

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES**

LUZIA DE LOURDES CASEIRO

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES**

LUZIA DE LOURDES CASEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Práxis Pedagógicas e Gestão de Ambientes Educacionais.

Orientador:
Prof^ª. Dr^ª. Helena Faria de Barros

372
C337a

Caseiro, Luzia de Lourdes
A atuação do professor coordenador
pedagógico no desenvolvimento profissional dos
docentes / Luzia de Lourdes Caseiro –
Presidente Prudente: [s.n.], 2007.
160 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE:
Presidente Prudente – SP, 2007.
Bibliografia

1. Formação Professor. 2. Educação. 3.
Formação continuada. I. Título.

LUZIA DE LOURDES CASEIRO

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 8 de agosto de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Helena Faria de Barros
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste

Prof^a. Dr^a. Raimunda Abou Gebran
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste

Prof. Dr. José Milton de Lima
FCT - Universidade Estadual Paulista – Unesp

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho com muito carinho a toda minha família, à minha mãe Paulina, e em especial às minhas filhas Camila e Melissa, que em todos os momentos de realização desta pesquisa estiveram me apoiando e compreendendo minhas ausências, mesmo estando próxima.

AGRADECIMENTOS

A professora orientadora, Dr^a. Helena Faria de Barros pela amizade e carisma que, na seriedade de seus ensinamentos, fez aprimorar meus conhecimentos com competência, paciência e incentivo.

“Não serei o poeta de um mundo caduco. Também não cantarei o mundo futuro. Estou preso à vida e olho os meus companheiros...
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças. Entre eles, considero a enorme realidade. O presente é tão grande, não nos afastemos... não nos afastemos, vamos de mãos dadas!”

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

A atuação do professor coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional dos docentes

A presente pesquisa, focalizou a formação continuada dos professores pela capacitação em serviço promovida por uma professora coordenadora. Analisou como foram planejadas e executadas essas ações na escola - nas reuniões semanais do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo e no acompanhamento cotidiano da execução do trabalho docente, em sala de aula. Um projeto de trabalho em leitura foi executado como oportunidade de acompanhar a capacitação dos professores pela coordenadora, ao mesmo tempo em que atendeu às necessidades educativas dos alunos daquele grupo de educadores. A investigação foi definida numa abordagem quanti-qualitativa como pesquisa colaborativa e permitiu verificar a prática adotada pela coordenação pedagógica junto ao grupo de professores. Enquanto pesquisadora, participei diversas vezes como observadora do desenvolvimento das atividades propostas pela pesquisa. Pequenas intervenções foram realizadas como colaboradora com o aval dos docentes na execução do projeto de trabalho em leitura, em atendimento às solicitações do próprio grupo atuante. Questionários, observações, conversas informais e registros num diário de bordo foram utilizados. Quadros e gráficos foram elaborados como síntese dos dados obtidos. Fotos foram anexadas para aclarar o que foi feito nos projetos de trabalho sobre leitura. Os sujeitos desta pesquisa foram uma Professora Coordenadora Pedagógica e vinte e dois professores de uma escola pública do Ciclo I do Ensino Fundamental, localizada na cidade de Presidente Prudente, no interior do Estado de São Paulo. O desenvolvimento da pesquisa demonstrou que é essencial o Coordenador Pedagógico contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica daqueles que se encontram sob sua coordenação sendo pesquisador de estratégias que lhe permita auxiliar seus coordenados a rever, entender e transformar sua prática, seja em sala de aula, seja em outro ambiente de trabalho. É preciso que ele seja, antes de tudo, um profissional preocupado em refletir sobre o seu próprio trabalho e buscar constantemente investir em sua própria capacitação. É necessário que esse coordenador faça constantes estudos na área de formação de professores e de ensino e aprendizagem. A execução de um projeto de trabalho em leitura colaborou com o grupo pesquisado no aprimoramento da formação continuada realizada na escola e obrigou a reflexão sobre a elaboração de projetos de trabalho e às práticas de leitura existentes até então, com resultados na aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo, auxiliou o grupo pesquisado no embasamento teórico necessário à reflexão, organização e avaliação de ações que contemplaram as necessidades dos alunos.

Palavras-chave: Professor Coordenador Pedagógico; Formação Continuada; Projeto de Trabalho.

