



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
Campus de Presidente Prudente

**FLÁVIA VIANA DE LIMA PIGNATARO**

**EM BUSCA DA ILHA DESCONHECIDA: O PROFESSOR COORDENADOR  
PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA REDE  
ESTADUAL PAULISTA**

Presidente Prudente

2016

FLÁVIA VIANA DE LIMA PIGNATARO

EM BUSCA DA ILHA DESCONHECIDA: O PROFESSOR COORDENADOR  
PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DA REDE  
ESTADUAL PAULISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente.

Orientador: Alberto Albuquerque Gomes.

Presidente Prudente

2016

Pignataro, Flávia Viana de Lima Pignataro.

S---- Em busca da ilha desconhecida: o professor coordenador pedagógico e a formação continuada no contexto da Rede Estadual Paulista /Flávia Viana de Lima Pignataro. - Presidente Prudente : [s.n], 2016

97 f.

Orientador: Alberto Albuquerque Gomes

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Inclui bibliografia

1. Formação Continuada de Professores. 2. Professor Coordenador Pedagógico. 3. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. I. Pignataro, Flávia Viana de Lima. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Em busca da ilha desconhecida: o professor coordenador pedagógico e a formação continuada no contexto da Rede Estadual Paulista.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

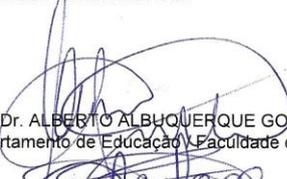
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

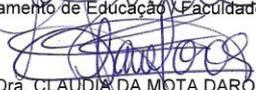
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **EM BUSCA DA ILHA DESCONHECIDA: PROFESSOR  
COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA  
NO CONTEXTO DA REDE ESTADUAL PAULISTA**

**AUTORA: FLAVIA VIANA DE LIMA PIGNATARO**

**ORIENTADOR: ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela  
Comissão Examinadora:

  
Prof. Dr. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Campus de Presidente Prudente

  
Profa. Dra. CLAUDIA DA MOTA DAROS PARENTE  
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/ Câmpus  
de Marília

  
Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 20 de dezembro de 2016

**Ao Miguel, meu filho, que mesmo tão pequeno  
me deu forças para navegar em busca da minha ilha desconhecida.**

## **Agradecimentos**

Primeiramente a Deus por ser meu porto seguro.

Ao meu orientador Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes, pela credibilidade, confiança e apoio estando sempre na proa do navio me guiando e me direcionando.

Ao meu marido Michele Francesco Pignataro, que esteve ao meu lado nos mares calmos e agitados desde o início.

Às Profs. Dras. Vanda Moreira Machado Lima e Claudia da Mota Darós Parente que me orientaram e indicaram o rumo para o encontro da minha ilha desconhecida.

Ao meu pai Geraldo Bento de Lima e à minha mãe Maria Viana de Lima, que a bombordo ou a estibordo navegaram comigo.

Ao meu sogro Michele Pignataro, a minha sogra Carmela Maria Maresciallo Pignataro (que hoje mora em nossos corações), a boadrasta Terezinha Pasinato, pais de coração que também navegaram ao meu lado.

Aos meus irmãos Laércio Viana de Lima, Edimilson Viana de Lima, Nilton César de Lima e Sonilda Viana de Lima, que mesmo longe, no porto, sempre me apoiaram.

À Marilene Ferreira, diretora e amiga que me incentivou, apoiou e compreendeu minhas ausências nesta minha viagem.

À Elianeth Dias Khantack Hernandez, Leide Célia Dainese Corrêa, Rosemary Trabold Nicácio e Sirlei Tronco, minhas primeiras incentivadoras que acreditaram que eu poderia sim navegar este barco.

À Valdete Santos Moreira Cardoso que cuidou do meu filho e da minha casa para que eu pudesse encontrar minha ilha.

A todas as amigas professoras e funcionárias da Escola Estadual Noêmia Garcia Ciciliato, que quando os ventos não sopravam ao meu favor elas se uniam e me empurravam com sopros de amizade e incentivo.

À grande amiga Silvia Élen Pereira, que me acompanhou em todo percurso e que me deu a notícia da tão esperada viagem.

Aos amigos Andréia Vieira, Patrícia Bertolucci, Éder Adriano, Márcia Viana, Charlotte Zimmerman, Mauricio Ortoncelli, Léia Damasceno, professores coordenadores pedagógicos que muitas vezes secaram minhas lágrimas de alegria ou tristeza nesta minha jornada.

À Mariana Dal Ben, sobrinha amada que segurou em minhas mãos em momentos que pensei que meu barco iria naufragar. A todos os outros sobrinhos que de um modo ou de outro seguraram também em minhas mãos.

À tripulação de amigos Angela Rubini, Juliano Parente, Dulcinéia Beirigo de Souza, Leandro Souza, que navegaram ao meu lado, sob o comando do mesmo capitão, e mesmo em rotas diferentes me ajudaram a encontrar minha ilha.

À Rita de Cássia Zirondi Di Nallo, Floriana Di Nallo Brentegani e Iole Di Nallo Domingues amigas que admiro e que navegam ao meu lado, em outros barcos, apontando-me muitas vezes a direção correta dos ventos.

À Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, pela bolsa de estudos concedida.

*“Como poderia falar-lhes eu duma ilha desconhecida, se não a conheço, Mas tens a certeza de que ela existe, Tanta como a de ser tenebroso o mar, Neste momento, visto daqui, com aquela água cor de jade e o céu como um incêndio, de tenebroso não encontro nada, É uma ilusão tua, também as ilhas às vezes parece que flutuam sobre as águas, e não é verdade, Que pensa fazer, se te falta tripulação, Ainda não sei, Podíamos ficar a viver aqui, eu oferecia-me para lavar os barcos que vêm à doca, e tu, E eu, Tens com certeza um mester, um ofício, uma profissão, como agora se diz, Tenho, tive, terei se for preciso, mas quero encontrar a ilha desconhecida, quero saber quem sou eu quando nela estiver, Não o sabes, Se não saís de ti, não chegas a saber quem és, O filósofo do rei, ia sentar-se ao pé de mim, a ver-me passar as peúgas dos pajens, e às vezes dava-lhes para filosofar, dizia que todo o homem é uma ilha, eu, como aquilo não era comigo, visto que sou mulher, não lhe dava importância, tu que achas, Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós, Se não saímos de nós próprios, queres tu dizer, Não é a mesma coisa”.*

*(José Saramago, 1998)*

## RESUMO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública” no âmbito do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e tecnologias – Unesp – Presidente Prudente, teve como problema de investigação as atribuições legais do Professor Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental do ciclo I; como a Secretaria Estadual de Educação realiza e disponibiliza programas e estratégias para a formação continuada do professor coordenador pedagógico, bem como as possibilidades de desenvolvimento por parte do PCP para a formação continuada de professores no Estado de São Paulo. O objetivo central foi analisar o papel/atribuições do Professor Coordenador Pedagógico na formação continuada dos professores do Ensino Fundamental I da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. A análise documental foi a estratégia escolhida para nossa investigação, através de um mapeamento da produção científica usando como referência o banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Banco de Teses (BT) da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) no período compreendido entre 2009 e 2015. Foram analisados ao longo do texto os documentos propostos pelo Estado, que compreendem o período entre a década de 1970 e a década atual (2016), um emaranhado de Leis, Resoluções e Decretos com o propósito de direcionar o trabalho do PCP dentro da escola, fortemente embasados em diretrizes gerencialistas, pouco claras, gerando assim distorções na função do PCP. Esse estudo nos proporcionou um olhar crítico para as ações do Estado em relação à formação continuada, desvelando divergências, embora tenhamos observado alguns avanços significativos no que diz respeito à função do PCP e à formação continuada em serviço. Esta exaustiva análise documental nos revelou que nas últimas décadas tem aumentado a preocupação de diversos estudiosos com questões relativas à formação continuada e a atuação do professor coordenador pedagógico no interior da escola. Além disso, destacamos a necessidade urgente de que os gestores de políticas de organização das rotinas escolares e de formação continuada dirijam seus olhares com mais atenção a esses temas.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores - Professor Coordenador Pedagógico - Secretaria Estadual de Educação São Paulo.

## ABSTRACT

This dissertation linked to the research line "Training Professionals of Education, Educational Policies and Public School" at the scope of the Post Graduation in Education of the Faculty of Sciences and Technologies - Unesp - Presidente Prudente, it had as investigation problem the legal attributions of the Pedagogical Coordinating of Elementary School of cycle I; How the State Department of Education achieves and freesup programs and strategies for the continuing education of the pedagogical coordinating teacher, as well as the possibilities of development by the PCP for the continuing education of teachers in São Paulo State. The main objective was to analyze the role / assignments of the Pedagogical Coordinator in the continuing education of the teachers of Elementary School I of Public Education at São Paulo State. The documentary analysis was the strategy chosen for our investigation, through mapping of the scientific production using as reference the array of the Digital Library Theses and Dissertations (ADTD), the Bank of Thesis (BT) the Improvement Coordination of Personal (CAPES) in due course between 2009 and 2015. The documents proposed by the State, which comprise the period between the 1970s and the current decade (2016), a tangle of Laws, Resolutions and Decrees to direct the work of the PCP inside of the school, strongly based on managerial guidelines, unclear, creating distortions in the PCP's function that have been analyzed during the text. This study has provided us a critical view at the actions of the State in relation to continuing education, uncovering divergences, although we have seen some significant advances regarding the role of PCP and in-service training. This exhaustive document analysis has unmasked that in recent decades has been growing the concern among several studies about issues related to continuing education and the performance of the pedagogical coordinators school indoors. Furthermore, we emphasize the urgent necessity that the managers of policies coordination at school routines and the continuing education focus their attention more closely on these themes.

Keywords: Continuing Education of Teachers – Coordinating Pedagogical Teacher - São Paulo State Department of Education.

<b>Lista de quadros</b>	<b>Página</b>
Quadro I: Teses e dissertações por Instituições de Ensino Superior (IES)	23
Quadro II - Documentos analisados	28
Quadro III – Polo de formação/diretoria de ensino	68
Quadro IV – Evolução do desempenho de estudantes do Ensino Fundamental I - SARESP	69

## **Lista de gráficos**

Gráfico I – Distribuição das escolas segundo situação de desempenho por instância

## **Lista de abreviaturas e siglas**

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BT – Banco de Teses

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI – Coordenadoria do Ensino do Interior

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

COGSP- Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DERA – Diretoria de Ensino da Região de Assis

FCT/UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologias/Universidade Estadual Paulista

FDE – Fundo para o Desenvolvimento para a Educação

HTPC – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB/EN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCP – Professor Coordenador Pedagógico

PEC – Programa de Educação Continuada

PROCAP – Programa de Capacitação de Professores

PROGESTÃO - Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares

PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PUCRGS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUCRJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SAEBE/MEC – Sistema Nacional de Avaliação da Educação do Ministério da Educação

SEE/SP – Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPR – Universidade Federal de Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos  
UFU – Universidade Federal de Uberlândia  
UNESP/MARÍLIA – Universidade Estadual Paulista – Marília  
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas  
UNIMEP – Universidade Metodista de Sorocaba  
UNINOVE – Universidade Nove de Julho  
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
USP – Universidade de São Paulo

## Sumário

<b>Partindo em busca da ilha desconhecida - Introdução .....</b>	<b>15</b>
Procurando o caminho: traçando a rota de pesquisa.....	25
<b>2. Navegando em mares de incertezas e possibilidades: formação continuada de 1970 a 2016 .....</b>	<b>33</b>
<b>3. Batendo à porta do rei: a função do professor coordenador nas escolas paulistas .....</b>	<b>41</b>
<b>4. Saindo da ilha, para conhecer a ilha: formação continuada de professores à luz das teorias.....</b>	<b>49</b>
<b>5. Um novo barco, um novo rumo: Programa Ler e Escrever e sua relação com a formação continuada no Ensino Fundamental I .....</b>	<b>63</b>
<b>Atracando na ilha desconhecida - Considerações finais .....</b>	<b>72</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>76</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>82</b>
Anexo 1 .....	83
Pesquisa de dissertações e teses – banco de teses da Capes e Universidades – 2009 - 2015 .....	83
Anexo 2 .....	90
O conto da ilha desconhecida .....	90

## **Partindo em busca da ilha desconhecida - Introdução**

Iniciei minha navegação logo depois de minha graduação em Pedagogia. Qual não foi minha surpresa que, embora, tenha recebido várias cartas de navegação não tinha clareza das trajetórias cumpridas e nem tão pouco em que ilha deveria aportar.

Descobri logo cedo que para ser professor, devemos encontrar nossa Ilha Desconhecida<sup>1</sup>, devemos bater à “porta do rei”, ir à busca dos nossos objetivos, navegar nos mares sem medo, pois segundo Saramago (1998) todas as ilhas são desconhecidas enquanto não desembarcamos nela; então como ser professor se não nos arriscarmos nos mares da educação?

Sou fruto do ensino público, estudei toda infância e adolescência em uma escola estadual, fui aprovada no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista de Marília, mas na verdade queria a Psicologia da Unesp de Assis, mas não me arrisquei pela concorrência. Hoje agradeço por ser professora. Na universidade tive uma excelente formação inicial, no entanto, a escola é bem diferente, outra realidade, e me deparei com questões sociais, educacionais que não sabia como lidar, pois isto não tinha aprendido na universidade. Contudo, a base teórica que me sustentava profissional, pessoal e humanamente era alicerçada em horas de estudo e dedicação à Pedagogia.

Mas “ser” professor é muito diferente de “estar”, é insistir na “porta do rei” até conquistar um barco para poder navegar no mar da educação; este mar é com certeza o conhecimento, a experiência e muitas vezes até as decepções com as quais nos deparamos dentro da profissão. Assim, terminei a faculdade e fui atrás do meu barco, como voluntária em uma escola municipal; na lista das substitutas era a última, mas estava todos os dias das sete ao meio dia e trinta, ali, pronta, esperando alguém faltar e não acharem substitutos. Estava ali na “porta do rei”, à espera de uma, somente uma oportunidade.

Em meados de dois mil e dois, recebi meu barco, depois de muito insistir; assumi uma licença de seis meses, uma sala de terceiro ano (antiga segunda série), uma

---

<sup>1</sup>. Olhar: SARAMAGO, J. O Conto da Ilha Desconhecida. 36. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

sala com alunos excelentes, e alunos que ainda não eram alfabetizados, separados em filas (a fila dos bons, dos médios, dos ruins). Lembro-me de que misturei todo mundo, e terminei o ano com todos os alunos lendo, escrevendo, alfabetizados e sabendo tudo sobre Cândido Portinari.

Minha busca pela Ilha Desconhecida não parou por aí, queria “ser” e não “estar” professora. No mesmo período que assumi as aulas na escola municipal fui aprovada no concurso para trabalhar com jovens e adultos, especificamente com as tele salas, Ensino Fundamental I, um momento muito sofrido da minha vida, mas que me fez estudar e batalhar por um barco melhor a cada dia.

Hoje escrevendo esta dissertação não tenho lembranças de uma ação formativa do professor coordenador; o Professor Coordenador Pedagógico (PCP) do Município onde eu trabalhava cuidava das festas, rifas, fantasias, comemorações; enquanto o profissional da outra escola cuidava somente da parte administrativa; em relação à formação continuada percebia somente a troca de experiências e um precário trabalho coletivo.

No ano de 2006 ingressei na Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE/SP) como professora da educação básica I com sede em São Paulo, e posteriormente consegui minha remoção como professora substituta para a Diretoria de Ensino da Região de Assis (DERA), sempre trabalhando com as séries iniciais, mas atenta a todo trabalho de gestão que ocorria na escola.

No ano de 2008, iniciei meu trabalho em uma escola cujo cargo de PCP estava vago; posteriormente foram abertas as inscrições para processo seletivo no qual fui aprovada, mas não pude assumir, pois não tinha tempo de serviço suficiente na rede estadual.

Neste mesmo ano, começaram as formações para os Supervisores de Ensino, Diretores e Professores Coordenadores Pedagógicos (PCP) do Programa Ler e Escrever oferecidas pela SEE/SP. Como a função de PCP na escola estava vaga, fui convidada pela diretora para participar das formações citadas acima, neste momento percebi então que estava na conquista de um barco rumo a minha Ilha Desconhecida.

Estas formações iniciaram-se em razão do Programa Ler e Escrever, sendo que um de seus principais objetivos era apoiar o PCP em seu papel de formador de

professores dentro da escola; os encontros eram realizados na DERA (Assis) com a equipe do Ler e Escrever local, formações bastante proveitosas, mas que ainda não respondiam minhas principais indagações, dentre elas qual era realmente o papel deste profissional no contexto escolar.

Então, comecei a buscar na literatura respostas para minhas perguntas. Imbernón (2000) citando Lanier (1984) relata que os professores possuem um prolongado período de formação, tomando decisões e que são aplicadas em situações que se deparam na prática. Então, se entendermos que este prolongado período de formação acontece no âmbito escolar, o PCP se torna corresponsável por mediar este movimento de formação continuada dentro da escola.

Atuei como voluntária neste papel de PCP durante dois anos, na escola em que estava locada como professora. Ministrava aulas no período da tarde e no período da manhã auxiliava a diretora com as questões pedagógicas, analisando os registros das professoras, as sondagens de sistema de escrita, respondendo e-mails, participando todas as quintas-feiras, no período da manhã, das reuniões que ocorriam na DERA (Assis) com os supervisores de ensino responsáveis pelo Ensino Fundamental I e com os PCP de outras unidades escolares locadas nesta DERA. Estava navegando no rumo certo para chegar à minha Ilha Desconhecida, mas angustiada por não compreender qual era realmente a função deste profissional dentro da escola.

Em 2010 fui nomeada PCP da escola em que trabalho até hoje; entre muitas dificuldades, formamos (Diretor, PCP, professores) um grupo de trabalho consistente, sólido, alicerçado, mas como formadora do grupo senti a necessidade de ir além, de buscar conhecimento e entender, ou tentar entender, o papel do Professor Coordenador do Ensino Fundamental I dentro da SEE/SE.

Em 1996, em Jomtien, na Tailândia um novo paradigma mundial na política educacional foi estabelecido nos documentos da comissão presidida por Jacques Delors (DELORS, 2001), referenciando os princípios políticos e filosóficos relativos à educação, ampliando os deveres do Poder Público e da sociedade, com a incumbência explicitada ali de educar para o desenvolvimento humano, com qualidade e equidade, indicando que isso eliminaria a desigualdade e a exclusão existentes.

Nesse documento, especificamente no capítulo sete, no quarto ponto, nos deparamos com a condição de trabalho do professor, que segundo o documento, apesar

de ser individual e solitário, deve assumir suas próprias responsabilidades; no entanto deve buscar apoio no trabalho em equipe que é indispensável para a formação e profissionalização do professor.

Assim, o professor no seu âmbito de trabalho, em interação com seus pares, passa por experiências que vão formando-o como professor. No entanto, como em todas as profissões, os professores necessitam de uma formação continuada em serviço, podendo garantir, contudo suas responsabilidades com a educação, ou seja, com os seres humanos (TARDIF; LESSARD, 2012).

De acordo com Gatti (2008, p. 58), a maioria dos programas de formação continuada oferecidos pelos órgãos oficiais tem tido a “feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento”. A sua implementação tem como o objetivo suprir aspectos relacionados à formação inicial. A formação continuada, nessa perspectiva empobrece a natureza e os propósitos desses programas formativos. Sobre esse desvio de finalidade Imbernón (2009, p. 37), argumenta a favor de

[...] ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu *status* trabalhista e social.

Além dessas questões teóricas que me incentivaram a estudar o tema da vinculação entre o PCP e a formação continuada de professores, a opção por este foco de estudo também se justifica por questões de ordem pessoal em função do papel que desempenho na escola pública (PCP) e acadêmica devido ao meu ingresso no Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologias/ Universidade Estadual Paulista FCT/UNESP.

Além disso, ao realizar a pesquisa no banco de dados das universidades com notas 5, 6 e 7<sup>2</sup> na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

---

<sup>2</sup>. Notas relativas à avaliação dos cursos de pós-graduação, sistema criado em 1976; trata-se de um instrumento de grande importância à concessão de auxílios, tanto por parte das agências de fomento nacionais, como dos organismos internacionais. Além do acompanhamento anual, todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* são submetidos a uma criteriosa avaliação periódica, cujos resultados são publicamente divulgados. Essa avaliação, atualmente, é realizada a cada 4 (quatro) anos. Os programas recebem notas na seguinte escala: 1 e 2, tem canceladas as autorizações de funcionamento e o reconhecimento dos cursos de mestrado e/ou doutorado por ele oferecidos; 3 significa desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade; 4 é considerado um bom desempenho e 5 é a nota máxima para programas com apenas mestrado. Notas 6 e 7 indicam desempenho equivalente ao alto

Superior (CAPES), pouco material encontrei com foco na formação continuada em serviço e o papel do professor coordenador. Neste sentido pretendo, nos limites deste trabalho, contribuir para ampliar o horizonte investigativo nesta área, proporcionando um novo olhar sobre a atuação do PCP na formação continuada dos professores como profissionais reflexivos no interior das unidades escolares.

A formação continuada não é um tema recente, há alguns anos já se vem investigando sua importância para a formação dos professores e a aprendizagem dos alunos.

A formação centrada na escola surgiu como modelo institucionalizado no Reino Unido em meados de 1970 (IMBERNÓN, 2000); atualmente, a formação inicial e continuada de professores vem assumindo posição de destaque no âmbito das políticas públicas. É uma preocupação que vem sendo evidenciada tanto na formulação de programas de formação docente<sup>3</sup> implementados nas últimas décadas, em diferentes níveis da estrutura educacional brasileira, inclusive nas investigações e publicações dessa área de conhecimento. Nessas dimensões, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar.

No que tange à literatura pertinente ao tema, o estudo da formação continuada de professores envolve um número considerável e crescente de autores como Perrenoud (2000, 2002); Nóvoa (1992); Cardoso (2007); Bruno (2009); Feldmann (2009); Pimenta (2012); Schön (1997); Alarcão (2013); Imbernón (2000, 2009, 2010) entre outros, que apontam para a formação docente, inicial e continuada, como ferramenta de desenvolvimento profissional do professor, considerando tanto a formação realizada em nível superior, quanto a realizada na escola, espaço de formação em serviço.

Na literatura educacional, parece haver consenso em torno da ideia de que nenhuma formação inicial, mesmo a oferecida em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional compatível com as demandas da função (CANDAU, 2001). Esse consenso põe em destaque a necessidade de se pensar uma formação

---

padrão internacional. Disponível em <http://www.capes.gov.br/acesoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos> Consultado em 05/06/2016

<sup>3</sup>. Na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional (Lei n 9394/96), no título “Dos profissionais da Educação”, podemos identificar pelo menos três artigos (art. 61, 63 e 67) destinados a fundamentar a formação inicial e continuada de professores.

continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento advindo da produção acadêmica de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Essa valorização pode ser verificada na perspectiva dos estudos sobre o tema, considerando essa prática como indispensável na minimização das lacunas da formação inicial, além de valorizar a escola como *lócus* privilegiado de formação e socialização de experiências que circulam entre os diversos sujeitos envolvidos no processo.