ABSTRACT

The work of the Pedagogical Coordinator Teacher in the professional development of the professors

The present research, focused the continued formation of the professors for the qualification in service promoted for a coordinating teacher. It analyzed how these actions had been planned and executed in the school – in the weekly meetings of the Collective Pedagogical Working Schedule and the daily attendance of the execution of the teaching work, in the classroom. A project of reading work was executed as opportunity to follow the qualification of the professor for the coordinator; at the same time it attended the educative necessities of the pupils of that group of educators. The investigation was defined in a quanti-qualitative boarding as collaboration research and it allowed to verify the practice adopted for the pedagogical coordination next to the group of professors. While I was a researcher, I participated several times as observer of the development of the activities purposed by the research. Small interventions were made as collaborating with the endorsement of the professors in the execution of the project of reading work, in attendance to the requests of the operating group itself. Questionnaires, comments, colloquies and registers in a daily notebook had been used. Pictures and graphs were elaborated as synthesis of the gotten data. Photos were annexed to clarify what was made in the projects of reading work. The participants of this research were a Pedagogical Coordinating Teacher and twenty two professors of a public school of Cycle I of Basic School, located in the city of Presidente Prudente, in the interior of São Paulo State. The research development demonstrated that it is essential to the Pedagogical Coordinator to contribute for the improvement of the Pedagogical practice of those that are under your coordination, being a strategies researcher that allows to auxiliare your subordinates to review, to understand and to transform their way, either in the classroom or in another environment of work. It is necessary the professional to be the one worried in reflecting on its proper work and constantly search to invest in its own qualification. It is necessary that this coordinator makes frequents studies in the area of professors formation and education and learning. The execution of a project of reading work collaborated with the searched group in the improvement of the continued formation in the school and compelled the reflection about the projects elaboration and the practices of reading until then, with results in the learning of the students. At the same time, it assisted the searched group in the necessary theoric basis to the reflection, organization and evaluation of actions that contemplated the necessities of the pupils.

Key-words: Pedagogical Coordinator Teacher; Continued Formation; Project of Work.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| QUADRO 1 | - Abrangência do SARESP numa seqüência de anos | 14 |
| QUADRO 2 | - Quantidade de alunos avaliados | 15 |
| QUADRO 3 | - Desempenho dos alunos da escola estadual pesquisada, nas provas de Leitura e Escrita | 16 |
| QUADRO 4 | - Pesquisas sobre o Coordenador Pedagógico publicadas pela CAPES | 18 |
| QUADRO 5 | - Idade do grupo pesquisado e tempo de experiência na função docente Presidente Prudente – 2006 | 59 |
| QUADRO 6 | - Suficiência para a prática docente dos estudos realizados na formação inicial - Presidente Prudente – 2006 | 62 |
| QUADRO 7 | - Recursos procurados pelos professores para conciliar os conhecimentos da formação inicial com a prática da sala de aula Presidente Prudente – 2006 | 64 |
| QUADRO 8 | - Conteúdos e habilidades em leitura necessários aos alunos, apontados pelos professores | 65 |
| QUADRO 9 | - Objetivos previstos no projeto e conquistados na aprendizagem dos alunos após seu desenvolvimento. Presidente Prudente – 2006 | 79 |
| QUADRO 10 | - Mapa de acompanhamento da Evolução da Leitura, Escrita e Alfabetização dos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental no 1º e 2º bimestres de 2006, registrado pela Professora Coordenadora | 82 |
| QUADRO 11 | - Mapa de acompanhamento da Evolução da Leitura, Escrita e Alfabetização dos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental no 3º e 4º bimestres de 2006, registrado pela Professora Coordenadora | 83 |
| QUADRO 12 | - Docentes que requisitaram auxílio da Professora Coordenadora no decorrer do projeto de trabalho. Presidente Prudente – 2006 | 85 |
| QUADRO 13 | - Avaliação dos professores sobre a participação da Professora Coordenadora na coordenação dos projetos de trabalho . Presidente Prudente – 2006 | 86 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ANEXO 1 - Autorização para a Realização de Pesquisa Educacional..... | 115 |
| ANEXO 2 - Termo de Consentimento para Participação em Pesquisa Educacional..... | 117 |
| ANEXO 3 - Registro de Evolução da Pesquisa..... | 120 |
| ANEXO 4 - Entrevistas..... | 128 |
| ANEXO 5 - Projetos de Leitura..... | 137 |
| ANEXO 6 - Registro Fotográfico das Atividades Desenvolvidas..... | 148 |
| ANEXO 7 - Livro Produzido após as Atividades de Leitura..... | 162 |

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 ALGUNS CONCEITOS | 20 |
| 2.1 Educação e Escola..... | 20 |
| 2.2 Projeto de Trabalho..... | 23 |
| 2.3 Leitura, Compreensão e Gosto pela Leitura..... | 26 |
| 3 A FUNÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NASESCOLASPAULISTAS | 31 |
| 3.1 Capacitação dos Gestores da Educação – Circuito Gestão em Ação..... | 35 |
| 3.2 O Papel do Coordenador Pedagógico e a Formação do Professor em HTPC. | 38 |
| 3.3 O Papel do Professor Coordenador Pedagógico na Formação Continuada dos Professores | 40 |
| 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 50 |
| 5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA | 58 |
| 5.1 Resultados das Atividades Preparatórias..... | 59 |
| 5.1.1 Perfil do grupo de professores envolvidos na pesquisa (caracterização dos sujeitos/colaboradores)..... | 59 |
| 5.1.2 Identificação dos conteúdos e habilidades necessários aos alunos em leitura, conforme os professores | 64 |
| 5.1.3 Visão inicial do professor coordenador pedagógico sobre sua própria função na escola | 68 |
| 5.2 O Projeto de Trabalho | 70 |
| 5.2.1 Leitura e discussão de textos sobre o projeto de trabalho e elaboração de projetos de leitura | 71 |
| 5.2.2 Planejamento do projeto de trabalho sobre a leitura | 72 |
| 5.2.3 Execução do projeto de leitura | 76 |
| 5.2.4 Avaliação do projeto de leitura pelo grupo de professores..... | 79 |
| 5.3 Avaliação Geral | 85 |
| 5.3.1 Avaliação dos professores em relação ao envolvimento do professor coordenador na capacitação dos professores, no planejamento e execução do Projeto de Leitura..... | 85 |
| 5.3.2 Avaliação dos resultados feita pelos professores e pela professora coordenadora após o término dos projetos de leitura | 88 |
| 5.3.3 Avaliação da formação continuada em serviço desenvolvida na escola, nas reuniões do HTPC , feita pelos professores | 90 |
| 5.3.4 Avaliação da professora coordenadora pedagógica a respeito do projeto de leitura, após a finalização dos trabalhos..... | 91 |
| 5.4 Algumas Observações no Decorrer da Pesquisa..... | 94 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 105 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 108 |
| ANEXOS | 113 |

1 INTRODUÇÃO

“Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema de vida prática”
(MINAYO, 1994, p.17)

O tema desta pesquisa foi escolhido em virtude de, como pesquisadora, reconhecer a importância da atuação do Professor Coordenador Pedagógico para a melhoria da qualidade do ensino no interior das escolas e em razão da minha própria vivência como professora, posteriormente como coordenadora e atualmente como diretora de escola pública da rede estadual de ensino. Enquanto professora, muito aprendi com os coordenadores nas escolas em que atuei. Como coordenadora, vivenciei as dificuldades e os avanços conseguidos no desempenho dessa função. Como diretora, não consigo enxergar a escola sem esse profissional. Porém, não bastava para mim apenas reconhecê-lo como importante, faltavam dados que comprovassem de forma clara, o quanto o Professor Coordenador Pedagógico pudesse ser, comprovadamente, útil ao grupo docente e discente; à equipe gestora e ao processo de ensino e aprendizagem da escola, em relação à eficiência dos resultados educacionais.

Surgiu assim, uma proposta a um grupo de professores de uma pesquisa colaborativa que coordenasse os objetivos e as necessidades da pesquisadora, dos professores e das dificuldades dos alunos. A intenção era que a pesquisa respondesse à questão: - É o projeto de trabalho meio suficiente para analisar a atuação do Professor Coordenador Pedagógico (PCP) frente às dificuldades apresentadas pelos professores na orientação da leitura de seus alunos?

O objetivo da pesquisa, seria então, analisar as ações do PCP no exercício de suas funções e orientações aos professores na realização de um projeto de trabalho com a leitura.

Justificam a pesquisa vários motivos.

Um primeiro motivo, já citado, está no desenvolver de minha atuação como professora.