Nos limites desse trabalho investigativo, o estudo tem como foco a função dos professores coordenadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como a literatura específica e a Legislação Estadual Paulista definem suas atribuições para o desenvolvimento da formação continuada de professores em serviço. A opção por esse tema tem como referência o pressuposto de que a formação continuada de professores implica em ações e processos reflexivos no próprio espaço escolar onde as práticas docentes podem e devem ser tematizadas, favorecendo assim, a identificação das ações consequentes para a qualificação do processo de ensino e de aprendizagem na construção coletiva de processos de reflexão-ação-reflexão, em momentos de interação entre educadores. É preciso considerar ainda o que indica Fusari (2009, p. 22):

Para ser bem-sucedido, qualquer projeto de formação contínua realizada na escola ou em outro local precisa ter assegurado algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, ideias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades.

Diante disso, entendemos que o papel do PCP deve ser investigado, considerando-se sua importância no direcionamento da formação continuada no interior da escola; sendo formador dos professores, deve acompanhar registrar e refletir junto ao professor sobre as práticas docentes, tendo como foco a aprendizagem dos alunos.

As funções previstas na Resolução SE/SP nº 88, de 19/12/2007 (SÃO PAULO, 2007) que normatiza o papel do PCP, ratificam a exigência de que cabe a ele a formação continuada de professores. Em especial, o artigo 2º da resolução, estabelece:

**Art. 2º** São atribuições do Professor Coordenador para o segmento de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, fixadas na Res.SE 88/2007<sup>4</sup>:

- I. acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
- II. atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
- III. assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;
- IV. assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
- V. organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
- VI. conhecer os referentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;
- VII. divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

O trabalho de formação e acompanhamento que o PCP realiza é fundamental para a formação continuada dos professores pela interferência que pode ter na aprendizagem dos alunos. Segundo Libâneo (2012, p. 89),

A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, portanto, de desenvolvimento da reflexividade. Adquirir conhecimentos, aprender a pensar a agir, desenvolver capacidades e competências, implica sempre a reflexibilidade. Mas principalmente, a escola é lugar da formação da razão crítica através de uma cultura crítica, para além da cultura reflexiva, que propicia autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social. Tanto em relação ao professor crítico e reflexivo, ao prático reflexivo ou ao intelectual crítico, penso que não chegaremos a lugar nenhum sem o desenvolvimento de capacidades e competências do pensar - raciocínio, análise, julgamento. Se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor crítico e reflexivo.

Portanto, o trabalho do PCP apresenta grande complexidade. Exige fundamentação teórica adquirida a partir de um investimento em horas de estudo e reflexão sobre a própria prática e a prática dos docentes que coordena. Outro aspecto relevante na sua atuação é a priorização de conteúdos e dos procedimentos metodológicos de formação que constarão das pautas a serem trabalhadas nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), com olhar crítico para análise e conhecimento do Currículo Oficial. O trabalho desse profissional requer ainda um exercício de dialogicidade, uma vez que, ao mesmo tempo em que não se apresenta como tarefa fácil, torna-se campo para que educadores aprendam entre si, visto que as

---

<sup>4</sup>. Sua última alteração está publicada na Resolução SE 42 de 10/04/2012 retificada em 18/04/2012.

potencialidades de um compensam as fragilidades do outro, pois segundo Alarcão (2013, p. 37)

No contexto de uma escola em permanente aprendizagem, concebo renovadas funções para o supervisor<sup>5</sup> que, para além de formador de candidatos a professor, deverá ser líder de outras comunidades de aprendentes no interior da escola. Podemos dizer que uma das funções do supervisor consiste em desencadear ou fazer a leitura dos desafios e apoiar pessoas no processo de aprendizagem (no seu próprio ou no dos outros). Tal ação implica uma capacidade de observação antecipada para detectar desafios emergentes (a leitura das situações), de conceptualização de intervenção estratégica, de comunicação interpessoal e de persistência, de avaliação monitorizada de processos e resultados.

No entanto, este profissional da educação em alguns casos é assoberbado por demandas da rotina escolar que não estão diretamente vinculadas às suas funções precípuas. Dessa maneira, fica à mercê de festas escolares, problemas administrativos e de indisciplina de alunos e não realiza o trabalho de acompanhamento e formação dos professores que é a essência de sua função. Nesse contexto, as horas de trabalho pedagógico coletivo, atualmente denominadas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo resumem-se na transmissão de recados, organização de comemorações enquanto o trabalho de formação continuada fica longe de acontecer.

Navegando este barco, entendi que precisava me aprofundar na investigação para compreender o papel deste profissional que ao mesmo tempo é importantíssimo para a formação continuada dos professores em serviço, mas muitas vezes se torna um profissional multifuncional e a função de formador de formadores acaba ficando em segundo plano. E na busca pelo conhecimento, eis me aqui escrevendo uma dissertação de mestrado. E com a mais inabalável certeza que estou em busca da minha Ilha Desconhecida.

Sendo assim, o estudo sobre as atribuições deste profissional foi orientado pelas seguintes questões:

1. Quais as atribuições legais do PCP, dos anos iniciais do Ensino Fundamental na equipe de gestão escolar segundo a Secretaria Estadual de Educação?
2. Como a literatura específica tem abordado a atuação do PCP?

---

<sup>5</sup>. A designação “supervisor”, em Portugal corresponde a função do Professor Coordenador Pedagógico (nota da autora).

3. A Secretaria Estadual de São Paulo oferece programas/estratégias para a formação continuada dos PCP do Ensino Fundamental I?
4. Como o PCP pode desenvolver um trabalho que contribua para a formação continuada dos professores em serviço?

Nossa hipótese é de que na escola, *lócus* privilegiado para a formação continuada, o PCP é o sujeito que tem a responsabilidade de proporcionar aos professores os meios para que ocorra uma reflexão sobre a prática para que a aprendizagem do professor e do aluno aconteça de fato. Segundo Schön (1997, p.91), “Quando professores e gestores trabalham em conjunto tentando produzir o tipo de experiência educacional que tenho estado a descrever, a própria escola pode tornar-se num *practicum* reflexivo para os professores”.

Tendo em vista as questões elencadas anteriormente propusemos como objetivo geral, analisar o papel/atribuições do Professor Coordenador Pedagógico na formação continuada dos professores do ensino fundamental I da Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Em decorrência desse objetivo proposto elencamos como objetivos específicos: analisar a legislação da SEE de São Paulo que aborda a função do PCP no período de 1970 até 2016; refletir sobre o papel do PCP, focando a literatura específica e suas contribuições para a formação continuada do professor em serviço; identificar os programas de formação continuada aos PCP e oferecidos pela SEE de São Paulo.

Com ponto de partida de nossa investigação, buscamos no Banco de Teses (BT) da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) buscando teses e dissertações sobre o tema em programas de pós-graduação com avaliação 5, 6 e 7 usando como descritores as expressões: formação contínua/continuada; professor coordenador/orientador/supervisor pedagógico; formação centrada na escola; Programa Ler e Escrever, devido sua implementação em todas as escolas de Ensino Fundamental da SEE/SP, compreendendo o período entre 2009 e 2015. No que diz respeito ao segundo descritor, preocupamo-nos em considerar as diferentes denominações do profissional dedicado às mediações no processo de formação continuada no contexto escolar.

No quadro a seguir, estão demonstradas as universidades pesquisadas, seu conceito de avaliação junto a CAPES e o total de dissertações e teses encontradas.

**Quadro I: Teses e dissertações por Instituições de Ensino Superior (IES)**

UNIVERSIDADE	CONCEITO - CAPES	QUANTIDADE	
		DISSERTAÇÕES	TESES
PUC RJ	6	SEM ACESSO	SEM ACESSO
PUC/PR	5	16	00
PUC/RS	6	06	00
PUC/SP	5	05	00
UEM/PR	5	06	00
UFF	5	SEM ACESSO	SEM ACESSO
UFG	5	04	00
UFPE	5	SEM ACESSO	SEM ACESSO
UFPEL	5	02	00
UFPR	5	02	00
UFRGS	6	05	01
UFRJ	5	SEM ACESSO	SEM ACESSO
UFSC	5	02	00
UFSCAR	5	06	01
UFU	5	00	00
UNESP/MARÍLIA	5	07	01
UNICAMP	5	SEM ACESSO	SEM ACESSO
Unimep	5	00	00
UNINOVE	5	SEM ACESSO	SEM ACESSO
UNISINOS	7	02	01
USP	6	09	01
<b>TOTAL</b>		72	05

Fonte: Pesquisa documental e bibliográfica - 2016.

No entanto, houve dificuldades de acesso a alguns sites: UFF, UFP, UFRJ, UNICAMP, UNINOVE e PUC/RJ. Em outros endereços deparamos com restrições aos anos pesquisados como a UFG que disponibilizava somente os anos 2009, 2010, 2011 e 2012, a UFPEL 2009, 2010, 2011, a UFPR que disponibilizava somente os anos 2012, 2013, 2014, 2015. Nos sites das universidades UFU e Unimep não foi encontrada nenhuma dissertação ou tese no período pesquisado.

Ao ler os resumos, encontramos apenas trinta e seis dissertações cujo foco da pesquisa era a formação continuada; porém, dentre estas trinta e seis pesquisas registradas, identificamos apenas duas que tiveram a intenção explícita de articular as temáticas do papel do professor coordenador com a formação continuada. Em relação as teses encontramos apenas cinco teses que tratam da formação continuada em serviço de professores do ensino fundamental, mas apenas uma que aborda o papel do professor

coordenador como formador dentro da escola, porém na rede municipal da cidade de São Paulo.

Da análise dos dados apresentada no Anexo I, é possível identificar as duas dissertações que explicitamente, desde o título e palavra-chave assumem a intenção de estabelecer uma relação entre os temas da formação continuada e o papel do PCP da rede Estadual Paulista. Esses textos são os seguintes: “O Professor Coordenador Emergente da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (Gestão 2007-2010)” e “A Atuação do Professor Coordenador Frente ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2008-2011)”. Em relação às teses, observa-se visivelmente que apenas uma trata do papel do PCP na formação continuada dos professores cujo título é: “O Coordenador Pedagógico e o Desafio da Formação Contínua do Docente na Escola”.

Essa dissertação ficou assim organizada: partindo em busca da ilha desconhecida onde introduzimos os leitores à temática abordada justificando nosso interesse acadêmico-profissional; a seguir apresentamos o processo de construção da pesquisa e os procedimentos metodológicos adotados; de posse destes elementos demonstramos a rota da formação continuada de 1970 a 2016; em seguida a forma como saímos da ilha para conhecer a ilha; enfim chegamos ao palácio, batemos à porta do rei e buscamos à luz da literatura e dos documentos investigar, nos apropriar e explicar as funções do professor coordenador pedagógico da SEE/SE e a relação da formação continuada com o Programa Ler e Escrever, um novo barco, um novo rumo.

### **Procurando o caminho: traçando a rota de pesquisa**

*Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho. Torcem o pano e molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer. (Graciliano Ramos, 2013)*

Escrever não é tarefa fácil, não é do dia para noite que se aprende a proferir em forma de palavras escritas o que se deseja. Como diz Ramos (2013) na citação acima a palavra foi feita para dizer, no entanto como é difícil expressar nossos saberes, nossas angústias, nossas alegrias. Como é difícil fazer o outro entender o que queremos expressar. Deve ser por isso que devemos fazer com as palavras como as lavadeiras de

Alagoas fazem ao lavar as roupas, lavar, molhar, bater, molhar novamente até que não caia uma só gota, e assim dizer o que queremos com clareza em um texto limpo.

Temos consciência desses limites na redação de uma dissertação de mestrado, principalmente quando se trata de um tema atrelado à nossa experiência profissional. Por várias vezes precisei me esforçar para esquecer o papel que desempenho na escola e me alimentar teoricamente sobre o tema, pois o foco nunca foi realizar uma pesquisa sobre minhas experiências profissionais, no entanto não poderia me esquecer delas.

Então, este percurso foi marcado por um processo de separação das minhas experiências do texto teórico para, em seguida reatá-las. Por isso me apeguei a Saramago (1998, p. 41) que delicadamente nos sugere em obra já referida anteriormente que “[...] é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós, Se não saímos de nós próprios, queres tu dizer, não é a mesma coisa”. Precisei fazer exatamente isso, sair de mim, para poder enxergar, refletir e analisar todo contexto proposto pela Secretaria Estadual de Educação, fazer uma relação com a literatura específica e legislação para fazer o caminho de volta agora enriquecida pela *práxis*.

No entanto, ao mesmo tempo em que precisei sair de mim, precisei olhar tudo como o personagem Alexandre de Graciliano Ramos (2013), no conto “O olho torto de Alexandre”, pois olhar para dentro e olhar para fora ao mesmo tempo não é das mais fáceis tarefas, contudo; quando olhamos como Alexandre o faz - com um olho para dentro de nós - enxergamos nossas falhas, acertos, decepções, esperança, mas ao mesmo tempo olhamos para fora. Olhar a literatura específica, a legislação e o currículo nos ajudou entender que não é possível separar o olhar, pois, não podemos ver pela metade.

Neste trabalho a pesquisa documental foi priorizada, analisando documentos relacionados às funções, determinações e designações do PCP ao longo dos anos de 1970 até o momento atual de 2016 na Secretaria Estadual de Educação para sua rede de ensino. O trabalho, fundamentado em uma análise documental que segundo Lüdke e André, (1986, p. 38), “[...] constitui-se em uma técnica valiosa de abordagens de dados qualitativos seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

A pesquisa documental pode utilizar todos os documentos que expressem informações sobre o comportamento humano como um decreto, um parecer, uma carta, um diário, arquivos escolares, jornais, normas, leis, livros, registros, estatísticas. No

entanto, segundo Pimentel (2001) muitas vezes a natureza do estudo orienta o pesquisador na busca de determinadas fontes, pois a localização dos documentos pode ser muito variada.

Assim, a escolha do documento a ser analisado não é aleatória, deve existir, portanto, critério, rigor, finalidade e uma hipótese para sua seleção; a análise documental identifica hipóteses do pesquisador que fundamentam as declarações e afirmações indicadas no estudo.

Após a seleção dos documentos, é imprescindível uma análise e interpretação dos conteúdos, inferindo e selecionando dados pertinentes à pesquisa. Lüdke e André (1986) apontam que o processo de análise de conteúdos pode ser dividido em duas unidades: a de registro e de contexto. A unidade de registro refere-se à viabilidade do pesquisador selecionar um tema, uma palavra que aparece com frequência no texto para compreender porque elas aparecem muitas vezes e assim fazer inferências e análises. A unidade de contexto se refere a qual contexto estas informações estão inseridas nos documentos.

Com os documentos selecionados o primeiro passo é a organização de todo material, relacionando e interligando as informações colhidas de forma clara e objetiva para que o pesquisador não se perca no meio dos dados. O segundo passo é reavaliar as evidências, buscando estabelecer relações em um nível de coerência mais elevado. Lüdke e André (1986, p. 46) apresentam algumas estratégias para que o pesquisador não colete material irrelevante e que atrapalhe sua pesquisa.

- 1) A delimitação progressiva do foco do estudo;
- 2) a formulação de questões analíticas;
- 3) o aprofundamento da revisão de literatura;
- 4) a testagem de ideias junto aos sujeitos;
- 5) o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.

Nossa grande dificuldade ao encaminhar esse processo é exemplificada por Bendrath (2014, p. 126) que afirma que:

A primeira dificuldade encontrada ao adotarmos uma metodologia fundamentada em analisar a dinâmica de todo um contexto político a partir unicamente de fontes documentais é a ausência de uma definição clara e objetiva descrita na literatura científica da área que aponta para os caminhos que devem ser trilhados para que o estudo apresente os elementos cruciais exigidos pela academia.

Assim, neste trabalho analisamos a Legislação, Resoluções e Decretos assim como publicações da SEE/SP que se referem à formação continuada no Ensino Fundamental I, Programa Ler e Escrever e função do PCP, assim como a legislação

pertinente à função. As Leis, Resoluções e Decretos foram pesquisados com seus números no site da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo entre outros. Dirigimos nosso olhar também à bibliografia sobre formação continuada de professores, políticas públicas e o papel do PCP.

## Quadro II - Documentos analisados

Nº	Documento	Descrição
<b>LEGISLAÇÃO ESTADUAL</b>		
01	<b>Lei Complementar nº 114</b> , de 13 de novembro de 1974.	Institui o Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado e dá providências correlatas.
02	<b>Decreto nº 10.623</b> , de 26 de outubro de 1977.	Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e dá providências correlatas.
03	<b>Lei Complementar nº 201</b> , de 9 de novembro de 1978.	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas.
04	<b>Decreto nº 21.833</b> , de 28 de dezembro de 1983.	Institui o Ciclo Básico no ensino de 1º grau das Escolas Estaduais.
05	<b>Resolução SE nº 27</b> , de 29 de março de 1996.	Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.
06	<b>Resolução SE nº 35</b> , de 07 de abril de 2000.	Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.
07	<b>Resolução SE nº 66</b> , de 04 de outubro de 2006.	Dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de trabalho de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.
08	<b>Resolução SE nº. 22</b> , de 29 de março 2007	Dispõe sobre Grupo de Trabalho para implantação e desenvolvimento dos Programas Ler e Escrever e Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.
09	<b>Resolução SE nº 86</b> , de 19 de dezembro de 2007.	Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo.
10	<b>Resolução SE nº 88</b> , de 19 de dezembro de 2007.	Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador.
11	<b>Resolução SE nº 89</b> , de 19 de dezembro de 2007	Dispõe sobre função gratificada de Professor Coordenador das quatro séries iniciais do ensino fundamental, em escolas da rede estadual de ensino à Secretaria da Educação, considerando as disposições da Resolução SE nº 88 de 19 de dezembro de 2007 e as especificidades das quatro séries iniciais do ensino

		fundamental.
12	<b>Resolução SE nº 53</b> , de 24 de junho de 2010.	Altera dispositivos da Resolução SE nº 88, de 19/12/2007, e da Resolução SE nº 21, de 17/02/2010, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador.
13	<b>Resolução SE nº 8</b> , de 15 de fevereiro de 2011.	Altera dispositivos da Resolução SE nº 88, de 19/12/2007, e da Resolução SE nº 77, de 18/12/2010.
14	<b>Resolução SE nº 42</b> , de 10 de abril de 2012.	Altera dispositivos da Resolução SE nº 88, de 19-12-2007, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador.
<b>LEGISLAÇÃO NACIONAL</b>		
01	<b>Lei nº 9.394</b> , de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Nacional.
02	<b>Resolução CNE/CP nº 2</b> , 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.
03	<b>Decreto nº 8.752</b> , de 9 de maio de 2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica

Fonte: Ministério da Educação/Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2015/2016.

De acordo com Ferreira (2002, p. 258), “nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”; porém, para uma pesquisa se constituir como estado da arte ela não deve se ater apenas a uma fonte, mas a tudo que foi produzido sobre o tema naquele determinado período.

Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 37)

Embora recentes, os estudos de “estado da arte” que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”.

No entanto, Ferreira (2002) nos esclarece que o estado da arte pode ter suas limitações e que os resumos enquanto gênero do discurso podem trazer um conteúdo temático, uma estrutura composicional e um estilo verbal, assim, “[...] um conjunto de resumos sobre uma determinada área do conhecimento pode nos contar uma História de sua produção acadêmica [...]”. Ferreira (2002, p. 268) esclarece que

Ao lidarmos com um conjunto de resumos de uma certa área do conhecimento, buscando identificar determinadas *marcas de convencionalidade deste gênero discursivo*, podemos constatar que eles cumprem a finalidade que lhes está prevista em catálogos produzidos na esfera acadêmica: informam ao leitor, de maneira rápida, sucinta e objetiva sobre o trabalho do qual se originam.

Considerando o exposto acima, nos propusemos um modelo de investigação que tangenciou o estado da arte, mas tendo plena consciência de que nos apropriamos de alguns elementos dessa modalidade de pesquisa, sem, no entanto termos esgotado essa investigação. Fazemos esse alerta para nos resguardarmos de denominações indevidas quanto a nossa pesquisa.

Portanto, em nossa pesquisa procuramos mapear, analisar e pontuar o que tem sido produzido sobre o tema em dissertações cujas universidades apresentam notas CAPES 5, 6, 7, para situarmos e direcionarmos nosso trabalho. Lemos e analisamos os resumos e quando necessário toda dissertação.

Os procedimentos de pesquisa que direcionaram a realização deste trabalho tiveram como principal característica a abordagem qualitativa por entendermos que o conhecimento não é isento de valores, intenções e da própria história de vida, pressupondo a investigação científica como processo de construção, em que o objeto a ser estudado se constrói e se modifica também ao sofrer essa ação.

Nesse entendimento a investigação científica apresenta-se como o resultado de um questionamento que nasceu de uma hipótese ou quando se pretende ampliar o olhar já existente sobre um fenômeno ou conhecimento já produzido, a fim de dar maior clareza e amplitude para o novo saber que se pretende produzir.

Para definir a pertinência deste trabalho de pesquisa, que objetiva analisar o papel/atribuições do Professor Coordenador Pedagógico na formação continuada dos professores do ensino fundamental I da Rede Estadual de Ensino de São Paulo precisamos inicialmente verificar se esse seria um problema de natureza científica, que comportaria uma análise para além do senso comum.

De acordo com o novo dicionário Aurélio<sup>6</sup> indica que problema é uma questão não resolvida e que é objeto de discussão em qualquer domínio do conhecimento; portanto, trata-se de uma análise de como a escola está sendo espaço de formação continuada e o papel do PCP neste processo.

Neste sentido Pádua (1997, p. 29) esclarece:

Tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações.

Enfim, consideramos relevante refletir sobre como a legislação, a literatura específica e as pesquisas recentes pontuam a formação contínua, especialmente o papel do PCP do Ensino Fundamental I no interior das escolas estaduais paulistas.

---

<sup>6</sup>. Autor, ([www.dicionarioaurelio.com.br](http://www.dicionarioaurelio.com.br))

## 2. Navegando em mares de incertezas e possibilidades: formação continuada de 1970 a 2016

*Sabê-lo-ei quando lá chegar, Se chegares, Sim, às vezes naufraga-se pelo caminho, mas, se tal me viesse a acontecer, deverias escrever nos anais do porto que o ponto a que cheguei foi esse, Queres dizer que chegar, sempre se chega, Não serias quem és se não o soubesses já. (José Saramago, 1998).*

Navegar nos mares da educação nunca foi tarefa fácil. Na educação navega-se lentamente, em mares ora calmos, ora agitados e com muitas tempestades; a escola, apesar de sua instabilidade, própria de algo que está sempre em movimento, e todos os seus tripulantes que estão nela embarcados, vão formando seres humanos para uma vida complexa e cheia de desafios.

Nesses mares de incerteza, apresentaremos uma breve exposição dos avanços verificados em relação à formação continuada de professores no período entre 1970 a 2016, com muitas ações e tentativas de formação continuada que naufragaram pelo caminho, com muitas outras que persistiram nos mares da formação, que, no entanto, ainda permanecem como dilemas bastante atuais. Gatti (2008, p.58) nos chama a atenção ao considerar que

[...] a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais”.

Por essas razões, a formação continuada de professores continua sendo uma preocupação e objeto de estudo de vários autores nacionais e estrangeiros, dentre os quais podemos destacar Imbernón (2010), Adaló (1995), Gatti (2008) e Candau (1996).

Porém, antes de falarmos de formação de professores entendemos que é necessário definir o vocábulo. No dicionário *on-line* Aurélio<sup>7</sup>, encontramos cinco definições para a palavra formação, são elas: “1. Ato ou efeito de formar ou formar-se; 2. Disposição; 3. Constituição; 4. Formatura (tropas); 5. Camadas que constituem o solo”. Aqui, nos deteremos apenas o item 1, que nos remete ao efeito de formação, ou seja, a formação de professores.

Contudo, o conceito de formação deriva da palavra latina *formatio*, que se trata da ação e do efeito de dar forma ou de se formar; na atualidade, a noção de formação se associa à ideia de formação acadêmica ou profissional, que compreendem cursos com objetivos da inserção e atualização de conhecimentos. Segundo Garcia (1999, p. 19)

[...] conceito geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo (Honoré, 1980). Assim, a formação pode ser entendida **como uma função social** de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida **como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se da **formação como instituição**, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação (Ferry, 1991). A formação pode adotar diferentes aspectos conforme se considera o ponto de vista do objecto (a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito), ou o do sujeito (a formação que se activa como iniciativa pessoal).

Então, quando falamos em formação continuada, o conceito da palavra formação faz um grande sentido, visto que ela pode ser entendida como uma função social, como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, assim, a formação de professores toma sentido no âmbito da importância de ser um profissional em constante e infundável movimento de aprendizado.

Imbernón (2010) faz uma genealogia da formação continuada dividindo sua história em etapas através de um recorte cronológico entre os anos de 1970 a 2000 sobre o tema. As etapas apresentadas por ele são:

- Até os anos de 1970: início
- Anos de 1980: paradoxo da formação. O auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica.
- Anos de 1990: introdução da mudança, apesar de tímida.

---

<sup>7</sup>. ([www.dicionarioaurelio.com.br](http://www.dicionarioaurelio.com.br)), Acesso em 20 de abril de 2006

- Anos 2000 até a atualidade: busca de novas alternativas.

A partir de 1970 uma série de estudos foi realizada para identificar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada, revelando que o professor deveria ser parte integrante dos movimentos de planejamento das atividades de formação.

Nesta década, os professores viviam um momento em que cada um buscava sua formação continuada individualmente, procurando acessar caminhos mais fáceis e que proporcionassem algum aprendizado.

Silva e Frade (1997) relatam que no Brasil, três momentos políticos influenciaram os processos de formação continuada de professores: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia.

Na América Latina, vários países não tratavam de formação continuada até a década de 1970; no entanto, no Brasil, Adaló (1995) relata que as experiências sobre a formação continuada, até onde se pode pesquisar, são do início dos anos 1960, quando foi realizado um estudo sobre o tema aperfeiçoamento de docentes coordenado pela direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Neste estudo, os pesquisadores tinham como objetivo entender o que os professores pensavam do curso que vinha acontecendo com foco na formação continuada.

Naquele momento, os professores já apontavam o curso de aperfeiçoamento como insatisfatório e reivindicando que todo conteúdo e estudo deveria estar voltado para a realidade da escola. Neste estudo os professores apontavam que deveriam levar em conta as sugestões dos docentes (42%); 43% dos docentes propunham mais ênfase nas questões práticas; 69% disseram que os aperfeiçoamentos deveriam levar em consideração os problemas do cotidiano escolar e 80% dos docentes apontaram uma real necessidade de que se tratasse de assuntos de interesse do professor primário (atualmente os professores dos anos iniciais do ensino fundamental).

Com obstáculos advindos do período de ditadura militar e das concepções pedagógicas tecnicistas a transposição do sistema fabril para as escolas perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo

produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações (SAVIANI, 2011); nos anos de 1970, a formação continuada teve um avanço significativo devido à modernização do sistema de ensino, apesar de voltar-se para o atendimento das demandas dos governos militares, cujo foco era a formação de trabalhadores.

Já nos anos de 1980, segundo Imbernón (2010, p. 17,18):

[...] as universidades começam a criar programas de formação continuada de professores, que são situados, em sua maioria, em modalidades de treinamento e de práticas dirigentes próprias do modelo de observação/avaliação (como o microensino mediante circuitos fechados de televisão, os programas de minicurso, a análise de competências técnicas, entre outros), e não na perspectiva em que a reflexão e análise são meios fundamentais para a formação. [...] Trata-se de uma época predominantemente técnica e de rápido avanço do autoritarismo sem alternativa e com o aval de gurus racionalistas. Época na qual o paradigma da racionalidade técnica nos invade e contamina, na qual a busca das competências do bom professor para serem incorporadas a uma formação eficaz é o principal tópico de pesquisa na formação continuada docente. [...]

No início dos anos 1980, os movimentos em prol da educação se intensificaram consideravelmente com significativo avanço tecnológico e científico na área da educação. Segundo Saviani (2011) esta década foi caracterizada, também, por significativa ampliação da produção acadêmico-científica, amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período e por grande quantidade de livros.

Nesta década aconteceu uma intensa e efetiva participação do grupo de professorado nas questões sobre educação. Passou-se então a refletir sobre a formação continuada dos professores de forma mais efetiva e responder as demandas mais pertinentes de professores. Uma das expectativas destas formações era garantir um aprendizado permanente a fim de que esta formação estivesse voltada mais para a prática docente; assim, as análises não se restringiam apenas às questões técnicas, como na década de 1970, mas passaram a abordar o contexto histórico.

Nos anos de 1980, mesmo com avanços, a formação continuada oferecida aos professores da rede pública pelos órgãos do Estado não teve grandes sucessos, pois as formações oferecidas eram intermitentes e não atendiam as propostas das escolas e dos professores (RIBAS, 2000).

Ao longo dos anos de 1990 essa expansão se acelerou proporcionando que iniciativas de formação continuada pudessem atender também a consequente expansão

dos quadros docentes, porém, ainda se observa um privilégio aos modelos de treinamento de professores.

Imbernon (2010, p. 20) chama a atenção sobre o seguinte aspecto:

[...] nessa época começaram a se desenvolver aspectos positivos: a preocupação do âmbito universitário com estudos teóricos, uma consciência maior dos professores comprometidos, que demandava uma formação na qual os professores estivessem mais implicados, 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 similares.

Portanto, as formações nesta década privilegiam a abordagem de conceitos, saberes e experiências dos professores, com maior preocupação com as necessidades de sujeitos, especialistas, universidades e com o próprio âmbito escolar, proporcionando um avanço considerável nas reflexões sobre a ação docente.

Gatti (2008) reforça esta constatação ao apresentar uma relação de cursos de formação continuada que ocorreram no Brasil em meados dos anos de 1990, como o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), em Minas Gerais, o Programa de Educação Continuada (PEC), em São Paulo, simultaneamente, com o propósito de capacitação em massa de professores em exercício. Gatti (2008, p. 12,13) expõe que:

O PROCAP tinha como pretensão capacitar mais de oitenta mil docentes do primeiro ciclo nos conteúdos de português, matemática, ciências, geografia, história e reflexões sobre a prática pedagógica. A modalidade escolhida foi à distância, como os professores na própria escola, com horário dentro do calendário escolar, a proposta era centralizada e tinha unidade curricular.

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

Embora estes dois programas de formação continuada atingissem milhares de professores, pouco se sabe do resultado, da transposição que ocorreu em sala de aula,

pois todo o curso que abrange uma massa muito grande de professores acaba por se diluir nas suas expectativas. Segundo Imbernón (2010, p. 20)

[...] há muitos anos sabe-se que isso é algo que não funciona completamente ou, ao menos, não na maioria dos países. [...] Se uma vez realizado o curso, confia-se e deixa-se o professor fazer o esforço de contextualizar o que recebeu, embora seja de forma magistral por parte de um bom especialista, a transferência para a prática é mais que discutível.

Nesta década, no Brasil, muitos outros projetos/programas de formação continuada foram surgindo de acordo com a necessidade da região; estes, atingiram grande massa de professores, mas não davam oportunidade de discussão e reflexão sobre as necessidades pedagógicas da escola de sala de aula. Isso ocorria devido à centralização de conhecimento concedido às instituições provedoras destes cursos que na maioria das vezes não ofereciam a formação que era de real interesse dos professores.

Citamos alguns destes projetos/programas oferecidos na década de 1990: Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), oferecido pelo Ministério da Educação – (MEC); Programa de Pedagogia Cidadã, oferecido pela UNESP; Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, realizado pelo governo de Minas Gerais e várias instituições desse Estado. Como estes projetos/programas eram oferecidos em massa torna-se impossível mencionar qualidade de formação, e se os alunos, sujeitos principais dentro do processo de formação continuada, foram beneficiados com todo esse movimento de formação proporcionado por estas instituições.

Para Imbernón (2010), essa foi uma época fértil na formação continuada de professores; no entanto, apesar de ter sido um período produtivo, também foi uma época de grandes confusões, de discursos simbólicos, de um modelo de formação baseado no “treinamento” dos professores mediante os planos de formação institucional.

No início deste novo milênio a sociedade vivencia um momento de rápida transformação que se contrapunha às formas de ensino oferecidas pela escola. Neste contexto relata Imbernón (2010, p.23) que “[...] surge a crise institucional da formação. Como se considera o sistema educacional do século passado obsoleto, sente-se a necessidade de uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel dos professores e dos alunos”.

Nos anos 2000 a formação se expandiu para os gestores. Segundo Gatti (2008), um dos programas que teve abrangência nacional foi o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão). Desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSEDE) em parceria com os estados, este programa foi implementado desde 2001 e já foi desenvolvido, com maior ou menor amplitude, em todos os estados brasileiros. Este programa foi oferecido aos diretores e a alguns professores convidados. Até 2006, foram beneficiados com o Progestão cento e vinte oito mil e setecentos e sessenta e quatro (128.764) gestores em todo o país.

Também foram evidenciados neste período uma valorização da formação e capacitação dos professores em serviço, com foco na alfabetização, no letramento, da língua portuguesa e da matemática. Muitos programas de formação foram oferecidos como por exemplo: Um Salto para o Futuro: Parâmetro em Ação – Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado; o Programa Proler, de apoio à leitura e a escrita para professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar do Fundescola; do Instituto Ayrton Senna: Projeto Acelera Brasil, entre tantos outros.

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), constatamos uma valorização da formação continuada para os profissionais da educação, pois, assim como em outras profissões, este deve estar em constante aprendizado levando em conta que são profissionais responsáveis pela formação humana e o sucesso da aprendizagem dos alunos somente é garantido quando existe compromisso por parte do educador. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 58)

Sabe-se, no entanto, que a formação inicial e continua do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. Nesse sentido, os sistemas educativos devem instituir orientações a partir das quais se introduza, obrigatoriamente, no projeto político pedagógico, previsão:

I – de consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a instituição escolar e com os estudantes;

II – de criação de incentivos ao resgate de imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual quanto coletiva;

III – de definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação.

Deste modo quando adentramos ao novo milênio, podemos observar que a formação continuada se expandiu e ganhou um grande espaço nas políticas públicas, nas universidades, enquanto projeto/programas e objeto de pesquisa; observamos também, que nos anos 2000, um movimento sobre a importância das necessidades da escola e do professor de participar do processo de formação começou a ficar mais claro para as instituições provedoras de formação continuada.

Enfim, percebemos que o processo de formação continuada de professores no Brasil sofreu alterações relevantes ao longo dos anos e todas as transformações sempre estavam ligadas ao contexto político, social e econômico do país. As concepções de treinos e técnicas foram superadas por uma formação continuada de professores reflexiva, onde o professor passou a ser parte do processo, garantindo assim, uma valorização do desenvolvimento profissional docente. Segundo Gatti (2008, p. 62)

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações.

Então, nas últimas décadas, consideráveis avanços aconteceram em relação à formação continuada; no entanto, os estudos e pesquisas não estão esgotados, visto que nossa sociedade vem evoluindo em todos os aspectos de forma significativa. Neste sentido, a formação em serviço não pode retroceder; deve acompanhar os avanços da sociedade, pois a escola é um *locus* onde deve acontecer uma relação entre teoria e prática e o ensino e a aprendizagem se tornem objeto de estudo e investigação. Para Candau (1996, p. 143),

O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a própria escola [...] Todo processo de formação continuada tem que ter referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.

Assim, estamos continuamente em busca de nossa ilha desconhecida, que apesar dos ventos, que muitas vezes sopram contra a educação, vamos navegando hora em mares calmos, hora em mares sobressaltados, mas em um barco sólido e forte que é a vontade de aprender e ensinar.

### **3. Batendo à porta do rei: a função do professor coordenador nas escolas paulistas**

*Um homem foi bater à porta do rei e disse-lhe, Dá-me um barco. A casa do rei tinha muitas mais portas, mas aquela era a das petições. Como o rei passava todo o tempo sentado à porta dos obséquios (entenda-se, os obséquios que lhe faziam a ele), de cada vez que ouvia alguém a chamar à porta das petições fingia-se desentendido. (José Saramago, 1998)*

Maquiavel (1965) em seu clássico “O Príncipe” já anunciava o poder exercido pelo Estado sobre seus cidadãos. Fugindo da tradição de sua época que considerava o homem afeito à vida em sociedade, destaca que há uma tendência forte a que os homens necessitem de princípios reguladores que dissipem ou contemporizem a divisão e desunião superando as tensões sociais que decorrem destes conflitos.

Sem maiores pretensões de aprofundarmos esse tema, recorremos a Maquiavel para exemplificarmos como o Estado, no caso o estado paulista cria mecanismos de regulação das atividades desempenhadas pelos “funcionários públicos”, executores das ordens do príncipe.

Guardadas as devidas proporções, entendemos que o rol de deliberações, portarias e leis emanados do executivo paulista tem por função assegurar certo equilíbrio e a dissipação de tensões no interior do sistema e da unidade escolar.

Observamos que desde os formatos de designação para o exercício do cargo (PCP) até as formas como deve ser dar esse exercício (atribuições e competências) passam necessariamente pelo forte controle do Estado, gerando alguma confusão uma vez que tais designações destoam da realidade do universo escolar.

Ao longo de nossa investigação documental nos deparamos com esse paradoxo já enunciado nesse trabalho: embora haja inumeráveis instrumentos legais que anunciam o perfil e as atribuições desejadas de um PCP, parece inevitável o desvio de funções e a dificuldade de construção de um trabalho coletivo de fato.

No decorrer, de nossa pesquisa surgiu a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre a função do Professor Coordenador no Estado de São Paulo e como este profissional no decorrer dos anos tornou-se fundamental para a formação continuada em serviço e como suas tarefas e atribuições foram modificando-se disciplinadas por um emaranhado de resoluções e decretos. Desta forma convencidos da importância deste profissional na gestão escolar do sistema público paulista traçaremos um panorama do surgimento da função em 1974 com a Lei Complementar 114 de 13 de

novembro de 1974 (SÃO PAULO, 1974) até o ano de 2012 com a alteração da Resolução 88 de 19 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007).

No ano de 1974 houve grande desestabilização do papel do supervisor de ensino da rede pública estadual paulista, por ser um profissional que estava sempre cumprindo suas horas de trabalho nas Delegacias de Ensino<sup>8</sup>; os professores não os viam como parceiros, mas como chefes distantes da realidade escolar cuja função era supervisionar e controlar as atividades escolares. Alonso (2002, p. 170) declara que a supervisão estava mais associada ao poder, ao sistema, do que às escolas e aos professores.

Nessas circunstâncias, neste distanciamento do supervisor em relação à comunidade escolar, muitas reivindicações afloram no âmbito das Diretorias de Ensino e das escolas que resultaram na necessidade de um profissional que desempenhasse o papel de supervisor dentro da escola e que fortalecesse o trabalho coletivo proporcionando espaços de reflexões pertinentes ao trabalho desenvolvido pelos professores no espaço escolar.

Neste mesmo ano possibilitou-se a criação do cargo de Coordenador Pedagógico no Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo regulamentado pela Lei nº 114 (SÃO PAULO, 1974). O artigo 12 desta lei determinava que em cada escola haveria um Coordenador Pedagógico a ser designado devendo ter como requisito a formação em nível correspondente à licenciatura plena em Pedagogia com habilitação preferencialmente em Supervisão Escolar e, no mínimo, cinco anos de efetivo exercício docente na carreira do magistério.

Este profissional seria o responsável pela articulação entre os professores e a Delegacia de Ensino e pela orientação destes visando um trabalho coletivo significativo, pela mediação e a integração entre os membros do quadro escolar e a família e pela articulação do projeto político pedagógico com as ações dos professores.

Oliveira e Guimarães (2013, p. 95) argumentam que

O trabalho do coordenador numa instituição de ensino é bastante amplo e complexo, muitas vezes, ele nem se dá conta disto, talvez por uma formação inicial ineficiente ou pela falta de uma formação continuada. [...]

---

<sup>8</sup>. Termo Delegacia de Ensino (DEs) substituído por Diretoria de Ensino (DEs) a partir de 4 de setembro de 1999 pelo Decreto nº 43.948.

O coordenador pedagógico, em suma, tem a responsabilidade de coordenar todas as atividades escolares, incluindo os educandos e o corpo docente. Destacamos que sua principal atribuição consiste na formação em serviço dos professores. Para agir de forma eficiente, precisa, além de uma formação consistente, um investimento educativo contínuo e sistemático para que sejam desenvolvidas capacidades e habilidades múltiplas, como exige a educação atual. O conteúdo e a metodologia para essas formações devem ser continuamente avaliados e revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. Essa formação deve ser tratada como a construção de um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa.

Nesta Lei Complementar nº 114 (SÃO PAULO, 1974), em seu Artigo 13, menciona-se pela primeira vez a função do Professor Coordenador que poderia ser Professor Coordenador de áreas do Currículo Pleno, de acordo com a amplitude e a organização básica da escola, na forma que dispuser o regimento escolar. Para ser designado Professor Coordenador, o professor deveria ter curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em, pelo menos, uma das disciplinas integrantes da área que iria atuar, de no mínimo três anos de efetivo exercício docente na carreira do magistério. O Professor Coordenador tinha a função de articulação com seus pares nas questões curriculares, assim como no auxílio de implementação de projetos e métodos de ensino.

Nota-se que existia uma diferença nas exigências de formação e tempo de serviço entre o Coordenador Pedagógico e Professor Coordenador; enquanto o primeiro precisava ter formação em Pedagogia e no mínimo experiência de cinco anos no magistério, o segundo precisava comprovar formação em licenciatura plena na área que iria atuar e ter três anos de experiência no magistério.

Em 1978, foi aprovada a Lei Complementar 201/78 (SÃO PAULO, 1978) substituindo a legislação anterior de 1974 no Estatuto do Magistério; observamos que para ocupar a função de Professor Coordenador deveria ter os mesmos requisitos propostos na Lei Complementar nº 114 (SÃO PAULO, 1974); entretanto, no Art. 10 prevê que o

Professor Coordenador atuará em todo o ensino de 1º e 2º graus e exercerá o posto de trabalho sem prejuízo das atividades docentes, incumbindo-lhe, ainda, quando for o caso, as atividades de orientador de Educação Moral e Cívica ou as atribuições referentes à coordenação das ações da saúde no âmbito das unidades escolares e da rede estadual de ensino.

O governador André Franco Montoro ao assumir em março de 1983, enfrentou greves de professores e servidores públicos; no entanto, sobre pressão da população atendeu as reivindicações; os professores conquistaram 25% de reajuste e foi consentido

a todo quadro do funcionalismo público estadual o gatilho salarial<sup>9</sup>. Na educação reorganizou as Delegacias de Ensino, conseguiu melhorias nas condições de trabalho dos professores, na merenda escolar, também em seu mandato construiu muitas escolas, visando a democratização do ensino e a ampliação de vagas. Foi no governo de Montoro que ocorreu a promulgação do Decreto nº 21.833/83 (SÃO PAULO, 1983) que implantou o Ciclo Básico que passou a vigorar em 1984. Com a implantação do CB, que abrangia a primeira e a segunda série, foi necessária a presença de um Professor Coordenador nas escolas que ofereciam o CB. Este profissional era escolhido pelo voto dos parceiros. Com essas mudanças os professores de primeira a quarta série deveriam cumprir 6 horas de trabalho na escola. Assim, o Professor Coordenador era o responsável pela articulação e formação do professor em formações coletivas ou individuais.

No ano de 1991, Luiz Antonio Fleury assumiu o governo do Estado de São Paulo, indicando a pasta da educação como prioridade, com a união de vários nomes conceituados de educadores e representantes da sociedade que definiram medidas para melhorar o nível de ensino. A mais importante dessas medidas foi a criação da Escola Padrão que passou a ter autonomia pedagógica e financeira.

Segundo Sarmiento e Arruda (2011, p.5), com a Resolução SE nº 287/1991, estabeleceram-se diretrizes para a organização das Escolas-Padrão, dispondo sobre: atendimento à demanda, organização pedagógica, número de alunos, carga horária, horário de funcionamento, quadros curriculares, calendário escolar, horas de trabalho pedagógico, recuperação e enriquecimento curricular, estrutura administrativa e pedagógica e curso noturno.

As autoras também citam o papel do Professor Coordenador nas Escolas Padrão do Ciclo Básico, onde este era escolhido pelo diretor, deveria ser preferencialmente Professor I, com, no mínimo, dois anos de experiência, receberia por 44 aulas semanais, sendo 35 de coordenação e 9 Horas - Atividades, deveria ter disponibilidade para trabalhar no período da tarde e da manhã, assim como participar de reuniões e cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação.

---

<sup>9</sup> Os reajustes salariais passaram a ser realizados por um dispositivo chamado "gatilho salarial" ou "seguro-inflação", que estabelecia o reajuste automático dos salários sempre que a inflação alcançasse 20%.

A Escola-Padrão recebeu recurso financeiro da Secretaria Estadual de Educação que havia firmado parceria com o Banco Mundial; assim, foi implantada, em 1992, com 36 escolas; em 1993, tinha 256 escolas, nos primeiros meses de 1994, 610 escolas, nos últimos meses deste mesmo ano já somavam 2.224.

No entanto, com o ingresso do Governador Mário Covas no governo paulista, em 1995 muitas mudanças aconteceram na educação do Estado de São Paulo, segundo Palma Filho (2010, p. 159):

Durante o período em que o governador Mário Covas esteve na chefia do executivo estadual (1995-2001), as diretrizes foram objeto de várias ações, tais como: extinção da Escola Padrão; Reorganização da Rede Física; Instituição do regime de progressão continuada no ensino fundamental; extinção das Divisões Regionais de Ensino e criação das Diretorias Regionais de Ensino.