No decorrer de minha carreira no magistério da rede estadual paulista, exerci o cargo de Professora de Educação Física entre 1990 e 1996, em meados de 1996, por meio de processo seletivo, iniciei minhas funções como Professora Coordenadora Pedagógica, numa escola de Ciclo I (1ª a 4ª série), na cidade de Presidente Prudente, onde permaneci até 1998. De 1998 a 2001 desempenhei a mesma função de coordenação pedagógica, agora numa escola que atendia o Ciclo II do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), sendo Ensino Regular no período diurno e Ensino Supletivo no noturno. Ao final do ano 2001 ingressei como Diretora de Escola na cidade de Anhumas, sendo esta a única escola daquele município, que atendia todas as etapas de escolaridade daquela cidade, desde a 1ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio Regular bem como Telessalas para Educação de Jovens e Adultos. Portanto, dentro da educação, tive a oportunidade de trabalhar como professora, coordenadora e atualmente como diretora em escolas diferenciadas, conhecendo diferentes realidades, desde equipes docentes, vice-diretores e professores coordenadores como também clientelas e comunidades de variados tipos de ensino.

Atualmente, atuando na Direção de uma Escola Estadual, em Presidente Prudente, local de minha pesquisa, a que atende o Ciclo I – 1ª a 4ª série do Ensino Regular e também quatro salas de Serviço de Apoio Pedagógico Especializado, ou seja, salas de recurso de Educação Especial, sendo duas para deficientes auditivos e duas para deficientes visuais (sendo estas as únicas nesta cidade).

Em toda essa trajetória, como tenho atuado sempre dentro de ambientes educativos, frente a diferentes realidades, pude perceber e vivenciar a importância da função desempenhada pelo professor coordenador pedagógico e sua responsabilidade frente à equipe docente para o bom desenvolvimento de um trabalho coletivo e da capacitação em serviço, num continuum, organizando praticamente uma *“escola de formação dentro da própria escola”*, aproveitando tempos, espaços e oportunidades cotidianas para complementar a formação inicial dos professores, desenvolvidas nos meios acadêmicos.

A oportunidade e a necessidade de criar espaços e oportunidades de formação nas escolas pode ser vista pela ótica de muitos autores.

Para Nóvoa, (2001, p.20):

É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento [...].

As necessidades apresentadas em leitura, pelos alunos da escola estudada, constituíram outro motivo da pesquisa.

Desde o ano 1996, até os dias atuais, anualmente, na rede pública de ensino do Estado de São Paulo são realizadas avaliações do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, com a finalidade de obter informações que subsidiem as tomadas de decisões nos vários níveis do sistema de ensino, detectando as ações centralizadas e descentralizadas que concretizam a atual política educacional.

O quadro a seguir apresenta a síntese dos resultados dessa avaliação, em relação ao número de escolas, alunos e séries analisadas, no Estado de São Paulo.

QUADRO 1 - Abrangência do SARESP numa seqüência de anos.

| Ano | Escolas | Alunos | Séries Avaliadas |
|------------|----------------|---------------|---------------------------|
| 1996 | 5.768 | 1.078.592 | CB e 6ª EF |
| 1997 | 5.750 | 946.170 | 3ª EF e 7ª EF |
| 1998 | 3.898 | 947.036 | 4ª EF e 8ª EF |
| 2000 | 4.048 | 1.320.336 | 5ª EF, 7ª EF e 3ª EM |
| 2001 | 5.798 | 872.086 | 4ª EF e 8ª EF |
| 2002 | 5.107 | 297.258 | 4ª EF e 8ª EF |
| 2003 | 5.404 | 4.274.404 | EF e EM – todas as séries |

Fonte: Sumário Executivo do Saesp (2003, p. 5).

A exemplo do que aconteceu no ano de 2003, em 2004 foram avaliadas todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, num total de 6.527 escolas e 4.495.865 alunos (conforme informado através do ofício G.S. 96/2005, do Gabinete do Secretário Estadual da Educação daquela data - Gabriel Chalita, de 20 de Junho de 2005, destinado à rede escolar) .

Tanto em 2004, como em 2005 a abrangência da avaliação passou a contemplar não apenas as escolas públicas, mas também as municipais e particulares interessadas. Todas as séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio passaram a serem avaliadas pelo Saesp.

Os resultados dessas avaliações foram disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação em forma de relatórios os quais permitiram a verificação do rendimento escolar dos alunos da rede pública, em diferentes séries, nos diversos componentes curriculares - coletando dados e informações que possibilitassem o aprimoramento da gestão do sistema educacional e a adoção de estratégias pedagógicas favorecedoras de melhorias no ensino e na aprendizagem.

O Sistema provê cada escola participante da avaliação com informações específicas sobre o desempenho de seus alunos, apontando seus ganhos e dificuldades, bem como os aspectos curriculares que exigem maior atenção. O Saesp possibilita, dessa forma, a reorientação do trabalho de cada um dos estabelecimentos participantes do Sistema e, ao envolver diretamente professores, alunos e pais em suas atividades, contribui para o fortalecimento e aperfeiçoamento de uma cultura avaliativa no Estado de São Paulo, não punitiva e fomentadora de mudanças.
(SARESP, 2005, p. 5).

Foi a partir da avaliação dos resultados de 2004 da escola pesquisada que, conjuntamente, a Professora Coordenadora Pedagógica, os docentes e a pesquisadora decidiram realizar um projeto de trabalho sobre a leitura com os alunos da escola.

A avaliação em leitura e escrita da escola estudada é apresentada a seguir.

QUADRO 2 - Quantidade de alunos avaliados:

| Ano | 1ª série | 2ª série | 3ª Série | 4ª série | Total |
|------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|--------------|
| 2004 | 153 | 135 | 138 | 132 | 558 |

Fonte: Secretaria da Escola.

O quadro a seguir retrata e localiza as dificuldades dos alunos da mesma escola em leitura e escrita.

QUADRO 3 - Desempenho dos alunos da escola estadual pesquisada, nas provas de Leitura e Escrita :

| Série | Abaixo do Insuficiente | Insuficiente | Regular | Bom | Muito Bom | Ótimo | Excelente |
|-------|------------------------|--------------|---------------|-------|-----------|-------|-----------|
| 1ª | | 5,2% | 3,9% | 26,8% | 19,0% | 33,3% | 11,8% |
| 2º | | 3,0% | 3,7% | 5,2% | 25,9% | 62,2% | |
| 3ª | 7,2%* | 7,2%* | 31,9%* | 44,2% | 9,4% | - | |
| 4ª | 5,3%* | 9,8%* | 25,0%* | 44,7% | 14,4% | 0,8% | |

Fonte: SARESP (2004).

Os índices assinalados foram considerados baixos e apontados pelos docentes como indicativos da necessidade de uma intervenção pedagógica, o que conseqüentemente implicaria numa mudança didática. No início desta pesquisa, ou seja, em setembro de 2005, o corpo docente e a coordenação pedagógica dispunham destes resultados como sendo, naquela época, os mais atuais sobre o desempenho dos alunos no SARESP.

A exemplo do que ocorreu em todo o Estado de São Paulo, a equipe gestora e pedagógica da escola, após analisar todos os resultados oficiais, percebeu que, para melhorar o aproveitamento dos alunos nas avaliações oficiais, deveria diferenciar as atividades de leitura, visando desenvolver as capacidades leitora e interpretativa dos alunos. A atenção no ensino aprendizagem seria:

1. Para a utilização de textos diferenciados, sendo que para as 1ª e 2ª séries os tipos trabalhados seriam: parlendas, cartas, textos informativos e narrativos. Para as 3ª e 4ª séries seriam utilizados textos narrativos, informativos, notícias, propagandas, instrucionais, histórias em quadrinhos e gráficos.
2. Dar maior ênfase ao desenvolvimento das seguintes habilidades de leitura e escrita:
 - localizar a informação explícita no texto;
 - identificar o tema de um texto;
 - inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
 - inferir uma informação implícita no texto;
 - interpretar, integrando texto e recursos gráfico-visuais.

3. Orientações para que os alunos possam identificar as implicações de enunciado e compreensão do texto, assim como:
 - sua finalidade, de acordo com o gênero;
 - o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem uma narrativa.
4. Destacar a coerência e coesão no processamento do texto, isto é,
 - estabelecer relação entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade e as amarrações entre parágrafos.
5. Estabelecer relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido
 - reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuações e de outras notações;
 - somente nas 3^{as} e 4^{as} séries foram avaliadas as habilidades para estabelecer a relação de causa e consequência entre os elementos que compõem as partes de um texto.

A minha proposta ao grupo de professores de um projeto de trabalho em leitura fora em consequência dos resultados obtidos nestas avaliações.