Observa-se que a desestabilização de uma continuidade dos projetos na pasta da educação são variáveis de acordo com a gestão do executivo. No entanto, mesmo neste patamar de instabilidade o papel do PC foi tomando formato dentro de Leis, Decretos e Resoluções na Secretaria Estadual de Educação.

Em 1996, aconteceu a primeira avaliação em larga escala da Secretaria Estadual de Educação que pontuou o rendimento escolar de todos os alunos da rede da terceira e sétima série; como o resultado foi desanimador, uma das alternativas da SEE/SP foi valorizar a figura do PC dentro das escolas para um acompanhamento mais pontual das questões curriculares; assim, a formação se daria dentro das escolas, pois este professor designado como PC seria escolhido pelos seus pares, conhecia o interior da unidade escolar, seus problemas e não acarretaria custos extras para a folha de pagamentos da SEE/SP.

No entanto, apesar de existir uma Lei Complementar nº 201, de 9 de novembro de 1978 (SÃO PAULO, 1978) que normatizava o papel do PC, não havia muita clareza sobre quais seriam suas funções dentro da escola, pois exercia um movimento de supervisão e autoritarismo e não de acompanhamento e colaboração diante dos professores. No governo de Mário Covas podemos observar uma valorização do PC por motivos de interesse do próprio governo - tentar sanar os entraves da educação sem gastos extras – e não pela real importância deste profissional dentro da escola.

No ano de 2000, ainda no governo de Mario Covas, a Resolução SE nº 35/2000 (SÃO PAULO, 2000) em seu artigo 2º determinava as funções do PC; estas se

resumiam em assessorar a direção da escola dentro das questões pedagógicas; auxiliar a direção dentro dos diferentes projetos; assessorar a direção da escola perante a comunidade; subsidiar os professores no desenvolvimento de suas atividades; organizar e participar de Horas de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (HTPCs<sup>10</sup>), executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no projeto pedagógico da escola.

No ano de 2006 a resolução citada foi substituída pela Resolução SE nº 66/2006 (SÃO PAULO, 2006); neste ano o governador do Estado de São Paulo era Cláudio Lembo que assumiu o governo depois da renúncia de Geraldo Alckmin para concorrer a Presidência da República. Nesta resolução, a fundamentação legal do PCP citada no artigo 2º passa a ser:

- I. assegurar a integração das atividades de desenvolvimento e aprimoramento do plano de trabalho da escola, articulando as ações de docentes de cursos, modalidades e turnos diversos;
- II. acompanhar a execução e a avaliação das ações e metas fixada pela escola em sua proposta pedagógica;
- III. garantir, planejar e liderar o desenvolvimento dos trabalhos realizados na escola, participando ativa, rotineira e diretamente das reuniões nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs;
- IV. estabelecer, juntamente com o Diretor de Escola, o horário das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs, organizando a participação de todos os professores em exercício na unidade, de forma a assegurar o caráter coletivo dos trabalhos;
- V. acompanhar o trabalho dos professores, subsidiando-os com sugestões para a melhoria da prática docente e, nas Escolas de Tempo Integral, orientar os professores das oficinas curriculares de forma a assegurar que as atividades nelas desenvolvidas se apresentem dinâmicas, contextualizadas, significativas e prazerosas;
- VI. proceder, juntamente com os professores, à análise dos resultados da avaliação do desempenho escolar, através de seus indicadores, registrando e divulgando avanços e estratégias bem sucedidas, bem como identificando as dificuldades a serem superadas e propondo alternativas de otimização dos resultados;
- VII. coordenar, acompanhar e avaliar as atividades de recuperação da aprendizagem, em especial da recuperação paralela, e também dos demais projetos implementados na escola;
- VIII. desenvolver ações que visem a ampliação e fortalecimento da relação escola/comunidade.

---

<sup>10</sup>. Atualmente a denominação foi alterada para ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Quando analisamos esta resolução percebemos um grande avanço no que se refere às funções do PCP, pois, ele começa a ter obrigações de acompanhar e coordenar o trabalho dos professores dentro da escola e não somente de fiscalizar como citado no Decreto nº 10.623/1997 (SÃO PAULO, 1997) onde em seu artigo quinze ressalta que o coordenador pedagógico é o elemento do sistema de supervisão, responsável pela coordenação acompanhamento, avaliação e controle das atividades curriculares no âmbito da escola.

Com a Resolução SE nº 66/2006, o papel do PCP foi redefinido pela rede estadual e um novo delineamento de suas atribuições também foi definido, ainda com algumas contradições com a literatura, pois, ainda apresentava um caráter controlador. Garrido (2009, p. 9) aponta que

O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço, ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. [...] Esse trabalho é por si só complexo e essencial, uma vez que busca compreender a realidade escolar e seus desafios, construir alternativas que se mostrem adequadas e satisfatórias para os participantes, propor um mínimo de consistência entre as ações pedagógicas, tornando-as solidárias e não isoladas ou em conflito umas com as outras.

Neste sentido, a SEE/SP estava começando a caminhar e a entender o papel do PCP dentro da escola, no entanto, ainda com muitos entraves no que seria realmente a função do formador de professores.

No ano de 2007, assumiu a pasta do executivo o governador José Serra, e, em 19 de dezembro deste mesmo ano, assinou a Resolução SE nº 88 (SÃO PAULO, 2007) que em seu texto inicial ao dispor sobre as funções gratificadas do Professor Coordenador relata que a coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política com o objetivo de:

- ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;
- intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;

- promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho.

Ainda sob o governo do Partido da Social Democracia Brasileira, PSDB, esta resolução foi alterada pela Resolução SE nº 53 de 25 de junho de 2010 (SÃO PAULO, 2010) em seguida alterada pela Resolução SE nº 8 de 15 de fevereiro de 2011 (SÃO PAULO, 2011) e pela Resolução SE nº 42, de 10 de abril de 2012 (SÃO PAULO, 2012) esta última ratificada em 18 de abril de 2012.

Esta foi a última resolução editada tratando das questões da função do PCP. Neste sentido todos os professores designados por meio de apresentação de projetos e entrevistas pelo supervisor de ensino e diretor deveriam seguir esta resolução.

Podemos dizer que muitas mudanças aconteceram desde a primeira resolução de 1974 e que o papel deste profissional sofreu grandes transformações, mas não perdeu sua importância; percebe-se uma valorização do profissional, principalmente se tratando do PCP dos anos iniciais, que devem cumprir oito horas de sua jornada semanal em formação na Diretoria de Ensino.

No entanto, Parente (2016, p.100) esclarece que “As bases da reforma do Estado, bem como a reforma da educação, estão embasadas nas diretrizes gerencialistas, que têm como fundamento o ideário neoliberal” e isso se justifica na análise dos verbos (assegurar, acompanhar, garantir, estabelecer, proceder, coordenar) usados em todos os artigos da Resolução SE nº 66/2006 (SÃO PAULO, 2006). Percebemos um movimento de apropriação da função que o PCP deve ter, mas esquece-se que ele é um professor designado e que não tem formação apropriada para exercer a função, ou seja, pensando em um movimento de formação continuada que este profissional deve exercer, ele assume uma função com muitas obrigações e sem conhecimento das teorias sobre a formação continuada.

#### **4. Saindo da ilha, para conhecer a ilha: formação continuada de professores à luz das teorias**

*Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós, Se não saímos de nós próprios, queres tu dizer, Não é a mesma coisa. (José Saramago, 1998)*

Nesta seção retomamos a relação com a teoria e a prática, pois quando citamos Saramago sugerimos que pesquisar sobre um tema no ambiente onde se exerce a profissão é deveras complexo, pois, não estamos investigando a própria prática, no entanto estamos tentando entender o que é a função do PCP e sua relação com a formação continuada de professores.

Assim, torna-se necessário, mesmo que muito difícil, sairmos de nós, sairmos de nossas práticas, de nossas concepções, para podermos entender o que as teorias esclarecem sobre o tema formação continuada e o papel do formador. No entanto é preciso sairmos de nós para encontrarmos nossa ilha, nosso trabalho, o que podemos mudar, aperfeiçoar, questionar. É um movimento doloroso, pois acreditamos que em nosso trabalho ninguém comete equívocos conscientemente, no entanto, quando descobrimos e entendemos uma nova maneira de se trabalhar, encontramos nossa ilha. Encontramos uma ilha todos os dias, pois assim como as águas do mar estamos em constante movimento de aprendizado.

Então, nesse ponto tentamos encontrar nosso norte, nossa ilha, pautando-nos em resoluções, decretos, leis e teorias que abordam a formação continuada e sua articulação com o papel que o PCP desempenha dentro da escola.

A fim de discutir sobre o que versa a literatura a respeito da formação continuada optamos a princípio por levantar algumas considerações a respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), abordando os aspectos que se referem à formação continuada de professores. Em seu Artigo 67 é estipulado que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional contínuo inclusive com licenciamento periódico remunerado; no Artigo 80, as obrigações do Poder Público são reforçadas com a ampliação da formação continuada a distância, e, também no Artigo 87 (disposições transitórias) encontramos no inciso III a obrigação de capacitação para todos os professores em exercício, podendo usar como recurso para esta capacitação a educação a distância.

Na Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), encontramos a valorização para a formação inicial e continuada dos professores, precisamente em seu Artigo 3º parágrafo 3º lemos que

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

Também nesta Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), em seu Artigo 3º parágrafo 5º inciso VI reconhece as instituições de educação básica como um lugar de formação continuada para os professores, o que fortalece a escola como um lugar para formação dos professores, onde podem trocar experiências, discutir sobre suas aulas, compartilhar saberes e não saberes dentro de uma prática coletiva de estudo.

No Decreto Nacional nº 8.752 de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), no que se refere à formação continuada entre seus princípios esta a regularidade no acesso à formação continuada com uma integração à formação inicial; a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente e a importância de integrar-se ao cotidiano da escola considerando e ressaltando as experiências docentes. Entre os seus objetivos está o de reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda as características regionais, culturais e sociais. O decreto define que o atendimento às necessidades de formação continuada, seja presencial ou a distância deverá ocorrer em concordância com os projetos da escola e das redes de ensino. Este decreto prevê também apoio financeiro para o desenvolvimento dos programas e fomento a pesquisas sobre formação continuada, promovendo suporte de acompanhamento durante e após as atividades de formação.

Ao analisarmos o princípio que exalta a importância de interagir a profissionalização docente com a unidade escolar adentramos em um parâmetro de regularidade com as teorias Perrenoud (2000, 2002); Nóvoa (1992); Cardoso (2007); Bruno (2009); Feldmann (2009); Pimenta (2012); Schön (1997); Alarcão (2013); Imbernón (2000, 2009, 2010) entre outros mais recentes sobre a formação continuada. Pois, nos últimos anos, o interesse sobre o tema formação continuada de professores difundiu-se nas universidades, nas discussões políticas na área da educação, assim como nas políticas públicas. No entanto, estudiosos como Alarcão (2013) e Imbernón (2000) relatam que o envolvimento dos professores no processo de formação se tornou

indispensável e que a escola é um *locus* privilegiado para que isso aconteça. Assim, Pimenta (2012), nos esclarece que é na escola que acontecem as demandas da prática, paralelo com a necessidade dos professores de ensinar; desta forma a formação continuada não se reduz a treinamento ou capacitação, mas ultrapassa o campo da compreensão, no entanto sem desconsiderar a formação fora da escola.

A escola deve ser um dos locais mais privilegiados para acontecer a formação continuada, pois, é nela que ocorrem os grandes conflitos de ensino e aprendizagem, é onde a prática e a teoria se entrelaçam e emaranham com o propósito do conhecimento. Quando falamos em formação continuada na escola, nos referimos a valorizar tudo o que está envolvido no âmbito escolar, como a trajetória e valorização pessoal e profissional do professor, a importância do projeto político pedagógico ser construído e vivenciado por todos, a importância do trabalho coletivo, a autonomia do professor, a profissionalização dos professores, a organização do espaço escolar e o direcionamento para que a formação continuada aconteça, que segundo Resolução nº 89, de 19 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007) todos os elementos citados são de responsabilidade do PCP.

O PCP, dentro de suas muitas atribuições, tem o papel de ser articulador na formação continuada professores dentro da escola como previsto no inciso III da Resolução 42/2012 (SÃO PAULO, 2012) que deixa claro que é função deste profissional assumir o trabalho de formação continuada garantindo situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, assim como estimular os professores a investirem na sua profissionalidade. Segundo Zeichner (1992), a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem, nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente; assim, dentro da escola, o professor vai transformando sua prática, seus conceitos, e o PCP, como mediador da formação continuada, direciona o caminho da prática reflexiva em função da formação dos professores e da aprendizagem dos alunos.

As atribuições do PCP estas foram modificando-se no decorrer dos anos, o que compete à SEE/SP; a Resolução 66/2006 (SÃO PAULO, 2006) apresenta as atribuições do PCP muito mais voltadas para as questões de verificação e supervisão do que as para

as questões pedagógicas, de mediação e formação dos professores. Alarcão (2013, p.12) argumenta que:

[...] como reflexo do movimento de capacitação e autonomização do professor e da própria escola como coletivo de profissionais, começa hoje a ter-se uma outra visão do papel do supervisor<sup>11</sup>. Ao superpoder orientador e controlador contrapõe-se uma concepção mais pedagógica da supervisão concebida como uma construção, com os professores, do trabalho diário de todos na escola. O supervisor passa assim a ser parte integrante do coletivo dos professores, e a supervisão realiza-se em trabalho de grupo.

Percebemos então que o papel do PCP deve estar voltado para a formação dos professores, articulando a prática e a teoria, visando à formação em serviço, apoiando o professor para poder planejar suas aulas, na compreensão das concepções curriculares propostas pela SEE/SP em todo o material de Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Educação Física, História, Geografia e Ciências, no acompanhamento do ensino e aprendizagem em sala de aula. Alarcão (2013) ressalta também que a supervisão pedagógica dirige-se ao ensino e à aprendizagem e que o objeto de trabalho do PCP é a qualidade de ensino e de formação, mas não de cima para baixo numa perspectiva de receituário aceito pelos professores; mas na interação entre o PCP e os professores dentro de um trabalho coletivo.

O trabalho coletivo é de fundamental importância para que as ações realizadas pelo PCP tenha sentido e fundamento, pois é dentro de um coletivo que se constrói o conhecimento, que se avança na formação dos professores e na aprendizagem dos alunos. De acordo com Gomes e Lima (2012, p. 207),

[...] Os professores necessitam comprovar que as situações concretas que enfrentam em seu cotidiano não estão longe daquelas situações vividas pelos seus parceiros de trabalho. As condições objetivas de vida e de trabalho, as competências e/ou incompetências de sua formação, construídas e reconstruídas no exercício cotidiano do ofício docente, fazem parte de uma teia social e humana [...]

Desta forma, se torna necessária a mediação de um movimento coletivo sério e compromissado. A Resolução 42/2012 (SÃO PAULO, 2012) em seu inciso IV exalta funções do PCP na garantia de um trabalho produtivo e integrador, assegurando a participação de todos os professores a uma formação realmente voltada para o coletivo, para a interação e troca de experiências.

Segundo Imbernón, (2009, p. 59)

---

<sup>11</sup>. Conforme explicitado na nota de rodapé 5.

Realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependências de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação permanente como processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (autonomia participativa e não autonomia consentida). É provocar que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formativos e com um maior controle autônomo da formação. Porém essa formação coletiva supõe também uma atitude constante de diálogo, debate consenso não imposto, não fugir do conflito, indagação colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que as envolve.

O PCP tem entre suas competências mediar todo trabalho colaborativo e a formação continuada dentro da escola; não é um trabalho fácil, necessita ser um articulador para superar paradigmas, conceitos, conhecimento e sentimentos dos professores. Essa coerência formativa se estende ao acompanhamento e tomadas de decisões em equipe, onde a cumplicidade entre os pares asseguram a concordância, o respeito e a formação, assim, superando as dificuldades dos professores enquanto grupo e individualmente. Recorro a Garrido (2009) quando cita que o trabalho do PCP é complexo e essencial, pois busca compreender a realidade escolar e seus desafios e deve propor um mínimo de consistência entre as ações pedagógicas, tornando-as solidárias e não em conflitos entre os pares ou isoladas. Segundo Gatti e Barreto (2009, p.227)

[...] sobre a necessidade de maior aderência da formação continuada à realidade das escolas, pode-se afirmar que ênfase nos problemas concretos que emergem do trabalho cotidiano é um fator de valorização pessoal e profissional, pois traz implícita a necessidade de uma ação integrada do coletivo dos educadores na construção de novas alternativa de ação pedagógica.

Neste contexto, dentro dos muros da escola o respeito às diferenças começam na formação dos professores Imbernón (2010) pontua que deve existir um clima de colaboração e interação entre os membros da unidade escolar. Vivemos em um momento no qual a importância do trabalho em equipe e os vínculos afetivos entre os professores são cruciais para um bom desenvolvimento de formação e aprendizado dos professores. Ainda pensando o contexto escolar, a função do PCP é também proporcionar um espaço de coletividade, de afetividade e valorização da escola, gerando um clima de motivação e interação do professor com a escola. Imbernón (2010, p. 107)

[...] aponta que é necessário gerar uma motivação intrínseca relacionada à tarefa de “ser professor ou professora”, ação que é muito mais difícil, se os docentes se encontram imersos em um ambiente de desmotivação e passividade, educacional ou ideológica.

Dentro da escola, a função do PCP não é bem definida, este profissional muitas vezes ainda continua exercendo um papel de auxiliar do diretor para as questões

burocráticas ou de disciplina dos alunos; no entanto a tarefa do PCP é proporcionar que os professores se aprimorem em suas concepções de ensino, em suas reflexões sobre sua prática de sala de aula para que ocorra um aprendizado qualificado e humanizado. Neste sentido, necessita de horas de acompanhamento e formação continuada junto aos professores dentro da escola.

Este acompanhamento deve acontecer mediante uma rotina semanal do PCP programando suas visitas em sala de aula e suas devolutivas, que podem acontecer em horário combinado com o professor; no entanto para que a rotina do PCP seja elaborada é necessário que o professor entregue semanalmente sua rotina/planejamento de atividades para o PCP. O acompanhamento deve ter o propósito de formação continuada e não de fiscalização das atividades a serem realizadas, assim a cumplicidade e o respeito estarão presentes nas relações humanas dentro da unidade escolar. Buscamos também em Imbernón (2010, p.94) sua concepção de como o formador de professores deve agir, ou seja, o PCP

[...] deve assumir cada vez mais um papel de colaborador prático em um modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa, a fim de ajudar a analisar os obstáculos, individuais e coletivos, que os professores encontram para realizar um projeto de formação que os ajude a melhorar [...]

Ainda segundo Imbernón (2010, p.94) a formação continuada dentro da escola acontecerá quando “[...] deixar de ser um espaço de “atualização” para ser um espaço de reflexão, formação e inovação, com o objetivo de os professores aprenderem. Assim enfatizar mais a aprendizagem dos professores do que o ensino dos mesmos [...]”. Neste sentido, podemos dizer que a formação continuada na escola, deve ser de qualidade, não podemos acreditar em um modelo onde o PCP é o dono do saber e seu trabalho está voltado apenas para atualizar a sua equipe, ele deve proporcionar reflexão sobre toda concepção de ensino e aprendizagem dos professores, deve também proporcionar e mediar um movimento de formação onde os professores estejam conscientes da sua aprendizagem e da importância de sua formação continuada, assim sua prática de ensino perpassa por uma instância de reflexão. Segundo Domingues (2014, p. 139)

[...] Assim, o coordenador e a equipe escolar precisam estar atentos para favorecer uma formação que não se caracterize como instrucional, mas promova a análise das práticas formativas propostas para e pela escola, de modo a antever suas consequências no estatuto da profissão docente.

Outra atribuição que compete ao PCP segundo a Resolução 42/2012 em seu inciso II é que deve “atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica

espaço coletivo de construção permanente da prática docente.” Entendemos que esta atribuição está atrelada à formação continuada dos professores dentro de um espaço de reflexão contínua, Ghedin (2012, p. 168) esclarece que:

Reflexão e educação são temas indissociáveis ou, pelo menos, deveriam ser, isto é, a escola deve ser, necessária e essencialmente, o lugar geográfico da construção e do diálogo crítico. A reflexão na escola, há de buscar e cumprir esta tarefa de olhar o todo e suas relações com as partes e não as partes isoladas da totalidade. A possibilidade de instauração de um processo de reflexão tem na escola o seu *locus* privilegiado. Construir este caminho é uma necessidade urgente, pois é nele que abrimos, diante do horizonte, o caminho da construção da condição propriamente humana.

E para ser um profissional reflexivo, o professor deve fazer e ser parte integrante das decisões que se tomam na escola referente à formação continuada. Um grande erro dos formadores é acreditar que sabem tudo sobre o que precisa ser discutido. Para ser uma equipe colaborativa, com avanços na formação continuada, o professor deve fazer parte de todo processo, das escolhas sobre o que vai ser estudado e discutido e da organização onde a prática se torne objeto de estudo, discussão e análise, baseando-se em um processo contínuo de transformação da prática e das novas necessidades dos professores. Neste sentido, Monteiro (2012, p.145) nos esclarece que “[...] a reflexão é da ordem do diálogo e do embate entre seus atores; que esse embate caracteriza nossa condição humana e deve ser assumido como tal; e que desse labor procedem novas formas de atuação e inserção na escola, no cotidiano da escola.”

Desprezar a participação e o envolvimento dos professores no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação das estratégias de formação dentro da escola é sem dúvida um obstáculo para qualquer situação de formação continuada. O envolvimento de toda equipe deve ser constante onde as pontualidades de um podem ajudar nas fragilidades do outro, formando-se um grupo colaborativo. Imbernón (2009, p. 61) aponta que, para que ocorra a interação e o intercâmbio de ideias entre os membros do grupo, é necessário uma

[...] orientação da formação rumo a um processo de provocar uma reflexão baseada na participação (contribuição pessoal, não rigidez, motivação, autoavaliação) e mediante metodologia formativa baseada em casos (intercâmbios, debates, leituras, trabalhos em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas...), exigindo uma preposição crítica e não doméstica da formação, uma análise da prática profissional a partir da perspectiva dos pressupostos ideológicos e atitudinais que estão em sua base.

Dentro desta perspectiva, percebemos que o PCP, dentro de suas atribuições, deve proporcionar um movimento de estudo, reflexão e, principalmente de colaboração

no âmbito escolar, pois, quando o que se precisa estudar, analisar e melhorar dentro da aprendizagem/práticas dos professores parte de uma necessidade deles, tudo começa a fazer sentido. Através das observações do formador pode surgir um tema a ser discutido entre os pares, no entanto este tema deve estar em consonância com toda equipe, de nada adianta o gestor enfatizar assuntos que não tem ou fazem sentido para os professores; quando isso acontece, a formação fica no vazio sem relação com o que acontece em sala de aula. Mesmo as questões que podem parecer mais simples ou irrelevantes aos olhos de muitos, proporcionam um grande movimento de formação continuada. Segundo Placco e Silva (2009, p. 31) toda esta valorização das práticas dos professores deve favorecer

[...] a reflexão do próprio docente sobre seu fazer, seus sucessos e suas dificuldades no trabalho pedagógico, bem como a possibilidade de refletir com os colegas num ambiente de produção coletiva - ; em projetos de investigação sobre práticas docentes – nos quais o professor tome seu cotidiano docente como objeto de pesquisa e sobre ele produza conhecimento -; em projetos de inovações curriculares e metodológicas na sala de aula, desenvolvendo a postura avaliativa como uma dimensão fundamental do formar-se professor.

Neste sentido, cabe ao PCP ficar atento a todos os movimentos pedagógicos que acontecem dentro da escola, pois acompanhar o trabalho do professor é de fundamental importância, para que aconteça um direcionamento na formação continuada dos professores. Alarcão (2013) afirma que o PCP é o sujeito que faz a leitura da escola na sua totalidade, estas leituras são frutos de um acompanhamento pontual em sala de aula, com o consentimento do professor, de um direcionamento claro nas ATPCs, proporcionando aos professores momentos de reflexões sobre a prática, de colaborações entre os pares e análises das maiores necessidades formativas da equipe. Deste modo, Candau (1996, p.143) esclarece que “Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente”.

Deste modo Nóvoa (1992, p.28) relata que

[...] As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e seus projectos.

A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma condição prévia de mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.

Nesta transformação da escola, a figura do PCP se torna fundamental para a formação continuada do professor e, conseqüentemente, para a aprendizagem das crianças. Imbernón (2009) aponta que também é necessário um envolvimento atitudinal e emocional na relação entre o PCP e os professores, pois, se não houver um envolvimento e a valorização da escola de ambas as partes, não haverá resultados no processo de formação continuada. Imbernón (2009, p. 103) ressalta também que:

A formação do professorado no desenvolvimento de atitudes será fundamental, a formação deve ajudar a estabelecer vínculos afetivos entre o professorado, a saber: trabalhar com as emoções, motivar-se, reconhecer as emoções dos outros professores e professoras, já que ajudará a conhecer as próprias emoções e permitirá situar-se na perspectiva do outro (desenvolver uma escuta ativa, mediante a empatia e o reconhecimento dos sentimentos do outro) sentir o que sente o outro. E, sobretudo, a desenvolver a autoestima docente.

Nesta perspectiva de formação, o PCP torna-se um elo entre o ensino e a aprendizagem, transformando o espaço escolar em um ambiente vivo, de trocas de experiências coletivas e valorização profissional.

Quando falamos em formação continuada cabe ao PCP alguns instrumentos de formação, ou seja, suas atribuições não se resumem somente em realizar o ATPC, mas realizar a tematização da prática, a dupla conceitualização, o planejamento com o professor, o acompanhamento em sala de aula, a devolutiva dos seus registros, a relação com a teoria e a prática, pois, a formação na escola não é como na universidade, ou em cursos de pós-graduação, segundo Alarcão (2013, p. 37)

No contexto de uma escola em permanente aprendizagem, concebo renovadas funções para o supervisor que, para além de formador de candidatos a professor, deverá ser líder de outras comunidades de aprendentes no interior da escola. Podemos dizer que uma das funções do supervisor consiste em desencadear ou fazer a leitura dos desafios e apoiar pessoas no processo de aprendizagem (no seu próprio ou dos outros). Tal ação implica uma capacidade de observação antecipada para intervenção estratégica, de comunicação interpessoal e de persistência, de avaliação monitorizadora de processos e resultados.

Quando analisamos as atribuições do PCP previstas na legislação paulista, especificamente citadas na Resolução nº 42, de 10/04/2012 nos incisos I e IV entendemos que é necessário um acompanhamento e uma avaliação do processo de ensino aprendizagem, assim como a garantia de um processo de formação produtivo e integrador.

Neste sentido, a tematização da prática e a dupla conceitualização se tornam imprescindíveis para que ocorra um trabalho de formação continuada dentro da escola.

Sendo assim, a tematização da prática segundo Weisz (2009) é um movimento de formação muito relevante dentro da escola, não no sentido de vigiar, corrigir ou criticar o trabalho do professor e sim de acompanhar, formar e refletir sobre o ensino e a aprendizagem. Este movimento de formação consiste em registrar (geralmente por vídeo) a aula do professor e depois organizar momentos de reflexão junto ao professor sobre o que foi registrado. Ainda segundo Weisz (2009, p. 123)

O trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Chamamos a esse trabalho *tematização da prática* porque se trata de olhar para a prática de sala de aula com um objeto sobre o qual se pode pensar. A tematização da prática é um instrumento de formação que vai na direção contrária à da tradicional visão aplicacionista de formação de professores. Na visão aplicacionista oferece-se ao professor um corpo de ideias e conceitos teóricos que se espera que ele aplique em sua prática como eixo do trabalho de formação de professores – tanto a inicial quanto a continuada – não estamos evidentemente, negando o valor do conhecimento teórico que vem principalmente de outras áreas, como a psicologia, a antropologia, a linguística, etc. Muito pelo contrário. O que propomos é tornar o professor capaz de desentranhar a (s) teoria (s) que guia (m) a prática pedagógica real.

Para que ocorra a tematização da prática do professor é necessário que o PCP esteja documentado, seja com registros escritos ou vídeos. No entanto, para que se obter esta documentação é imprescindível que haja confiança entre os envolvidos no processo. Quando se realiza o registro da aula o professor e o PCP têm documentado o que aconteceu garantindo o estudo e a reflexão sobre a prática do professor. Esta tematização não consiste apenas em ler ou assistir ao registro, mas pensar sobre o que se pode melhorar para garantir o ensino e a aprendizagem.

Um dos requisitos para garantir esta prática de tematização é discutir e planejar antes com o professor sobre o objeto a ser investigado, pois, quando o PCP vai para a sala de aula muitas coisas podem ser observadas, então ele deve analisar um ponto, ter um foco, esta não é a das mais fáceis tarefas, portanto necessária para que a formação aconteça. Segundo Lerner, Torres e Cuter (2012, p.105)

Ao analisar uma sala de aula, deve-se levantar questões que ajudem a promover uma discussão, de tal modo que os conteúdos didáticos previstos “circulem”: fala-se deles porque se tornaram observáveis para os professores. Essa é uma primeira instância de reflexão.

Esse movimento de tematização torna-se imprescindível para a formação continuada em serviço e a sala de aula passa a ser objeto de pesquisa de primeiro plano; as análises das ações que acontecem em sala de aula mostram que o trabalho do professor deve ser evidenciado, que as práticas de ensino e aprendizagem devem ser

compartilhadas com os pares, pois muitas vezes os professores enfrentam problemas semelhantes e podem buscar respostas ao refletirem sobre o assunto.

Neste contexto, o PCP deve criar situações de registros para favorecer a formação continuada e estas situações devem propiciar aos professores um real desenvolvimento em seus conhecimentos e em suas práticas. Lerner, Torres e Cuter (2012, p.104) nos apresenta seis pontos importantes para que ocorram registros pertinentes para a tematização e aponta que ao longo dos semestres, o formador:

- Favorece o acesso a registros de atividades produzidos por outros professores;
- Ajuda na realização dos registros desenvolvidos coletivamente ao mesmo tempo em que incentiva a sua realização;
- Realiza registros de observação de algumas atividades e compartilha sua própria produção com os professores em formação;
- Cria condições para que os professores e o coordenador realizem registros da própria prática ou de observação de atividades em diferentes classes de uma mesma série;
- Comenta por escrito, ou oralmente nos momentos de supervisão, sobre alguns dos registros produzidos pelos professores ao longo do processo;
- Utiliza registros das supervisões e da prática de sala de aula, relacionados aos textos de estudo.

Assim, o trabalho de tematização da prática não é uma tarefa simples, mas necessária para a formação continuada, pois, a análise de situações de sala de aula pode ser a estratégia que mais fornece dados para a reflexão.

A tematização ajuda o professor a identificar os problemas de sua prática, de conteúdo e principalmente de aprendizagem; proporciona a relação da prática com a teoria, apresenta a situação sob uma nova perspectiva, levanta hipóteses e problematiza, identifica dificuldades para uma nova proposta de ação, assim o PCP e o professor podem elaborar intervenções didáticas e refletirem sobre a ação sempre aliando teoria e prática. Segundo Lerner, Torres e Cuter (2012, p. 107)

Analisar boas situações de ensino [...] reduz as inquietações geradas quando se tenta mudar práticas arraigadas, permite elaborar respostas concretas aos problemas que os professores terão de enfrentar e, portanto, contribui para configurar um novo marco de referência para a ação em sala de aula. Ao mesmo tempo, a análise desse repertório de situações didáticas leva a problematizar a própria prática e tematizar os pressupostos subjacentes a ela.

À medida que os professores avançam na construção de conhecimentos didáticos, passa a ser possível tematizar com maior frequência suas próprias aulas. A finalidade da análise de situações da sala de aula sempre é a aprendizagem e não a avaliação do que o professor fez ou deixou de fazer na aula registrada.

Tanto nas situações em que são analisadas aulas originadas em outros contextos como naquelas em que se reflete sobre a própria prática, os formadores propõem questões que permitem observar de que maneira o conteúdo se apresenta na aula, como se desenvolvem as interações dos alunos com o conteúdo – e entre si na relação com o conteúdo -, quais são as intervenções do professor e que avanços se observam nas aprendizagens dos alunos. Trata-se de pensar a prática como um objeto de conhecimento complexo, no qual é possível considerar diversos aspectos que podem ser recortados do contexto específico de uma aula em particular e podem ser caracterizados e previstos como variáveis que devem ser levadas em consideração no momento do planejamento e da concretização de novas situações de ensino.

Neste sentido, ao realizar a tematização da prática dentro da unidade escolar o PCP esta direta e indiretamente proporcionando uma reflexão sobre a prática de ensino, tanto sobre o que o professor ensina, tanto como ele ensina. Esta ação do PCP se enquadra com o que está posto na Resolução 42/2012 nos incisos I e IV sobre as atribuições do PCP relativo ao acompanhamento das atividades do professor.

A dupla conceitualização caracteriza-se como uma estratégia que possibilita, na formação continuada de professores, dois aprendizados isócronos: sobre o objeto de ensino e sobre as condições didáticas para ensiná-lo, este movimento de formação pode acontecer em um ATPC ou em uma sequência de reuniões dependendo do conteúdo a ser trabalhado. Assim a dupla conceitualização Segundo Lerner (2002, p.107) tem

[...] um duplo objetivo: conseguir, por um lado, que os professores construam conhecimentos sobre um objeto de ensino e, por outro lado, que elaborem conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que seus alunos possam apropriar-se desse objeto.

Ao proporcionar um movimento de dupla conceitualização para os professores o formador possibilita momentos de reflexão tanto sobre a prática, quanto sobre o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Esta estratégia de formação favorece o estudo de conteúdos de todas as disciplinas, o professor, assim, vai exercer comportamentos próprios, Lerner (2012, p. 71) afirma que “[...] para depois conceitualizar tanto os comportamentos exercidos como as características da situação didática da qual participaram”.

#### Segundo a Revista Gestão Escolar<sup>12</sup>

A dupla conceitualização envolve duas etapas principais. Na primeira, o coordenador propõe uma atividade desafiadora para os professores. O objetivo é fazer com que eles vivenciem a situação de aprendizagem e identifiquem os conhecimentos que estão em jogo para ensinar determinado

---

<sup>12</sup>. (<http://gestaoescolar.org.br/>)

conteúdo. Se o tema da formação é o desenvolvimento da competência escritora, é possível propor ao grupo a produção de um texto e, durante o processo, fazer as intervenções necessárias usando os procedimentos envolvidos na construção textual, como o planejamento e a revisão. [...]

Na segunda etapa, o formador mostra como ensinar. Com base na atividade feita pelo grupo, ele promove uma discussão sobre as condições proporcionadas para realizá-la, a maneira como foi feito o planejamento, as intervenções do coordenador e o motivo de elas terem sido usadas - e levanta hipóteses sobre como ensinar determinado conteúdo. No fim, os professores devem ser capazes de planejar um plano de aula ou uma sequência didática para os alunos dentro da perspectiva estudada.

Assim, quando os professores vivenciam uma atividade seja de leitura, escrita, na resolução de um problema matemático, eles vão se deparando com questionamentos que os auxiliarão no momento que planejarem suas aulas ou até mesmo durante a aula.

A dupla conceitualização proporciona um movimento de estudo que segundo Lerner (2002, p. 109) “[...] são eficazes quando é imprescindível que os professores revisem, aprofundem ou ampliem seus conhecimentos sobre um conteúdo particular, linguísticos ou psicolinguísticos”. Neste sentido, quando o PCP propõe um movimento de formação como este, deve ter claro as barreiras que os professores encontram em sala de aula, tanto nas questões didáticas como nas questões de conteúdo, e isso se garante com a tematização da prática. Novamente citando a revista *Gestão Escolar* podemos entender que

Os dois caminhos trilhados - a dupla conceitualização e a tematização da prática - se encontram no fim. Bem trilhados, levam à aprendizagem dos alunos. Ao reconhecer que os professores podem (e devem) construir continuamente a reflexão sobre a prática e de que a base dos processos formativos são os conhecimentos didáticos que decorrem desse processo, o coordenador é capaz de fazer uso das estratégias de maneira a produzir uma escola dinâmica, independente e capaz de se adaptar constantemente às mudanças e exigências dos processos de ensino e aprendizagem. [...]

Ser formador é oferecer a teoria e as condições para aprimorar a prática. É reunir opiniões e concepções da equipe em torno de um projeto pedagógico. É fazer com que os professores consigam ver além dos hábitos e conceitos adquiridos com a experiência e a formação inicial, por meio da sistematização do que ocorre em sala de aula.

Estes dois movimentos de formação e acompanhamento quando bem executados podem trazer consequências de aprendizado evolução profissional para os professores com trocas de conhecimentos e práticas, e consequentemente de aprendizado para os alunos.

Enfim, acreditamos que o PCP tem um papel fundamental para a formação continuada dentro da escola, com atribuições que se voltam para o estudo, à qualificação e reflexão dos professores, mas para que isso aconteça é necessário um olhar do próprio PCP sobre suas atribuições, assim como o Olho torto de Alexandre (Ramos, 2013) este profissional deve estar atento para que não perca o foco de seu trabalho.

Sair da ilha para conhecer a ilha, tarefa complicada, ainda mais quando estamos envolvidos plenamente com a função. Escrever acaba sendo uma recapitulação de todo trabalho realizado, assim como uma tomada de consciência do que ainda devemos rever em nosso trabalho.

## **5. Um novo barco, um novo rumo: Programa Ler e Escrever e sua relação com a formação continuada no Ensino Fundamental I**

*[...] também é deste modo que o destino costuma comportar-se conosco, já está mesmo atrás de nós, já estendeu a mão para tocar-nos o ombro, e nós ainda vamos a murmurar, Acabou-se, não há mais que ver, é tudo igual. (José Saramago, 1998)*

Quando nos propusemos navegar um barco devemos estar ciente de que muitas turbulências marítimas podem acontecer, tempestades, ventos fortes, ondas gigantes. Porém quando assumimos o leme temos que enfrentar todas estas intempéries, mesmo com grandes divergências. E assim, como caem às chuvas nos oceanos, os Programas e Projetos de Ensino e Avaliação também chegam às mãos dos professores da SEE/SP, definidos, prontos e acabados.

Assim como a citação de Saramago (1998) o destino já chega e nos estende as mãos e todos da rede precisam trabalhar com programas que não compreendem, não sabem do que se tratam, mas como em uma viagem marítima, os professores vão ou a bombordo ou a estibordo tentando navegar da melhor forma possível, tentando encontrar a ilha desconhecida, ou seja, a aprendizagem dos alunos.

Nesta seção vamos apresentar o motivo pelo qual a Secretaria Estadual de Educação iniciou o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e em consequência desta avaliação instituiu-se um programa de ensino em toda rede para o Ensino Fundamental I, o Programa Ler e Escrever, e como este Programa influenciou a formação continuada dos professores em serviço.

No início do ano de 1996 a Secretaria Estadual de Educação publicou a Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996 (SÃO PAULO, 1996) que dispunha sobre o Saresp. Este sistema de avaliação foi introduzido na rede devido à necessidade de estabelecer uma política de avaliação de rendimento escolar em nível estadual, no entanto articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica do Ministério da Educação (SAEB/MEC).

A Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP) considerava a imprescindibilidade de recuperar a qualidade de ensino oferecido pelo Estado; esta avaliação subsidiaria um processo de tomada de decisões para o avanço dos alunos em suas habilidades de aprendizagem, pois, seriam dados pontuais para tomadas de decisões nas Diretorias de Ensino e nas escolas. Outro ponto justificado na Resolução

foi à necessidade de informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o desempenho do sistema de ensino. Os objetivos do SARESP eram:

Artigo 1º - Fica instituído o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, tendo como objetivos:

I – desenvolver um sistema de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria da Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;

II – verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem:

- a) a capacitação dos recursos humanos do magistério;
- b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;
- c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar.

Porém, os resultados do Saresp no ano de 2005, quase dez anos depois da primeira edição, foram catastróficos em relação à competência de ler e escrever nos anos iniciais, e, a partir destes resultados uma nova Resolução foi homologada e publicada no Diário Oficial no dia 21 de dezembro de 2007 (Resolução SE – 86, de 19 de dezembro de 2007) instituindo-se para o ano de 2008 o Programa “Ler e Escrever” no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana de São Paulo estendendo-se também para as Diretorias de Ensino do Interior e do Litoral. Segundo a Resolução Se nº 86 de 19 de dezembro de 2007(SÃO PAULO, 2007)

A Secretária de Estado da Educação, considerando:

- a urgência em solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos de Ciclo I com relação às competências de ler e escrever, expressas nos resultados do SARESP 2005;
- a necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I;
- a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade,

Resolve:

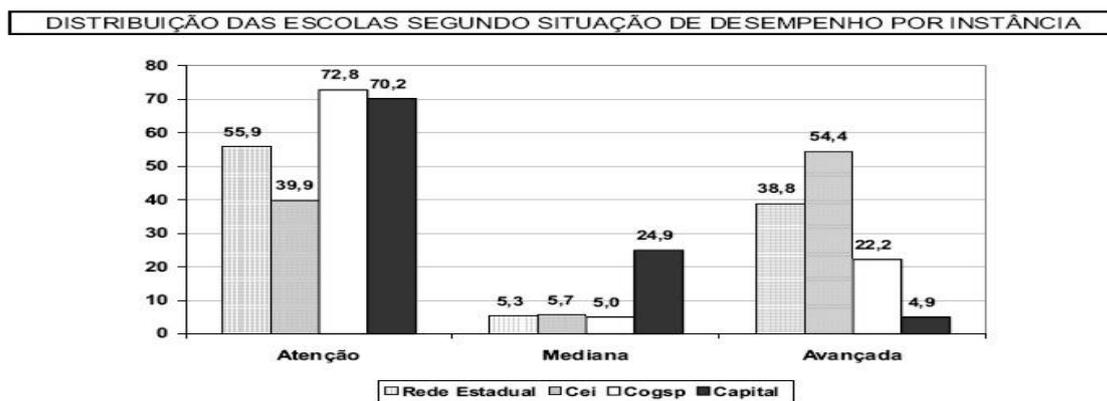
Art. 1º Fica instituído, a partir do ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever“, com os seguintes objetivos:

I – alfabetizar, até 2010, a todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino;

II – recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental.

A Secretaria considerava que era necessária uma medida extrema e urgente para solucionar o problema apresentado pelos alunos de Ciclo I com relação às competências de ler e escrever contidas nos resultados do Saesp ano de 2005. Detectou-se através da avaliação deste ano que existia uma necessidade de promover a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todos os anos do Ciclo I, além da urgência de se investir na qualidade de ensino nos anos iniciais da escolaridade. O Gráfico abaixo nos mostra a situação gravíssima que se encontrava a educação do ensino fundamental I da SEE/SP

Gráfico I – Distribuição das escolas segundo situação de desempenho por instância



Fonte: CENP, 2007.

Ao analisarmos o gráfico entendemos que mais de 70% dos alunos da Capital de São Paulo e da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) estavam terminando a segunda série sem saber ler e escrever, precisando assim de atenção especial. Quanto à Coordenadoria do Ensino do Interior (CEI) observamos que a porcentagem de alunos no nível avançado e mediano supera os 50%, no entanto, em relação ao aprendizado dos alunos, no entanto, estes dados apontam que nas escolas do interior do Estado de São Paulo também precisam de atenção especial.

Assim, a SEE/SP traçou duas metas para anular o analfabetismo das crianças da Rede Estadual; alfabetizar plenamente todos os alunos até oito anos até 2010 e promover a recuperação dos alunos das outras séries que não estavam alfabetizados. Implantou-se então no Programa Ler e Escrever para reverter este quadro lastimável de analfabetismo e de alfabetização precária que se encontrava o Ensino Fundamental Ciclo I da Rede Estadual de Ensino. Diz o texto da proposta:

Mais do que um programa de formação, o Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º.ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. (LER E ESCREVER, 2009)

Segundo Valiengo (2012, p. 95), o Programa Ler e Escrever foi desenvolvido tendo como referência a mesma base teórica do Programa Letra e Vida, ou seja, uma articulação das ideias de ambos os Programas para a recuperação de um nível de ensino e mudanças de paradigmas dentro da rede de ensino da SEE/SP.

O Programa Ler e Escrever propõe uma série de atuações nas escolas do Ensino Fundamental I da SEE/SP, como a produção e distribuição nas escolas do material de apoio para os professores e alunos; a distribuição de gibis (Turma da Mônica), revistas (Recreio, Ciências Hoje para Crianças, Galileu, entre outras); distribuição de livros literários e não literários para a complementação das atividades propostas no material de apoio; calculadoras; livros para a formação dos professores. Uma das propostas também é a formação continuada na escola sob responsabilidade do PCP de cada unidade escolar. O Programa Ler e Escrever também propõe a formulação de classes especiais de terceira e quarta série com alunos ainda não alfabetizados. O projeto tem como objetivo “impedir que as crianças prossigam em seus estudos sem ter desenvolvido adequadamente as competências de leitura e escrita” (LER E ESCREVER, 2009).

Este programa também proporciona para as escolas um Grupo de Trabalho para implantação e desenvolvimento dos Programas Ler e Escrever e Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade. Este Projeto conhecido como Bolsa Alfabetização, Resolução SE nº 22, de 29 de março de 2007 (SÃO PAULO, 2007), tem como objetivo um aluno pesquisador nas turmas dos primeiro ano do ensino fundamental; este aluno

pode estar no curso de Graduação ou Pós-graduação em Letras ou Pedagogia, e deve fazer parte de instituições de ensino conveniadas ao projeto Bolsa Alfabetização.