Esta proposta levou-me, através da aceitação do corpo docente, a pesquisa colaborativa e concomitantemente à realização de um projeto de leitura e escrita, através dos trabalhos que seriam organizados pelos professores e executados pelos seus alunos, eu pudesse analisar as ações do professor coordenador pedagógico frente ao desenvolvimento das proposições por ele coordenadas e direcionadas a sua equipe.

Assim, a pesquisa teve por objetivo, analisar como foram planejadas e executadas as ações que colaboram para a formação continuada dos professores no espaço de atuação do professor coordenador pedagógico no acompanhamento cotidiano da execução do trabalho docente com seus alunos e desenvolver um projeto de trabalho que atendesse às necessidades educativas

dos educandos em leitura e escrita, do grupo de educadores da escola pesquisada com oportunidade do professor coordenador pedagógico capacitar os professores e da pesquisadora acompanhar o trabalho desse coordenador, numa interação realizada de forma colaborativa.

Para destacar a relevância deste trabalho, busquei e encontrei 474 teses publicadas pela Capes – (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), vinculada ao Ministério da Educação no ano 2006, através do site <http://serviços.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa>, a respeito da formação de professores de áreas específicas, porém, foram encontrados apenas 25 estudos focalizando a função coordenação pedagógica e a intervenção do professor coordenador pedagógico diante da formação continuada dos professores das escolas públicas, sob diferentes aspectos.

QUADRO 4 - Pesquisas sobre o Coordenador Pedagógico publicadas no Banco de

Teses da CAPES:

| TEMAS | QTDE. |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Formação continuada, práticas cooperativas , HTPC | 06 |
| O papel do professor coordenador pedagógico | 04 |
| A construção da prática pedagógica | 03 |
| Relacionamento dos professores e coordenador | 04 |
| O coordenador pedagógico e a alfabetização | 01 |
| A figura do professor coordenador pedagógico | 02 |
| O cotidiano do professor coordenador | 01 |
| \Problematizando o trabalho do professor coordenador | 01 |
| Professor Coordenador, Ensino Básico e qualidade do ensino | 01 |
| O registro como pretexto , objeto de reflexão da prática do coordenador pedagógico | 01 |
| O coordenador pedagógico nas escolas municipais do ensino fundamental | 01 |
| TOTAL | 25 |

Fonte: CAPES. Banco de Teses (2004).

Todos esses temas, embora tratem da coordenação pedagógica, abordam aspectos diferentes da problemática enfocada no trabalho aqui relatado.

A presente dissertação foi organizada em seis capítulos, sendo que o primeiro deles apresenta uma introdução. O segundo capítulo aborda alguns conceitos que serviram para fundamentar as bases teóricas da pesquisa ora realizada, ou seja, educação e escola, projeto de trabalho e leitura (compreensão e gosto pela leitura). O terceiro capítulo discorre sobre os fundamentos básicos da pesquisa, ou seja, a função do professor coordenador pedagógico nas escolas e seu papel na formação continuada dos professores. O quarto capítulo focaliza a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, como foi pensada e realizada. O quinto capítulo faz a apresentação e discussão dos dados coletados e, finalmente o sexto e último capítulo descreve as considerações finais e fecham o relato da pesquisa.

2 ALGUNS CONCEITOS

No processo de pesquisa trabalhamos com a linguagem científica das proposições que são construções lógicas e conceitos que são construções de sentido. Eles servem para ordenar os objetos e processos e fixar melhor o recorte do que deve ou não ser examinado e construído. (MINAYO, 1994, p. 20).

Nesse capítulo vou apresentar alguns conceitos que serviram para a fundamentação desta pesquisa, que foram Educação e Escola, Projetos de Trabalho e Leitura.

2.1 Educação e Escola

É preciso entender o termo educação como ponto de partida para estudos de temas da área e para se estabelecer a orientação mais ampla e os objetivos a alcançar nesses estudos. Assim, para a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Unesco (apud DELORS et al. 1996, p. 11):

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos, a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas quanto das sociedades... como uma via que conduz a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras... a educação é também um grito de amor à infância e à juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo.

Ainda, em relação à educação, a Comissão da Unesco considerou:

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre a educação inicial e a educação permanente. Vem dar respostas ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre a educação chamam a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu até mais razão de ser. E só

ficará satisfeita quando todos aprenderem a aprender. (DELORS et al., 1996, p. 19).

Garcia (1979, p. 1), a palavra “educação” está relacionada ao desenvolvimento do indivíduo, pois:

No sentido primitivo, a palavra Educação tem sua origem nos verbos latinos *educare* (alimentar, amamentar, criar) com significado de algo que se dá a alguém, e *educere*, que expressa a idéia de conduzir para fora, fazer sair, tirar de. Nesta acepção, educação representa um ato de desenvolver, de dentro para fora, algo que está no indivíduo... O sentido de *educare* transmite idéia de algo externo que se acrescenta ao indivíduo, procurando dar-lhe condições para seu desenvolvimento. Já o sentido de *educere* sugere a liberação de forças que estão latentes e que dependem de estimulação para virem à tona.

De outra forma Libâneo (1998, p. 65) reconhece que,

No conceito de educação a idéia de que o acontecer educativo corresponde à ação e ao resultado de um processo de formação dos sujeitos ao longo das idades para se tornarem adultos, pelo que adquirem capacidades e qualidades humanas para o enfrentamento de exigências postas por determinado contexto social.

A partir disso, torna-se possível vislumbrar uma série de definições de educação e quase todas têm sido unânimes num aspecto importante: a educação é vista principalmente como um processo de desenvolvimento que se dá num “*continuum*”.

Como bem colocou Pérez Gómez (1998, p.13), a espécie humana, constituída biologicamente como tal, elabora instrumentos, artefatos, costumes, normas, códigos de comunicação e convivência como mecanismos imprescindíveis para a sobrevivência dos grupos e da espécie. Para lealmente, é posto que as aquisições adaptativas da espécie às peculiaridades do meio não se fixam biologicamente nem se transmitem através da herança genética, os grupos humanos põem em andamento mecanismos e sistemas externos de transmissão para garantir a sobrevivência das novas gerações de suas conquistas históricas. Este processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais – processo de socialização – costuma denominar-se genericamente como processo de educação.

Para Edgard Morin (2000), as interações entre os indivíduos produzem a sociedade, que produz a cultura, que retroage sobre os indivíduos. Todo

desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentido de pertencer à espécie humana. Nesse sentido, segundo o autor, cabe à educação do futuro cuidar para que a idéia de unidade da espécie humana não apague a idéia de diversidade e que a da diversidade não apague a da unidade.

Para que a educação oferecida no século XXI consiga atingir os objetivos vistos pelos autores anteriormente citados, existe a necessidade de que a escola se atualize e se organize para assumir suas funções educativas e sociais.

A preparação das novas gerações para sua participação no mundo do trabalho e na vida pública requer a intervenção de instâncias específicas, como a escola, cuja peculiar função é atender e canalizar o processo de socialização.

A função da escola, concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade (PERÉZ GÓMEZ, 1998, p. 13).

Ainda segundo Pérez Gómez (1998, p.14), a escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos paulatina e progressivamente as idéias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer.

Num contexto envolvendo as necessidades educativas, diante da importância do papel da educação e das funções sociais da escola frente a uma sociedade em constante transformação, surge o papel do professor, como profissional confrontando situações complexas, mutantes, incertas e conflitantes .

Para Pérez Gómez, (1998, p. 342),

O conhecimento profissional [...] é o produto de um largo processo de adaptação da escola e da sua função educativa ao contexto social na sua função de socialização. A aprendizagem do conhecimento profissional supõe um processo de imersão na cultura da escola mediante o qual o futuro docente se socializa dentro da instituição, aceitando a cultura profissional herdada dos outros profissionais correspondentes.

Focalizando a realidade brasileira a esse respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96 reportou as finalidades da Educação Básica Brasileira (oferecida pelas escolas públicas, compreendendo os ensinos fundamental e médio): “Art. 22. A educação básica tem por finalidades

desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

De acordo com essa mesma lei, para o Ensino Fundamental (objeto desse estudo) foram elencados no artigo 32 os objetivos que retratam as funções educativas e sociais das escolas públicas atuais quanto à formação dos seus alunos, mediante :

O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Deste modo, as escolas públicas têm bases claras a respeito do cidadão que pretende formar.

2.2 Projeto de Trabalho

A pesquisa aqui relatada caracterizou-se pelo emprego do Projeto de Trabalho pelos professores colaboradores de uma escola estadual de Presidente Prudente e contou com a orientação, acompanhamento e participação do Professor Coordenador Pedagógico daquela unidade de ensino e da pesquisadora.