No que se refere à formação continuada de professores do Ensino Fundamental I podemos dizer que a implantação do Programa Ler e Escrever foi uma forma de valorização e preocupação com a aprendizagem dos alunos, intensificando-se, assim, a formação continuada dentro da escola, estendendo-se de forma intensa por toda a rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

Essa formação continuada, segundo a Resolução SE nº 88 (SÃO PAULO, 2007) cabe ao PCP, que passou a ser o formador de professores dentro da escola. No entanto, as formações para o PCP do Ciclo I passaram a ser semanalmente, conforme Resolução SE nº 89 de 19 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007). Esta Resolução, em seu artigo 3º apresenta que o PCP que “atuar nas séries iniciais deverá cumprir oito horas das quarenta semanais na Diretoria de Ensino para participação em reuniões, grupos de estudos e orientações técnicas”.

Os PCP das escolas reúnem-se com as supervisoras de ensino onde discutem temas relacionados à formação dos PCP ou ao estudo de conteúdos presentes no Programa Ler e Escrever que ainda são incógnitas dentro das escolas. Entende-se então que existe um marco de formação continuada no Ensino Fundamental I – antes da implantação do Programa Ler e Escrever e depois da implantação do Programa. Neste sentido tornou-se necessário um aprofundamento deste Programa para podermos falar da formação continuada no Ensino Fundamental I.

Em consequência desse Programa iniciou-se um intenso movimento de formação continuada para os profissionais que atuavam no Ciclo I: uma cadeia de formação onde o objetivo era alavancar a aprendizagem dos alunos. Dizemos cadeia porque a formação foi proposta para supervisores de ensino, diretores e coordenadores do núcleo pedagógico, e logo para os professores coordenadores e professores. No entanto, os três primeiros citados acima fariam suas formações uma vez por mês com os idealizadores do programa, para aprender, discutir e analisar os conceitos envolvidos no programa sobre alfabetização e sobre o avanço na aprendizagem dos alunos.

A formação continuada desse grupo de profissionais foi promovida pela Coordenadoria de Estudos de Normas Pedagógicas (CENP) e pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE); nesse rol de formação, o PCP também

participaria das formações nas Diretorias de Ensino e nos Pólos nos quais eram jurisdicionados. A esses profissionais coube a árdua tarefa de orientar e mediar o Programa Ler e Escrever com os professores, orientar e situar os pais no movimento de ensino e aprendizagem dos seus filhos, e toda esta mobilização com um único intuito, fazer com que os alunos se tornassem capazes de ler e escrever com competência e autonomia. No entanto, para superar este grande buraco que existia entre o ensino e a aprendizagem, o PCP precisava realizar um trabalho de formação continuada com os professores, que naquele momento estavam recebendo um material novo, com concepções novas, com propostas diferentes do que se estava trabalhando até então.

Segundo Imbernón (2000, p.93):

Uma assessoria de formação deveria intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educacionais educativas com o objetivo de ajudar a resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhes são próprios. Suas eventuais contribuições formativas devem estar subordinadas à problemática específica mediante uma negociação prévia, envolvendo o professor em um processo de compromisso de reflexão na ação.

O PCP do Ensino Fundamental I – Ciclo I, naquele momento necessitava de uma ampla habilidade de ser ou se tornar formador para poder mediar todo o trabalho de reflexão na ação para avançar na formação dos professores. O Programa Ler e Escrever foi implantado nas escolas e todos os educadores foram orientados a usar o material; o grande problema era o desconhecimento das concepções de ensino que estavam por trás deste programa, pois assim como todos os programas da SEE/SP este chegou às escolas como obrigatório, o que dificultou o trabalho do professor e do PCP, pois todos estavam no mesmo barco, sem conhecer o material e suas concepções e precisando usá-lo, ou seja, navegando e aprendendo a navegar ao mesmo tempo.

Estas orientações se estenderam para um grupo maior, uma vez por mês; supervisores, professores do núcleo pedagógico, diretores e PCP se deslocavam para os pólos de ensino para orientação com um formador da FDE. Os Pólos foram separados da seguinte maneira:

### Quadro III – Polo de formação/diretoria de ensino<sup>13</sup>

POLO DE FORMAÇÃO	DIRETORIAS DE ENSINO
Presidente Prudente	Andradina, Adamantina, Assis, Mirante do Paranapanema, Ourinhos, Presidente Prudente, Santo Anastácio e Tupã.
Araraquara	Araraquara, Barretos, Franca, Jaboticabal, Ribeirão Preto, Sertãozinho, São Joaquim da Barra e Taquaritinga.
Suzano	Guarulhos Sul, Guarulhos Norte, Itaquaquecetuba, Mogi das Cruzes e Suzano.
Campinas Leste	Apiáí, Campinas Leste, Itu, Itapetininga, Itararé, Itapeva, São Roque e Votorantim.
Norte 1	Centro, Centro Oeste, Norte 1, Norte 2 e Caieiras.
Bauru	Avaré, Bauru, Botucatu, Jaú, Lins, Marília e Piraju.
Leste 1	Leste 1, Leste 2, Leste 3, Leste 4, Leste 5.
São José do Rio Preto	Araçatuba, Birigui, Catanduva, Fernandópolis, Jales, José Bonifácio, Penápolis, São José do Rio Preto e Votuporanga.
Americana	Americana, Limeira, Mogi Mirim, Piracicaba, São João da Boa Vista, São Carlos e Pirassununga.
Campinas Oeste	Capivari, Bragança Paulista, Campinas Oeste, Jundiaí, Sorocaba e Sumaré.
Jacaréí	Jacaréí, Pindamonhangaba, São José dos Campos, Guaratinguetá, Taubaté e Caraguatatuba.
Itapecerica da Serra	Carapicuíba, Itapecerica da Serra, Taboão Serra, Itapevi, Osasco e Sul 2.
São Vicente	Miracatu, Registro; Santos, São Vicente e Sul 3.
Santo André	Centro Sul, Diadema, Mauá, Santo André, São Bernardo do Campo, Sul 1.

Fonte: São Paulo, 2012.

Estas formações tinham o propósito de orientar a equipe gestora (supervisor de ensino, diretor de escola e PCP) para um trabalho de formação continuada dentro das escolas, um trabalho em espiral onde o foco seria a aprendizagem dos alunos. Quanto à implantação do Programa Ler e Escrever a Resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007) em seu inciso “A” relata as Ações de Caráter Geral:

d. Formação do Professor Regente – Nenhum projeto ou material que possa ser elaborado será eficaz sem uma formação continuada articulada à prática dos professores. E, para efetivá-la, a escola precisa ser tomada como o *locus* dessa formação. É aí, no próprio contexto de

<sup>13</sup>. Quadro montado de acordo com a Resolução SE nº43, de 12/04/2012 (SÃO PAULO, 2012).

trabalho, na relação direta com seus colegas que os professores podem, da melhor forma, colocar suas questões, refletir sobre as práticas que desenvolvem, detectar problemas, estudar e buscar soluções e avanços. Por isso, o Programa estabelece que a formação dos Professores será feita pelo PC, no acompanhamento das salas de aula e na HTPC, possibilitando o atendimento às especificidades das séries. [...]

Então, estas formações do grupo de gestores de nada adiantariam se a formação continuada não acontecesse na escola junto aos professores. Foi um investimento ambicioso por parte da SEE/SP, que segundo índices do Saresp surtiu efeito no que se trata da aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental Ciclo I. Segundo o site da SEE/SP os alunos do Ensino Fundamental I avançaram em seus conhecimentos e habilidades durante os últimos anos. Resultados do Saresp de 2008 a 2015 mostram uma evolução significativa em relação à meta estabelecida pelo governo até 2030, que é nota 7, segundo o site, o Ensino Fundamental I já cumpriu 74,4 % da meta estabelecida.

**Quadro IV** – Evolução do desempenho de estudantes do Ensino Fundamental I - SARESP

Idesp								
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Fundamental – ciclo 1	3,25	3,86	3,96	4,24	4,28	4,42	4,76	<u>5,25</u>

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

A formação continuada em serviço é de extrema importância para a formação dos professores e o aprendizado dos alunos, um movimento que deve ser claro e objetivo para os professores. O formador não deve tomar tudo para si, mas sim formar um grupo colaborativo dentro da escola para que o avanço nas habilidades seja concreto, tanto dos professores quanto dos alunos. Quando falamos em grupos colaborativos podemos citar Imbernón (2010) que afirma que deve-se dar a palavra ao protagonista da ação, ou seja o professor, quando este se envolve no processo de formação continuada e acredita que a escola é um *lócus* de aprendizagem, reflexão-ação, e colaboração tudo passa a ter sentido, para seus estudos e principalmente para seu trabalho.

O Programa Ler e Escrever, em sua apresentação, ressalta a importância do trabalho do PCP junto aos professores. No documento encontramos já no primeiro parágrafo que, mais que um programa de formação, o Ler e Escrever é um conjunto de

linhas de ação articuladas que inclui formação e acompanhamento, ações de responsabilidade do PCP.

Antes do Programa Ler e Escrever, os professores do Ensino Fundamental I não tinham um movimento de formação em serviço; os professores muitas vezes realizavam suas ATPCs junto aos professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio; outras vezes era o Diretor que realizava as ATPCs, o que se resumia muitas vezes em recados. Com o Programa um novo direcionamento aconteceu em relação à formação continuada, os PCP passaram a ter formação e a fazer a formação continuada nas escolas, ao analisarmos os resultados da avaliação externa (Saresp) podemos concluir que estas formações surtiram efeito, logo, a formação continuada na escola se torna essencial para a aprendizagem dos alunos.

## **Atracando na ilha desconhecida - Considerações finais**

Encontrar a ilha desconhecida que existe dentro de cada um de nós, nem sempre é rápido, fácil ou certo, muitas vezes demoramos anos e anos até atracar, por os pés na tão esperada ilha. Saber onde desejamos chegar também não é das mais fáceis tarefas, no entanto, quando nos dispusemos a navegar nos mares da educação nos deparamos com muitas tempestades, ventos e turbulências que podem nos fazer desistir, mas devemos ser persistentes, devemos navegar com firmeza, vontade e determinação.

Escrever esta dissertação foi sair de um mar calmo e entrar em uma tempestade interior onde a prática foi a todo o momento repensada, traçando-se novos rumos, buscando o norte, e a bombordo ou a estibordo, entendendo a função do Professor Coordenador Pedagógico e a importância da formação continuada em serviço.

Ao sair do porto em busca da minha ilha desconhecida descrevi um pouco sobre minha navegação na educação; a importância de ser e não estar professor; como recebi um barco para trabalhar como PCP; minhas inquietações sobre o que é ser um PCP; e a necessidade pessoal e profissional de entender a função do PCP na SEE/SP.

Assim, a problemática geradora desta investigação é decorrente das atribuições legais do Professor Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental do ciclo I e como a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo realiza e disponibiliza programas e estratégias para a formação continuada do professor coordenador pedagógico, bem como as possibilidades de desenvolvimento por parte do PCP para a formação continuada de professores no Estado de São Paulo.

Nesta perspectiva, o interesse foi refletir sobre quais as atribuições legais do PCP dos anos iniciais do Ensino Fundamental na equipe de gestão escolar segundo a Secretaria Estadual de Educação; como a literatura específica tem abordado a atuação do PCP e como ele pode desenvolver um trabalho que contribua para a formação continuada dos professores em serviço; e analisar como a Secretaria Estadual de São Paulo oferece programas/estratégias para a formação continuada dos PCP do Ensino Fundamental I.

Ao propor uma pesquisa cujo objeto de estudo é analisar o papel/atribuições do Professor Coordenador Pedagógico na formação continuada dos professores do ensino fundamental I da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, podemos dizer que o Estado proporciona um emaranhado de Leis, Resoluções e Decretos que direcionam o trabalho

do PCP dentro da escola; no entanto, embasadas em diretrizes gerencialistas, esquecendo-se que este profissional é um professor nomeado e que não compreende as teorias de formação continuada, gerando assim distorções na função do PCP.

A pesquisa também nos proporcionou um olhar crítico para as ações do Estado em relação à formação continuada em um panorama de 1970 a 2016, que apesar das divergências, percebe-se um avanço significativo no que diz respeito à função do PCP e a formação continuada em serviço.

Para realizar esta pesquisa, utilizamos como metodologia a pesquisa documental analisando documentos relacionados às funções, determinações e designações do PCP ao longo dos anos de 1970 até o momento atual de 2016 na Secretaria Estadual de Educação para sua rede de ensino, assim como uma revisão bibliográfica focada na literatura pertinente ao tema. Também em nossa pesquisa, procuramos mapear, analisar e pontuar o que tem sido produzido sobre o tema em dissertações cujas universidades apresentam notas CAPES 5, 6, 7, para situarmos e direcionarmos nosso trabalho.

Os questionamentos iniciais que nortearam esta pesquisa puderam ser observados ao longo desta investigação. Tais indagações apresentadas no corpo do texto desta dissertação foram apropriadas para apontamentos, reflexões e indagações. Foram elas:

- 1- Quais as atribuições legais do PCP dos anos iniciais do Ensino Fundamental na equipe de gestão escolar segundo a Secretaria Estadual de Educação?
- 2- Como a literatura específica tem abordado a atuação do PCP?
- 3- A Secretaria Estadual de São Paulo oferece programas/estratégias para a formação continuada dos PCP do Ensino Fundamental I?
- 4- Como o PCP pode desenvolver um trabalho que contribua para a formação continuada dos professores em serviço?

Assim, quando analisamos as atribuições legais do PCP observamos um emaranhado de Leis, Resoluções e Decretos que vem norteando o trabalho do PCP dentro das escolas, um professor designado que deve seguir as orientações de sua função segundo a legislação; no entanto percebemos que esta legislação prescreve um

conjunto de responsabilidades que ultrapassa os conhecimentos de um professor designado, pois o trabalho com a formação continuada em serviço não se restringe ao fato do designado ser um bom professor, este deve conhecer a vasta literatura que abrange a formação continuada, o que geralmente não acontece, causando assim divergências no trabalho de formação continuada dos professores dentro da escola.

Ainda observamos que a Legislação para o exercício do trabalho do PCP na SEE/SP propõe funções que um professor designado sem conhecer as teorias de formação continuada raramente conseguirá exercer com qualidade e desenvolverá um movimento de trabalho sem foco e sem propor realmente um trabalho de formação continuada em serviço.

A formação continuada em serviço vem sendo motivo de pesquisa e estudo nos últimos anos, valorizando a importância da troca de experiências, a reflexão—ação—reflexão, a relação entre a teoria e a prática, a tematização da prática e a dupla conceitualização que não se reflete nas prescrições da SEE/SP e na atuação deste profissional.

Durante nossos estudos entendemos que para que ocorra a formação continuada em serviço, deve ocorrer um movimento de formação continuada para o PCP de forma contínua, seja promovido pela SEE/SP, seja por iniciativa deste profissional, pois, muito raro ele chega à função com experiências ou saberes sobre a formação continuada em serviço e o papel que realmente deve desempenhar dentro da unidade escolar.

No entanto quando falamos em formação continuada de professores cabe ao PCP alguns instrumentos de formação junto aos professores, ou seja, suas atribuições não se resumem somente em realizar o ATPC, mas realizar a tematização da prática, a dupla conceitualização, o planejamento com o professor, o acompanhamento em sala de aula, a devolutiva dos seus registros, a relação com a teoria e a prática.

Em nossa pesquisa analisamos as estratégias de formação que a SEE/SP proporciona aos PCP, tomando como exemplo, o Programa Ler e Escrever. Estas formações acontecem para que o PCP realize um movimento de formação continuada dentro da escola, fundamental para o avanço na aprendizagem dos alunos. Mesmo com um possível cunho gerencialista ao analisarmos os dados das avaliações em larga escala, o Saresp, percebemos que os índices verificados representam significativos avanços na

aprendizagem dos alunos, o que nos leva a inferir que quando o PCP tem condições para desenvolver um movimento de formação continuada em serviço, quando os professores estão abertos a quebrar paradigmas revendo e refletindo sobre suas práticas, o avanço na aprendizagem dos alunos se torna consequência de todo um trabalho realizado dentro da escola.

No entanto, devemos nos responsabilizar com nossos estudos, nossa formação continuada, assim como a SSE/SP deve assumir sua parcela de compromisso com a formação continuada dos PCP, dos professores e principalmente com a aprendizagem dos alunos.

Não é, portanto, nada fácil atracar na Ilha Desconhecida, pois quando nela chegamos percebemos que outras ilhas devemos buscar, que esta ilha que agora conhecemos ficou pequena demais. Assim, novamente vamos à busca de nossa ilha desconhecida, com outras indagações, com outras angústias e em outro barco, porém devemos novamente enfrentar a fila das petições e bater a porta do rei, e assim que ganharmos um novo barco, novamente buscaremos nossa Ilha Desconhecida, afinal quando navegamos nos mares da educação nunca ficaremos satisfeitos com a ilha que conquistamos. As considerações finais revelam-se portanto, provisórias, e nos instigam a novas viagens, descobertas e buscas por Ilhas Desconhecidas.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RAGEL, Mary (Orgs.). **Supervisão Pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-55.
- ALONSO, M. A. Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!: repensando o aperfeiçoamento docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- BENDRATH, E. A. A Educação Não-Formal a partir dos relatórios da UNESCO. Presidente Prudente: [s.n], 2014 xx, 311f.: il. Disponível em [http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2014/dr/eduard\\_bendrath.pdf](http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2014/dr/eduard_bendrath.pdf) Acesso em 03 de junho de 2016.
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação Básica. Diretoria de currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9 ed – Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2014 Série legislação nº 118. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em 20 de maio de 2015.
- \_\_\_\_\_, **Resolução nº 2/2015**. Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192) Acesso em 15 de agosto de 2015.
- \_\_\_\_\_, **Decreto nº 8.752/2016**. Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm) Acesso em 3 de junho de 2016.
- BRUNO, E. B. G. ALMEIDA, L. R. CHRISTOV, L.H.S.(Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- CARDOSO, B. (Org.). **Ensinar: tarefa para profissional** – Rio de Janeiro: Record, 2007.
- CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: REALI, A. M. de M. R., MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: Ed UFSCar, 1996. p. 139-153
- CANDAU, V. M. Magistério: **Construção Cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- DELORS, J. **Os quatro pilares da educação**. In\_\_\_\_. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.
- FELDMANN, M. G.(Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Ed. SENAC DE SÃO PAULO, 2009.

- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. Educação e Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em 15 de agosto de 2016.
- FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; Almeida, Laurinda Ramalho de; Christov, Luiza Helena da Silva (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 17-24.
- GARCIA, C. M. Formação de Professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; Almeida, Laurinda Ramalho de; Christov, Luiza Helena da Silva (Orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 9 - 15.
- GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil**, na última década. Revista Brasileira de Educação, jan/abril. 2008, vol 13, n. 37. p. 57 – 70.
- GATTI, B. A. BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil, impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica no Brasil**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.
- GOMES, M. O. LIMA, M. S. L. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica no Brasil**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 186 - 232.
- IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- LERNER, D. Ler e escrever na escola o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed. 2002.
- LERNER, D., TORRES, M., CUTER, M. E., A tematização da prática em sala de aula. In: CARDOSO, Bia (Org.). **Ensinar: tarefa para profissional** – Rio de Janeiro: Record, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica no Brasil**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.
- LUDKE, M., André, M. **Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1986
- MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor**

**reflexivo no Brasil: gênese e crítica no Brasil.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 128-147.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

OLIVEIRA, Juscilene S.; GUIMARÃES, Márcia C. M. o papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. In: **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues** - Ano I - Edição I - Janeiro de 2013.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da Pesquisa – Abordagem teórico-prática.** 2ª ed. Campinas. Papirus, 1997.

PALMA FILHO, J. C. **A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008).** Educação e Linguagem v. 13 n. 21, Jan. – Jun. 2010. P. 153-174. Disponível em [www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewArticle/2015](http://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewArticle/2015) Acessado em 12 de janeiro de 2016.

PARENTE, J.M. **Gerencialismo e Performatividade na Gestão Educacional do Estado de São Paulo.** Presidente Prudente: [s.n.], 2016. 134 f:il.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica;** tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

\_\_\_\_\_. (2000). **Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação.** Porto Alegre: ARTMED.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica no Brasil.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PIMENTEL, A. M. **Da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, novembro/ 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf> Acesso em 5 de junho de 2015

PLACCO, V. M. N. S. SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; Almeida, Laurinda Ramalho de; Christov, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2009. p. 25-32.

PROGRAMA LER E ESCREVER. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkjkjaslkA=260&manudjns=0> Acesso em 5 de março de 2016.

RAMOS, G. **Alexandre e outros heróis.** 57. ed. Rio de Janeiro: RECORD, 2013.

REVISTA. **Gestão Escolar.** Disponível em <http://gestaoescolar.org.br/> Acesso em 27 de outubro de 2016

RIBAS, M. H. **Construindo a competência: processo de formação de professores.** Olho d'água: São Paulo, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 22/2007. Resolução SE nº. 22,** de 29 de março 2007. Disponível em [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/22\\_07.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/22_07.HTM) Acesso em 15 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 27/1996. Resolução SE nº 27,** de 29 de março de 1996. Disponível em

[http://www.profdomingos.com.br/estadual\\_resolucao\\_se\\_27\\_1996.html](http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_27_1996.html) Acesso em 24 de novembro de 2015

\_\_\_\_\_ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 35/2000. Resolução SE nº 35**, de 07 de abril de 2000. Disponível em [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/35\\_2000.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/35_2000.htm) Acesso em 24 de novembro de 2015

\_\_\_\_\_ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 66/2006. Resolução SE nº 66**, de 04 de outubro de 2006. Disponível em [http://vclipping.planejamento.sp.gov.br/Vclipping1/index.php/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_SE\\_n%C2%BA\\_66\\_de\\_03\\_de\\_outubro\\_de\\_2006](http://vclipping.planejamento.sp.gov.br/Vclipping1/index.php/Resolu%C3%A7%C3%A3o_SE_n%C2%BA_66_de_03_de_outubro_de_2006) Acesso em 27 de novembro de 2015

\_\_\_\_\_ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 86/2007. Resolução SE nº 86**, de 19 de dezembro de 2007. Disponível em [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86\\_07.HTM?Time=10/6/201](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=10/6/201) Acesso em 27 de novembro de 2015

\_\_\_\_\_ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 88/2007. Resolução SE nº 88**, de 19 de dezembro de 2007. Disponível em [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88\\_07.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM) Acesso em 20 de outubro de 2014

\_\_\_\_\_ (Estado). Secretária de Estado da Educação. **Resolução SE 89/2007. Resolução SE nº 89**, de 19 de dezembro de 2007. Disponível em [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89\\_07.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_07.HTM) Acesso em 20 de agosto de 2016

\_\_\_\_\_ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 53/2010. Resolução SE nº 53**, de 24 de junho de 2010. Disponível em [http://www.profdomingos.com.br/estadual\\_resolucao\\_se\\_53\\_2010.html](http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_53_2010.html) Acesso em 20 de outubro de 2015

\_\_\_\_\_ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 08/2011. Resolução SE nº 8**, de 15 de fevereiro de 2011. Disponível em [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08\\_11.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_11.htm) Acesso em 20 de outubro de 2015

\_\_\_\_\_ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 42/2012. Resolução SE nº 42**, de 10 de abril de 2012. Disponível em [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/42\\_12.HTM?Time=17/07/2014%2017:18:49](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/42_12.HTM?Time=17/07/2014%2017:18:49) Acesso em 20 de outubro de 2015

\_\_\_\_\_ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 43/2012. Resolução SE nº 43**, de 12 de abril de 2012. Disponível em <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/43> Acesso em 24 de abril de 2016.

\_\_\_\_\_ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 21.833/83. Decreto nº 21.833**, de 28 de dezembro de 1983. Disponível em <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/197453/decreto-21833-83> Acesso em 5 de dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 10.623. Decreto nº 10.623** de 26 de outubro de 1977. Disponível em <http://governo->

[sp.jusbrasil.com.br/legislacao/211193/decreto-10623-77](http://sp.jusbrasil.com.br/legislacao/211193/decreto-10623-77) Acesso em 5 de dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_(Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 43.908**. Decreto nº 43.908 de 09 de abril de 1999. Disponível em <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/168370/decreto-43948-99> Acesso em 5 de dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_(Estado). Secretaria de Estado da Educação. Estatuto do Magistério de 1978. **Lei Complementar 201/78**. Lei Complementar nº 201, de 9 de novembro de 1978. Disponível em <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/208829/estatuto-do-magisterio-de-1978-lei-complementar-201-78> Acesso em 5 de dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_(Estado). Secretaria de Estado da Educação. Estatuto do Magistério de 1974. **Lei Complementar nº114**. Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974. Disponível em <http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/217728/lei-complementar-114-74> Acesso em 5 de dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_(Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas – CENP - **Comunicado CENP, de 9 de outubro de 2007**. Disponível em [http://www.dersv.com/comunicado\\_cenp\\_091007.htm](http://www.dersv.com/comunicado_cenp_091007.htm) Acesso em 5 de dezembro de 2015.

ROMANOWISK, J. P. ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Dialogo Educ.*, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set/dez.2006. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb> Acesso em 13 de junho de 2016.

SARAMAGO, J. O Conto da Ilha Desconhecida. 36. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SARMENTO, A. P. ARRUDA, A. L. M. M. Escola Padrão: Curta Vida, Longa Saudade... *Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 2 – n 1 – 2011*.

SAVIANI, D. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1995.p.77-91.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. **Formação de professores em serviço**. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

TARDIF, M.. LESSARD, C. Elementos para uma teoria da docência com profissão de interações humanas. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VALIENGO, A. Formação de Alfabetizadores em Portugal e no Brasil: Representações de professores. Marília, 2012. Tese de Doutorado

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: ATICA, 2006.

[www.dicionarioaurelio.com](http://www.dicionarioaurelio.com), Acesso em 20 de abril de 2016.

<https://gestaoescolar.org.br/>, Acesso em 20 de agosto de 2016.

<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1089.pdf> Acesso em 10 de maio de 2016.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogía, n. 220, p. 44-49, 1992.

## **ANEXOS**

## Anexo 1

## Pesquisa de dissertações e teses – banco de teses da Capes e Universidades – 2009 - 2015

PPG	TIPO	AUTOR	TÍTULO	ANO	PALAVRAS CHAVES
PUC/PR	Dissertação	Maria Beatriz de Castro Silva Bruce	O ambiente educativo e suas contribuições na aprendizagem docente no processo de formação continuada	2015	Educação Permanente, Formação de Professores, Ambiente Escolar
PUC/PR	Dissertação	Ponciano Petri	A formação de professores na educação inaciana e seus pressupostos para a formação humana	2015	Formação de Professores e Educação Permanente
PUC/PR	Dissertação	Pura Lúcia Oliver Martins	A formação continuada dos professores da educação básica no espaço escolar e a concepção colaborativa de conhecimento na sua articulação prática com a base epistemológica transumanista	2014	Formação de Professores, Prática de Ensino, Educação Permanente
PUC/PR	Dissertação	Denise de Fátima de Araujo	As contribuições da metacognição na formação continuada de professores: uma experiência rumo à aprendizagem e ao ensino	2014	Metacognição, Educação Permanente, Aprendizagem
PUC/PR	Dissertação	Juliana Cristina Heleno	Formação do professor para a leitura no estado da escola de educação básica	2014	Formação de Professores Leitores, Reação Crítica.
PUC/PR	Dissertação	Flávia Brito Dias	Formação do sujeito leitor e políticas	2014	Professores do Ensino Fundamental, Representações Sociais, Educação,

PPG	TIPO	AUTOR	TÍTULO	ANO	PALAVRAS CHAVES
			educacionais: representações sociais de professores dos anos iniciais do ensino fundamental		Estado Leitura
PUC/PR	Dissertação	Gisele Rietow Bertotti	Políticas de formação continuada representações de professores PDE-PR	2014	Formação de Professores, Educação Permanente, Representações Sociais, Educação e Estado
PUC/PR	Dissertação	Giovanna Beatriz Kalva Medina	Processo de formação continuada na educação infantil: professora como pesquisadora da sua própria prática	2013	Educação de Criança, Educação Permanente, Metacognição, Formação de Professores, Educação de Criança
PUC/PR	Dissertação	Iziquel Antonio Radwankei	A formação continuada do professor frente aos novos desafios contemporâneos	2013	Educação Permanente, Formação Hemenêutica, Professores Universitários
PUC/PR	Dissertação	Darlene Melo Kulchetscki	Formação continuada de professores da educação básica e prática pedagógica: aproximações e distanciamentos	2013	Educação Permanente, Formação de Professores, Educação de Base, Prática de Ensino
PUC/PR	Dissertação	Simone Regina Manosso Cartaxo	Formação continuada do professor alfabetizador: abordagens, processos e práticas	2009	Formação de Professores, Educação Permanente, Educação no Brasil, Alfabetização
PUC/SP Currículo	Dissertação	Regiane Montovanini	Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental I: Subsídios para uma proposta de análise.	2009	Educação Pública, Formação de Professores, Formação Continuada em Serviço, Investigação de Práticas Formativas
PUC/SP Currículo	Dissertação	Daniela Carita Gissoni	A articulação entre a formação de professores e o gestor: uma	2010	Formação Docente, Gestor Escolar, Contemporaneidade

PPG	TIPO	AUTOR	TÍTULO	ANO	PALAVRAS CHAVES
			experiência em processo		
PUC/SP Currículo	Dissertação	Isabel Aparecida Baptista Prandina	A atuação da Coordenação Pedagógica como um dos possibilitadores do reencantamento docente do ensino fundamental de uma escola pública no Município de São Paulo	2009	Coordenação Pedagógica, Reencantamento Docente, Formação Continuada, Ensino Fundamental Público
PUC/SP Currículo	Dissertação	Silvana Alves Freitas	O Professor Coordenador Emergente da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (Gestão 2007-2010)	2011	Currículo, Professor Coordenador, Políticas Públicas, Estado de São Paulo
PUC/RS	Dissertação	Izabel Christina Brunn Abianna	Práticas Docentes de Profissionais- Formadores em Cursos de Educação Continuada de Professores: uma experiência de Ação Reflexão	2009	Educação Continuada, Profissionais-Formadores, Pesquisa-Ação, Educação Infantil, Educador Assistente.
PUC/RS	Dissertação	Priscila de Lima Verdun	Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Políticas e Práticas	2010	Formação Continuada e Professores, Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – CEES/RIES – Políticas de Formação Docente, Práticas de Formação Docente
PUC/RS	Dissertação	Marcelo Augusto Fröhlich	Políticas Públicas de Formação Continuada de Docentes: dos marcos legais à realidade de duas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul	2010	Gestão Educacional, Formação Continuada de Professores, Formação Docente.

PPG	TIPO	AUTOR	TÍTULO	ANO	PALAVRAS CHAVES
PUC/RS	Dissertação	Grasiela Zimmer Vogt	Reunião Pedagógica: A Formação Continuada no Espaço Escolar	2012	Formação Continuada de Professores, Reunião Pedagógica, Coordenação Pedagógica, Escola
UFSCAR	Dissertação	Regina Helena da Silva	Formação Continuada de Professores em Serviço: em busca de um currículo em ação intermulticultural	2009	Intermulticulturalismo, Formação Continuada de Professores, Sencibilização /Concientização
UFSCAR	Dissertação	Mariana Cristina Pedrino	Processo de Formação de Professoras Alfabetizadoras: Construção de saberes docentes	2009	Processo de ensino aprendizagem, Alfabetização, Desenvolvimento Profissional da Docência
UFSCAR	Dissertação	Valéria Aparecida Vieira Velis	Formação de Educadores em Rio Claro a Partir de uma Proposta Centrada na Escola	2013	Formação Continuada de Professores, Políticas Públicas de Formação de Professores, Formação Continuada Centrada na Escola, Projeto Político Pedagógico
UFSCAR	Tese	Adelgício Ribeiro de Paula	Proposta Curricular do Estado de São Paulo: novos papéis ou continuísmo na prática escolar do Professor Coordenador?		Prática Escolar, Professor Coordenador, Cultura Escolar e Proposta Curricular, Expansão do Capital
UFG	Dissertação	Manoel Ferreira	Educação, formação e profissionalização docente no Brasil e no Timor-Leste	2011	Educação, Formação Docente, Profissionalização Docente, Professores do Timor Leste
UFPR	Dissertação	Rozane Marcelino de Barros	A Formação Continuada em Serviço dos Profissionais Atuantes nos Centros Municipais de Educação Infantil: o caso da cidade de Curitiba	2014	Formação Continuada em Serviço, Profissionais da Educação Infantil, Habitus professoral do Professor de Educação Infantil

PPG	TIPO	AUTOR	TÍTULO	ANO	PALAVRAS CHAVES
UFRGS	Dissertação	Jerônimo Sartori	Formação do Professor em Serviço: da (re) construção teórica e da ressignificação da prática	2009	Curso de Pedagogia Séries Iniciais, Formação de Professores, Formação em Serviço, (Re) construção Teórica, Ressignificação da Prática.
UFRGS	Dissertação	Regina Gabriela Gomes	Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo	2011	Educação Infantil, Coordenação Pedagógica, Supervisão de Ensino, Rede Pública Municipal de Ensino
UFRGS	Dissertação	Nureive Gularte Bissaco	Formação Continuada uma trajetória necessária para busca da flexibilidade como qualidade pedagógica.	2012	Formação de Professores, Formação Continuada, Reflexividade, Educação Infantil
UFRGS	Dissertação	Diego Lutz	Política de Formação Continuada Docente das Rede Municipais de Ensino	2013	Políticas Públicas, Formação Continuada Docente, Desenvolvimento Profissional Docente, Qualidade da Educação Pública
UFRGS	Dissertação	Cacilda Rafael Nhanisse	Formação Continuada em Serviço: enunciado dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico	2014	Formação Continuada, Relação Dialógica, Aprendizagem e Educação Básica.
UFRGS	Tese	Viviane Maciel Machado Maurente	As contribuições de um curso de formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais acerca das concepções epistemológicas e sua relação com a prática pedagógica.	2015	Atas Enpec, Concepção de Ciências, Formação Continuada.

PPG	TIPO	AUTOR	TÍTULO	ANO	PALAVRAS CHAVES
UFSC	Dissertação	Gisele Masson	Políticas de Formação de Professores: As influências do neopragmatismo da Agenda Pós Moderna	2009	Políticas de Formação, Formação de Professores, Agenda Pós Moderna, Neopragmatismo
UFSC	Dissertação	Maria Selma Grosch	A Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Ensino de Blumenau: A Escola de Formação Permanente Paulo Freire EFPPF (1997-2004)	2011	Formação Continuada de Professores, Políticas Municipais de Educação, Construção do Conhecimento Docente.
UNESP/ MARÍLIA	Dissertação	Lane Mary Faulin Gamba	Formação Continuada de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural: reflexões a partir de uma experiência na educação infantil	2009	Psicologia Histórico-Cultural, Formação de Professores, Desenvolvimento Infantil.
UNESP/ MARÍLIA	Dissertação	Lucimara Aparecida Neto	A Atuação do Professor Coordenador Frente ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2008-2011)	2012	Não disponibilizado
UNESP/ MARÍLIA	Tese	Eliete Martins Cardoso de Carvalho	A formação do professor da educação básica e semicultura	2010	Formação de Professores, Semiformação, Política Educacional, Formação Cultural, Indústria Cultural.
UNISINOS	Dissertação	Mara Terezinha Rodrigues Terra	Processo de Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: ouvindo professoras da quarta série	2010	Trajetórias Formativas, Saberes Docentes, Prática Docente
UNISINOS	Tese		Formação continuada a partir do “chão da escola”: possibilidades	2015	Formação Continuada, Educação Polular, Alfabetização, Participação,

PPG	TIPO	AUTOR	TÍTULO	ANO	PALAVRAS CHAVES
			e tensões de um processo participativo.		Emancipação, Diferença.
USP	Dissertação	Sandra Regina Brito de Macedo	A Contribuição da Formação Continuada para a Atuação dos Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil de São Bernardo do Campo	2014	Coordenação Pedagógica, Educação Infantil, Formação Continuada
USP	Dissertação	Denise Trento Rebello de Souza	Formação Continuada de Professores no Espaço Escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo: contribuição para profissionalidade emergente.	2015	Formação de formadores, Formação Docente, Gestão Escolar, Saberes Docente.
USP	Tese	Isaneide Domingues	O Coordenador Pedagógico e desafio da formação contínua do docente na escola.	2009	Formação Contínua, Gestão da Escola, Coordenação Pedagógica, Protagonismo Docente, Cultura Escolar.

**Fonte: Dados coletados pela autora - pesquisa bibliográfica - 2016**

## Anexo 2

### O conto da ilha desconhecida

José Saramago

Um homem foi bater à porta do rei e disse-lhe, Dá-me um barco. A casa do rei tinha muitas mais portas, mas aquela era a das petições. Como o rei passava todo o tempo sentado à porta dos obséquios (entenda-se, os obséquios que lhe faziam a ele), de cada vez que ouvia alguém a chamar à porta das petições fingia-se desentendido, e só quando o ressoar contínuo da aldraba de bronze se tornava, mais do que notório, escandaloso, tirando o sossego à vizinhança (as pessoas começavam a murmurar, Que rei temos nós, que não atende), é que dava ordem ao primeiro-secretário para ir saber o que queria o impetrante, que não havia maneira de se calar. Então, o primeiro-secretário chamava o segundo-secretário, este chamava o terceiro, que mandava o primeiro-ajudante, que por sua vez mandava o segundo, e assim por aí fora até chegar à mulher da limpeza, a qual, não tendo ninguém em quem mandar, entreabria a porta das petições e perguntava pela frincha, Que é que tu queres. O suplicante dizia ao que vinha, isto é, pedia o que tinha a pedir, depois instalava-se a um canto da porta, à espera de que o requerimento fizesse, de um em um, o caminho ao contrário, até chegar ao rei. Ocupado como sempre estava com os obséquios, o rei demorava a resposta, e já não era pequeno sinal de atenção ao bem-estar e felicidade do seu povo quando resolvia pedir um parecer fundamentado por escrito ao primeiro-secretário, o qual, escusado se ria dizer, passava a encomenda ao segundo-secretário, este ao terceiro, sucessivamente, até chegar outra vez à mulher da limpeza, que despachava sim ou não conforme estivesse de maré.

Contudo, no caso do homem que queria um barco, as coisas não se passaram bem assim. Quando a mulher da limpeza lhe perguntou pela nesga da porta, Que é que tu queres, o homem, em lugar de pedir, como era o costume de todos, um título, uma condecoração, ou simplesmente dinheiro, respondeu, Quero falar ao rei, Já sabes que o rei não pode vir, está na porta dos obséquios, respondeu a mulher, Pois então vai lá dizer-lhe que não saio daqui até que ele venha, pessoalmente, saber o que quero, rematou o homem, e deitou-se ao comprido no limiar, tapandose com a manta por causa do frio. Entrar e sair, só por cima dele. Ora, isto era um enorme problema, se tivermos em consideração que, de acordo com a pragmática das portas, ali só se podia atender um suplicante de cada vez, donde resultava que, enquanto houvesse alguém à espera de resposta, nenhuma outra pessoa se poderia aproximar a fim de expor as suas necessidades ou as suas ambições. À primeira vista, quem ficava a ganhar com este artigo do regulamento era o rei, dado que, sendo menos numerosa a gente que o vinha incomodar com lamúrias, mais tempo ele passava a ter, e mais descanso, para receber, contemplar e guardar os obséquios. À segunda vista, porém, o rei perdia, e muito, porque os protestos públicos, ao notar-se que a resposta estava a tardar mais do que o justo, faziam aumentar gravemente o descontentamento social, o que, por seu turno, ia ter imediatas e negativas consequências no afluxo de obséquios. No caso que estamos narrando, o resultado da ponderação entre os benefícios e os prejuízos foi ter ido o rei, ao cabo de três dias, e em real pessoa, à porta das petições, para saber o que queria o intrometido que se havia negado a encaminhar o requerimento pelas competentes vias burocráticas. Abre a porta, disse o rei à mulher da limpeza, e ela perguntou, Toda, ou só um bocadinho. O rei duvidou por um instante, na verdade não gostava muito de se expor aos ares da rua, mas depois reflexionou que pareceria mal, além de ser indigno da

sua majestade, falar com um súdito através de uma nesga, como se tivesse medo dele, mormente estando a assistir ao colóquio a mulher da limpeza, que logo iria dizer por aí sabe Deus o quê, De par em par, ordenou. O homem que queria um barco levantou-se do degrau da porta quando começou a ouvir correr os ferrolhos, enrolou a manta e pôs-se à espera. Estes sinais de que finalmente alguém vinha atender, e que portanto a praça não tardaria a ficar desocupada, fizeram aproximar-se da porta uns quantos aspirantes à liberalidade do trono que por ali andavam, prontos a assaltar o lugar mal ele vagasse. O inopinado aparecimento do rei (nunca uma tal coisa havia sucedido desde que ele andava de coroa na cabeça) causou uma surpresa desmedida, não só aos ditos candidatos mas também à vizinhança que, atraída pelo repentino alvoroço, assomara às janelas das casas, no outro lado da rua. A única pessoa que não se surpreendeu por aí além foi o homem que tinha vindo pedir um barco. Calculara ele, e acertara na previsão, que o rei, mesmo que demorasse três dias, haveria de sentir-se curioso de ver a cara de quem, sem mais nem menos, com notável atrevimento, o mandara chamar. Repartido pois entre a curiosidade que não pudera reprimir e o desgosto de ver tanta gente junta, o rei, com o pior dos modos, perguntou três perguntas seguidas, Que é que queres, Por que foi que não disseste logo o que querias, Pensarás tu que eu não tenho mais nada que fazer, mas o homem só respondeu à primeira pergunta, Dá-me um barco, disse. O assombro deixou o rei a tal ponto desconcertado, que a mulher da limpeza se apressou a chegar-lhe uma cadeira de palhinha, a mesma em que ela própria se sentava quando precisava de trabalhar de linha e agulha, pois, além da limpeza, tinha também à sua responsabilidade alguns, trabalhos menores de costura no palácio como passajar as peúgas dos pajens. Mal sentado, porque a cadeira de palhinha era muito mais baixa que o trono, o rei estava a procurar a melhor maneira de acomodar as pernas, ora encolhendo-as ora estendendo-as para os lados, enquanto o homem que queria um barco esperava com paciência a pergunta que se seguiria, E tu para que queres um barco, pode-se saber, foi o que o rei de facto perguntou quando finalmente se deu por instalado, com sofrível comodidade, na cadeira da mulher da limpeza, Para ir à procura da ilha desconhecida, respondeu o homem, Que ilha desconhecida, perguntou o rei disfarçando o riso, como se tivesse na sua frente um louco varrido, dos que têm a mania das navegações, a quem não seria bom contrariar logo de entrada, A ilha desconhecida, repetiu o homem, Disparate, já não há ilhas desconhecidas, Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas, Estão todas nos mapas, Nos mapas só estão as ilhas conhecidas, E que ilha desconhecida é essa de que queres ir à procura, Se eu to pudesse dizer, então não seria desconhecida, A quem ouviste tu falar dela, perguntou o rei, agora mais sério, A ninguém, Nesse caso, por que teimas em dizer que ela existe, Simplesmente porque é impossível que não exista uma ilha desconhecida, E vieste aqui para me pedires um barco, Sim, vim aqui para pedir-te um barco, E tu quem és, para que eu to dê, E tu quem és, para que não mo dêes, Sou o rei deste reino, e os barcos do reino pertencem-me todos, Mais lhes pertencerás tu a eles do que eles a ti, Que queres dizer, perguntou o rei, inquieto, Que tu, sem eles, és nada, e que eles, sem ti, poderão sempre navegar, Às minhas ordens, com os meus pilotos e os meus marinheiros, Não te peço marinheiros nem piloto, só te peço um barco, E essa ilha desconhecida, se a encontrares, será para mim, A ti, rei, só te interessam as ilhas conhecidas, Também me interessam as desconhecidas quando deixam de o ser, Talvez esta não se deixe conhecer, Então não te dou o barco, Darás. Ao ouvirem esta palavra, pronunciada com tranquila firmeza, os aspirantes à porta das petições, em quem, minuto após minuto, desde o princípio da conversa, a impaciência vinha crescendo, e mais para se verem livres dele do que por simpatia solidária, resolveram intervir a favor do homem que queria o barco, começando a gritar, Dá-lhe o barco, dá-lhe o barco. O rei abriu a boca para dizer à

mulher da limpeza que chamasse a guarda do palácio a vir restabelecer imediatamente a ordem pública e impor a disciplina, mas, nesse momento, as vizinhas que assistiam das janelas juntaram-se ao coro com entusiasmo, gritando como os outros, Dá-lhe o barco, dá-lhe o barco. Perante uma tão iniludível manifestação da vontade popular e preocupado com o que, neste meio tempo, já haveria perdido na porta dos obséquios, o rei levantou a mão direita a impor silêncio e disse, Vou dar-te um barco, mas a tripulação terás de arranjar-lá tu, os meus marinheiros são-me precisos para as ilhas conhecidas. Os gritos de aplauso do público não deixaram que se percebesse o agradecimento do homem que viera pedir um barco, aliás o movimento dos lábios tanto teria podido ser Obrigado, meu senhor, como Eu cá me arranjarei, mas o que distintamente se ouviu foi o dito seguinte do rei, Vais à doca, perguntas lá pelo capitão do porto, dizes-lhe que te mandei eu, e ele que te dê o barco, levas o meu cartão. O homem que ia receber um barco leu o cartão de visita, onde dizia Rei por baixo do nome do rei, e eram estas as palavras que ele havia escrito sobre o ombro da mulher da limpeza, Entrega ao portador um barco, não precisa ser grande, mas que navegue bem e seja seguro, não quero ter remorsos na consciência se as coisas lhe correrem mal. Quando o homem levantou a cabeça, supõe-se que desta vez é que iria agradecer a dádiva, já o rei se tinha retirado, só estava a mulher da limpeza a olhar para ele com cara de caso. O homem desceu do degrau da porta, sinal de que os outros candidatos podiam enfim avançar, nem valeria a pena explicar que a confusão foi indescritível, todos a quererem chegar ao sítio em primeiro lugar, mas com tão má sorte que a porta já estava fechada outra vez. A aldraba de bronze tornou a chamar a mulher da limpeza, mas a mulher da limpeza não está, deu a volta e saiu com o balde e a vassoura por outra porta, a das decisões, que é raro ser usada, mas quando o é, é. Agora sim, agora pode-se compreender o porquê da cara de caso com que a mulher da limpeza havia estado a olhar, foi esse o preciso momento em que ela resolveu ir atrás do homem quando ele se dirigisse ao porto a tomar conta do barco. Pensou ela que já bastava de uma vida a limpar e a lavar palácios, que tinha chegado a hora de mudar de ofício, que lavar e limpar barcos é que era a sua vocação verdadeira, no mar, ao menos, a água nunca lhe faltaria. O homem nem sonha que, não tendo ainda sequer começado a recrutar os tripulantes, já leva atrás de si a futura encarregada das baldeações e outros asseios, também é deste modo que o destino costuma comportar-se connosco, já está mesmo atrás de nós, já estendeu a mão para tocar-nos o ombro, e nós ainda vamos a murmurar, Acabou-se, não há mais que ver, é tudo igual.