Esta pesquisa visou analisar a forma como são planejadas e executadas as ações que colaboram para a formação continuada dos professores no espaço de atuação do professor coordenador pedagógico (PCP), seja nas reuniões semanais realizadas na escola, seja no acompanhamento cotidiano da execução do trabalho docente através de um projeto de trabalho.

O desenvolvimento de um projeto de trabalho voltado a atender as necessidades educativas daquele grupo de educadores e alunos foi a oportunidade do coordenador promover a capacitação dos docentes e da pesquisadora orientar e registrar esse trabalho, de modo colaborativo, pelo desenvolvimento das situações

didáticas programadas que se articularam em função de um objetivo e de um produto final.

O trabalho organizado em forma de projetos de trabalho, para Hernández (1998a, p. 61):

[...] constituem um “lugar” , entendido em sua dimensão simbólica, que pode permitir aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola NÃO é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem; revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas sim, solução de continuidade.

O incentivo às práticas curriculares inovadoras, tais como o planejamento e o desenvolvimento de projetos de trabalho é uma tarefa desafiadora do PCP porque conduz a um momento de criação conjunta, ao exercício da liberdade e às possibilidades de parcerias e escolhas de alternativas. Convém lembrar que ao propor práticas inovadoras é preciso que o PCP as conecte com as aspirações, convicções, anseios e modo de agir/pensar do professor, para que tenham sentido para ele e contem com a sua adesão.

À denominação “Projetos de Trabalho”, segundo Hernández (1998b), em entrevista à Revista Presença Pedagógica, refere-se:

[...] não se pode atribuir uma fórmula ou patente de exclusividade. Como tudo o que tem a ver com a educação, está sujeita a versões, interpretações e apropriações. Entretanto o contexto, os desafios, a situação de mudanças às quais se vinculam, devem criar um certo consenso entre aqueles que utilizam esta prática escolar [...]. Os projetos de trabalho, ao ver do autor, supõem um enfoque do ensino que trata de re-situar, repensar, recriar as concepções e as práticas educacionais na escola [...]. As características a seguir apenas pretendem servir de marco para orientar um itinerário que irrecusavelmente há de ser “construído” em cada contexto [...].

- 1 – Um percurso através de um tema-problema que favoreça a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista);
- 2 – Uma atitude de cooperação, em que o professor é um aprendiz e não um especialista;
- 3 – Um processo que busca estabelecer conexões entre os fenômenos e que questiona a idéia de uma versão única da realidade;
- 4 – Um trabalho em que cada etapa é singular e nela se ocupam com diferentes tipos de informação;
- 5 – Um professor que ensina a escutar: com o que os outros dizem, também podemos aprender;
- 6 – Alunos que apresentam várias formas de aprender;

- 7 – Uma aproximação atualizada dos problemas das disciplinas e dos saberes;
- 8 – Uma forma de aprendizagem em que se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem ocasião para isto;
- 9 – A aprendizagem que está vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição.

Ainda Hernández (1998b, p. 89) ensina que

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégia cognitiva de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula idéias-chave e metodologias de diferentes disciplinas.

A prática pedagógica por meio de projetos desenvolvidos em sala de aula permite romper com a limitação das atividades ao saber disciplinar dicotomizado de situações da realidade e do contexto do aluno, enfatizando a articulação com situações do cotidiano e com o desenvolvimento da capacidade de mobilizar saberes específicos para enfrentar situações reais por meio do desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para a autonomia em relação à própria vida e ao trabalho.

Para Almeida (2001, p. 47-63),

Fazer da aula um projeto significa comprometer-se e criar condições para mobilizar os alunos a desenvolverem ações que permitam planejar, negociar, colaborar, criar estratégias, resolver problemas, desenvolver um conjunto integrado de atividades, aprender, etc. a par disso, o professor investiga: a sua atuação docente; a realidade dos alunos, seus interesses, anseios, valores e necessidades; o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, os conhecimentos em construção e respectivas estruturas; as informações significativas a serem fornecidas aos alunos e as competências e habilidades requeridas para enfrentar as situações inesperadas nas atividades em realização e que envolvem além de conhecimentos e representações busca, mobilização, articulação e reconstrução.

Trabalhar com projetos significa explicitar uma intencionalidade em um plano flexível e aberto ao imprevisível, cuja execução implica em lidar com ambigüidades e soluções provisórias.

Ainda segundo Almeida (2001, p. 47-63),

O plano é a