Andando, andando, o homem chegou ao porto, foi à doca, perguntou pelo capitão, e enquanto ele não chegava deitou-se a adivinhar qual seria, de quantos barcos ali estavam, o que iria ser o seu, grande já se sabia que não, o cartão de visita do rei era muito claro neste ponto, por conseguinte ficavam de fora os paquetes, os cargueiros e os navios de guerra, tão-pouco poderia ser ele tão pequeno que resistisse mal às forças do vento e aos rigores do mar, o rei também havia sido categórico neste ponto, Que navegue bem e seja seguro, foram estas as suas formais palavras, assim implicitamente excluindo os botes, as faluas e os escaleres, os quais, sendo bons navegantes, e seguros, conforme a condição de cada qual, não tinham nascido para sulcar os oceanos, que é onde se encontram as ilhas desconhecidas. Um pouco afastada dali, escondida por trás de uns bidões, a mulher da limpeza correu os olhos pelos barcos atracados, Para o meu gosto, aquele, pensou, porém a sua opinião não contava, nem sequer havia sido ainda contratada, vamos ouvir antes o que dirá o capitão do porto. O capitão veio, leu o cartão, mirou o homem de alto a baixo, e fez a pergunta que o rei se tinha esquecido de fazer, Sabes navegar, tens carta de navegação, ao que o homem respondeu, Aprenderei no

mar. O capitão disse, Não to aconselharia, capitão sou eu, e não me atrevo com qualquer barco, Dá-me então um com que possa atrever-me eu, não, um desses não, dá-me antes um barco que eu respeite e que possa respeitar-me a mim, Essa linguagem é de marinheiro, mas tu não és marinheiro, Se tenho a linguagem, é como se o fosse. O capitão tornou a ler o cartão do rei, depois perguntou, Poderás dizer-me para que queres o barco, Para ir à procura da ilha desconhecida, Já não há ilhas desconhecidas, O mesmo me disse o rei, O que ele sabe de ilhas, aprendeu-o comigo, É estranho que tu, sendo homem do mar, me digas isso, que já não há ilhas desconhecidas, homem da terra sou eu, e não ignoro que todas as ilhas, mesmo as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcarmos nelas, Mas tu, se bem entendi, vais à procura de uma onde nunca ninguém tenha desembarcado, Sabê-lo-ei quando lá chegar, Se chegares, Sim, às vezes naufragase pelo caminho, mas, se tal me viesse a acontecer, deverias escrever nos anais do porto que o ponto a que cheguei foi esse, Queres dizer que chegar, sempre se chega, Não serias quem és se não o soubesses já. O capitão do porto disse, Vou dar-te a embarcação que te convém, Qual é ela, É um barco com muita experiência, ainda do tempo em que toda a gente andava à procura de ilhas desconhecidas, Qual é ele, Julgo até que encontrou algumas, Qual, Aquele. Assim que a mulher da limpeza percebeu para onde o capitão apontava, saiu a correr de detrás dos bidões e gritou, É o meu barco, é o meu barco, há que perdoar-lhe a insólita reivindicação de propriedade, a todos os títulos abusiva, o barco era aquele de que ela tinha gostado, simplesmente. Parece uma caravela, disse o homem, Mais ou menos, concordou o capitão, no princípio era uma caravela, depois passou por arranjos e adaptações que a modificaram um bocado, Mas continua a ser uma caravela, Sim, no conjunto conserva o antigo ar, E tem mastros e velas, Quando se vai procurar ilhas desconhecidas, é o mais recomendável. A mulher da limpeza não se conteve, Para mim não quero outro, Quem és tu, perguntou o homem, Não te lembras de mim, Não tenho idéia, Sou a mulher da limpeza, Qual limpeza, A do palácio do rei, A que abria a porta das petições, Não havia outra, E por que não estás tu no palácio do rei a limpar e a abrir portas, Porque as portas que eu realmente queria já foram abertas e porque de hoje em diante só limperei barcos, Então estás decidida a ir comigo procurar a ilha desconhecida, Saí do palácio pela porta das decisões, Sendo assim, vai para a caravela, vê como está aquilo, depois do tempo que passou deve precisar de uma boa lavagem, e tem cuidado com as gaivotas, que não são de fiar, Não queres vir comigo conhecer o teu barco por dentro, Tu disseste que era teu, Desculpa, foi só porque gostei dele, Gostar é provavelmente a melhor maneira de ter, ter deve ser a pior maneira de gostar. O capitão do porto interrompeu a conversa, Tenho de entregar as chaves ao dono do barco, a um ou a outro, resolvam-se, a mim tanto se me dá, Os barcos têm chave, perguntou o homem, Para entrar, não, mas lá estão as arrecadações e os paióis, e a escrivanhinha do comandante com o diário de bordo, Ela que se encarregue de tudo, eu vou recrutar a tripulação, disse o homem, e afastou-se.

A mulher da limpeza foi ao escritório do capitão para recolher as chaves, depois entrou no barco, duas coisas lhe valeram aí, a vassoura do palácio e a prevenção contra as gaivotas, ainda não tinha acabado de atravessar a prancha que ligava a amurada ao cais e já as malvadas estavam a precipitar-se sobre ela aos guinchos, furiosas, de goela aberta, como se ali mesmo a quisessem devorar. Não sabiam com quem se metiam. A mulher da limpeza pousou o balde, meteu as chaves no seio, firmou bem os pés na prancha, e, redemoinhando a vassoura como se fosse um espadão dos tempos antigos, fez debandar o bando assassino. Foi só quando entrou no barco que compreendeu a ira das gaivotas, havia ninhos por toda a parte, muitos deles abandonados, outros ainda com ovos, e uns poucos com gaivotinhos de bico aberto, à espera da comida, Pois sim, mas o

melhor é mudarem-se daqui, um barco que vai procurar a ilha desconhecida não pode ter este aspecto, como se fosse um galinheiro, disse. Atirou para a água os ninhos vazios, quanto aos outros deixou-os ficar, até ver. Depois arregaçou as mangas e pôs-se a lavar a coberta. Quando acabou a dura tarefa, foi abrir o paiol das velas e procedeu a um exame minucioso do estado das costuras, depois de tanto tempo sem irem ao mar e sem terem de suportar os esticões saudáveis do vento. As velas são os músculos do barco, basta ver como incham quando se esforçam, mas, e isso mesmo sucede aos músculos, se não se lhes dá uso regularmente, abrandam, amolecem, perdem nervo, E as costuras são como os nervos das velas, pensou a mulher da limpeza, contente por estar a aprender tão depressa a arte de marinharia. Achou esgarçadas algumas bainhas, mas contentou-se com assinalá-las, uma vez que para este trabalho não podiam servir a linha e a agulha com que passajava as peúgas dos pajens antigamente, quer dizer, ainda ontem. Quanto aos outros paióis, viu logo que estavam vazios. Que o da pólvora estivesse desmunido, salvo uns pozinhos negros no fundo, que primeiro mais lhe pareceram caganitas de rato, não lhe importou nada, de facto não está escrito em nenhuma lei, pelo menos até onde a sabedoria duma mulher da limpeza é capaz de alcançar, que ir em busca duma ilha desconhecida tenha de ser forçosamente uma empresa de guerra. Já a ralou, e muito, a falta absoluta de munições de boca no paiol respectivo, não por si própria, que estava mais do que acostumada ao mau passadio do palácio, mas por causa do homem a quem deram este barco, não tarda que o sol se ponha, e ele a aparecer-me aí a clamar que tem fome, que é o dito de todos os homens mal entram em casa, como se só eles é que tivessem estômago e sofressem da necessidade de o encher, E se já traz marinheiros para a tripulação, que são uns ogres a comer, então é que não sei como nos iremos governar, disse a mulher da limpeza.

Não valia a pena ter-se preocupado tanto. O sol havia acabado de sumir-se no oceano quando o homem que tinha um barco surgiu no extremo do cais. Trazia um embrulho na mão, porém vinha sozinho e cabisbaixo. A mulher da limpeza foi esperá-lo à prancha, mas antes que ela abrisse a boca para se inteirar de como lhe tinha corrido o resto do dia, ele disse, Está descansada, trago aqui comida para os dois, E os marinheiros, perguntou ela, Não veio nenhum, como podes ver, Mas deixaste-os apalavrados, ao menos, tornou ela a perguntar, Disseram-me que já não há ilhas desconhecidas, e que, mesmo que as houvesse, não iriam eles tirar-se do sossego dos seus lares e da boa vida dos barcos de carreira para se meterem em aventuras oceânicas, à procura de um impossível, como se ainda estivéssemos no tempo do mar tenebroso, E tu, que lhes respondeste, Que o mar é sempre tenebroso, E não lhes falaste da ilha desconhecida, Como poderia falar-lhes eu duma ilha desconhecida, se não a conheço, Mas tens a certeza de que ela existe, Tanta como a de ser tenebroso o mar, Neste momento, visto daqui, com aquela água cor de jade e o céu como um incêndio, de tenebroso não lhe encontro nada, É uma ilusão tua, também as ilhas às vezes parece que flutuam sobre as águas, e não é verdade, Que pensas fazer, se te falta a tripulação, Ainda não sei, Podíamos ficar a viver aqui, eu oferecia-me para lavar os barcos que vêm à doca, e tu, E eu, Tens com certeza um mester, um ofício, uma profissão, como agora se diz, Tenho, tive, terei se for preciso, mas quero encontrar a ilha desconhecida, quero saber quem sou eu quando nela estiver, Não o sabes, Se não sais de ti, não chegas a saber quem és, O filósofo do rei, quando não tinha que fazer, ia sentar-se ao pé de mim, a ver-me passajar as peúgas dos pajens, e às vezes dava-lhe para filosofar, dizia que todo o homem é uma ilha, eu, como aquilo não era comigo, visto que sou mulher, não lhe dava importância, tu que achas, Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós, Se não saímos de nós próprios, queres tu dizer, Não é a mesma coisa. O

incêndio do céu ia esmorecendo, a água arroxou-se de repente, agora nem a mulher da limpeza duvidaria de que o mar é mesmo tenebroso, pelo menos a certas horas. Disse o homem, Deixemos as filosofias para o filósofo do rei, que para isso é que lhe pagam, agora vamos nós comer, mas a mulher não esteve de acordo, Primeiro, tens de ver o teu barco, só o conheces por fora, Que tal o encontraste, Há algumas bainhas das velas que estão a precisar de reforço, Desceste ao porão, encontraste água aberta, No fundo vê-se alguma, de mistura com o lastro, mas isso parece que é próprio, faz bem ao barco, Como foi que aprendeste essas coisas, Assim, Assim como, Como tu, quando disseste ao capitão do porto que aprenderias a navegar no mar, Ainda não estamos no mar, Mas já estamos na água, Sempre tive a idéia de que para a navegação só há dois mestres verdadeiros, um que é o mar, o outro que é o barco, E o céu, estás a esquecer-te do céu, Sim, claro, o céu, Os ventos, As nuvens, O céu, Sim, o céu.

Em menos de um quarto de hora tinham acabado a volta pelo barco, uma caravela, mesmo transformada, não dá para grandes passeios. É bonita, disse o homem, mas se eu não conseguir arranjar tripulantes suficientes para a manobra, terei de ir dizer ao rei que já não a quero, Perdes o ânimo logo à primeira contrariedade, A primeira contrariedade foi estar à espera do rei três dias, e não desisti, Se não encontrares marinheiros que queiram vir, cá nos arranjaremos os dois, Estás doida, duas pessoas sozinhas não seriam capazes de governar um barco destes, eu teria de estar sempre ao leme, e tu, nem vale a pena estar a explicar-te, é uma loucura, Depois veremos, agora vamos mas é comer. Subiram para o castelo de popa, o homem ainda a protestar contra o que chamara loucura, e, ali, a mulher da limpeza abriu o farnel que ele tinha trazido, um pão, queijo duro, de cabra, azeitonas, uma garrafa de vinho. A lua já estava meio palmo sobre o mar, as sombras da verga e do mastro grande vieram deitar-se-lhes aos pés. É realmente bonita a nossa caravela, disse a mulher, e emendou logo, A tua, a tua caravela, Desconfio que não o será por muito tempo, Navegues ou não navegues com ela, é tua, deu-ta o rei, Pedi-lha para ir procurar uma ilha desconhecida, Mas estas coisas não se fazem do pé para a mão, levam o seu tempo, já o meu avô dizia que quem vai ao mar avia-se em terra, e mais não era ele marinheiro, Sem tripulantes não poderemos navegar, Já o tinhas dito, E há que abastecer o barco das mil coisas necessárias a uma viagem como esta, que não se sabe aonde nos levará, Evidentemente, e depois teremos de esperar que seja a boa estação, e sair com a boa maré, e vir gente ao cais a desejar-nos boa viagem, Estás a rir-te de mim, Nunca me riria de quem me fez sair pela porta das decisões, Desculpa-me, E não tornarei a passar por ela, suceda o que suceder. O luar iluminava em cheio a cara da mulher da limpeza, É bonita, realmente é bonita, pensou o homem, que desta vez não estava a referir-se à caravela. A mulher, essa, não pensou nada, devia ter pensado tudo durante aqueles três dias, quando entreabria de vez em quando a porta para ver se aquele ainda continuava lá fora, à espera. Não sobrou migalha de pão ou de queijo, nem gota de vinho, os caroços das azeitonas foram atirados para a água, o chão está tão limpo como ficara quando a mulher da limpeza lhe passou por cima o último esfregão. A sereia de um paquete que saía para o mar soltou um ronco potente, como deviam ter sido os do leviatã, e a mulher disse, Quando for a nossa vez faremos menos barulho. Apesar de estarem no interior da doca, a água ondulou um pouco à passagem do paquete, e o homem disse, Mas baloiçaremos muito mais. Riram os dois, depois ficaram calados, passado um bocado um deles opinou que o melhor seria irem dormir, Não é que eu tenha muito sono, e o outro concordou, Nem eu, depois calaram-se outra vez, a lua subiu e continuou a subir, em certa altura a mulher disse, Há beliches lá em baixo, o homem disse, Sim, e foi então que se levantaram, que desceram à coberta, aí a mulher disse, Até amanhã, eu vou para este lado, e o homem

respondeu, E eu vou para este, até amanhã, não disseram bombordo nem estibordo, decerto por estarem ainda a praticar na arte. A mulher voltou atrás, Tinha-me esquecido, tirou do bolso do avental dois cotos de vela, Encontrei-os quando andava a limpar, o que não tenho é fósforos, Eu tenho, disse o homem. Ela segurou as velas, uma em cada mão, ele acendeu um fósforo, depois, abrigando a chama sob a cúpula dos dedos curvados, levou-a com todo o cuidado aos velhos pavios, a luz pegou, cresceu lentamente como faz o luar, banhou a cara da mulher da limpeza, nem seria preciso dizer o que ele pensou, É bonita, mas o que ela pensou, sim, Vê-se bem que só tem olhos para a ilha desconhecida, aqui está como as pessoas se enganam nos sentidos do olhar, sobretudo ao princípio. Ela entregou-lhe uma vela, disse, Até amanhã, dorme bem, ele quis dizer o mesmo doutra maneira, Que tenhas sonhos felizes, foi a frase que lhe saiu, daqui a pouco, quando lá estiver em baixo, deitado no seu beliche, vir-lheão à ideia outras frases, mais espirituosas, sobretudo mais insinuates, como se espera que sejam as de um homem quando está a sós com uma mulher. Perguntava-se se já dormiria, se teria tardado a entrar no sono, depois imaginou que andava à procura dela e não a encontrava em nenhum sítio, que estavam perdidos os dois num barco enorme, o sonho é um prestidigitador hábil, muda as proporções das coisas e as suas distâncias, separa ás pessoas, e elas estão juntas, reúne-as, e quase não se vêem uma à outra, a mulher dorme a poucos metros e ele não soube como alcançá-la, quando é tão fácil ir de bombordo a estibordo.

Tinha-lhe desejado felizes sonhos, mas foi ele quem levou toda a noite a sonhar. Sonhou que a sua caravela ia no mar alto, com as três velas triangulares gloriosamente enfunadas, abrindo caminho sobre as ondas, enquanto ele manejava a roda do leme e a tripulação descansava à sombra. Não percebia como podiam ali estar os marinheiros que no porto e na cidade se tinham recusado a embarcar com ele para ir à procura da ilha desconhecida, provavelmente arrependeram-se da grosseira ironia com que o haviam tratado. Via animais espalhados pela coberta, patos, coelhos, galinhas, o habitual da criação doméstica, debicando os grãos de milho ou roendo as folhas de couve que um marinheiro lhes atirava, não se lembrava de quando os tinha trazido para o barco, fosse como fosse era natural que ali estivessem, imaginemos que a ilha desconhecida é, como tantas vezes o foi no passado, uma ilha deserta, o melhor será jogar pelo seguro, todos sabemos que abrir a porta da coelheira e agarrar um coelho pelas orelhas sempre foi mais fácil do que persegui-lo por montes e vales. Do fundo do porão veio agora um coro de relinchos de cavalos, de mugidos de bois, de zurros de asnos, as vozes dos nobres animais necessários para o trabalho pesado, e como foi que vieram eles, como podem estar numa caravela onde a tripulação humana mal cabe, de súbito o vento deu uma guinada, a vela maior bateu e ondulou, por trás dela estava o que antes não se vira, um grupo de mulheres que mesmo sem as contar se adivinha serem tantas quantos os marinheiros, ocupam-se nas suas coisas de mulheres, ainda não chegou o tempo de se ocuparem doutras, está claro que isto só pode ser um sonho, na vida real nunca se viajou assim. O homem do leme buscou com os olhos a mulher da limpeza e não a viu, Talvez esteja no beliche de estibordo, a descansar da lavagem da coberta, pensou, mas foi um pensar fingido, porque ele bem sabe, embora também não saiba como o sabe, que ela à última hora não quis vir, que saltou para o cais, dizendo de lá, Adeus, adeus, já que só tens olhos para a ilha desconhecida, vou-me embora, e não era verdade, agora mesmo andam os olhos dele a procurá-la e não a encontram. Neste momento o céu cobriu-se e começou a chover, e, tendo chovido, principiaram a brotar inúmeras plantas das fileiras de sacos de terra alinhadas ao longo da amurada, não estão ali porque se suspeite que não haja terra bastante na ilha desconhecida, mas porque assim se ganhará tempo, no dia

em que lá chegarmos só teremos que transplantar as árvores de fruto, semear os grãos das pequenas searas que vão amadurecer aqui, enfeitar os canteiros com as flores que desabrocharão destes botões. O homem do leme pergunta aos marinheiros que descansam na coberta se avistam alguma ilha desabitada, e eles respondem que não vêem nem de umas nem das outras, mas que estão a pensar em desembarcar na primeira terra povoada que lhes apareça, desde que haja lá um porto onde fundear, uma taberna onde beber e uma cama onde folgar, que aqui não se pode, com toda esta gente junta. E a ilha desconhecida, perguntou o homem do leme, A ilha desconhecida é coisa que não existe, não passa duma ideia da tua cabeça, os geógrafos do rei foram ver nos mapas e declararam que ilhas por conhecer é coisa que se acabou desde há muito tempo, Devíeis ter ficado na cidade, em lugar de vir atrapalhar-me a navegação, Andávamos à procura de um sítio melhor para viver e resolvemos aproveitar a tua viagem, Não sois marinheiros, Nunca o fomos, Sozinho, não serei capaz de governar o barco, Pensasses nisso antes de ir pedi-lo ao rei, o mar não ensina a navegar. Então o homem do leme viu uma terra ao longe e quis passar adiante, fazer de conta que ela era a miragem de uma outra terra, uma imagem que tivesse vindo do outro lado do mundo pelo espaço, mas os homens que nunca haviam sido marinheiros protestaram, disseram que ali mesmo é que queriam desembarcar, Esta é uma ilha do mapa, gritaram, matar-te-emos se não nos levares lá. Então, por si mesma, a caravela virou a proa em direcção à terra, entrou no porto e foi encostar à muralha da doca, Podeis ir-vos, disse o homem do leme, acto contínuo saíram em correnteza, primeiro as mulheres, depois os homens, mas não foram sozinhos, levaram com eles os patos, os coelhos e as galinhas, levaram os bois, os burros e os cavalos, e até as gaivotas, uma após outra, levantaram voo e se foram do barco transportando no bico os seus gaivotinhos, proeza que não tinha sido cometida antes, mas há sempre uma vez. O homem do leme assistiu à debandada em silêncio, não fez nada para reter os que o abandonavam, ao menos tinham-no deixado com as árvores, os trigos e as flores, com as trepadeiras que se enrolavam nos mastros e pendiam da amurada como festões. Por causa do atropelo da saída haviam-se rompido e derramado os sacos de terra, de modo que a coberta era toda ela como um campo lavrado e semeado, só falta que venha um pouco mais de chuva para que seja um bom ano agrícola. Desde que a viagem à ilha desconhecida começou que não se vê o homem do leme comer, deve ser porque está a sonhar, apenas a sonhar, e se no sonho lhe apetecesse um pedaço de pão ou uma maçã, seria um puro invento, nada mais. As raízes das árvores já estão penetrando no cavername, não tarda que estas velas içadas deixem de ser precisas, bastará que o vento sopra nas copas e vá encaminhando a caravela ao seu destino. É uma floresta que navega e se balanceia sobre as ondas, uma floresta onde, sem saberse como, começaram a cantar pássaros, deviam estar escondidos por aí e de repente decidiram sair à luz, talvez porque a seara já esteja madura e é preciso ceifá-la. Então o homem trancou a roda do leme e desceu ao campo com a foice na mão, e foi quando tinha cortado as primeiras espigas que viu uma sombra ao lado da sua sombra. Acordou abraçado à mulher da limpeza, e ela a ele, confundidos os corpos, confundidos os beliches, que não se sabe se este é o de bombordo ou o de estibordo. Depois, mal o sol acabou de nascer, o homem e a mulher foram pintar na proa do barco, de um lado e do outro, em letras brancas, o nome que ainda faltava dar à caravela. Pela hora do meio-dia, com a maré, A Ilha Desconhecida fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma.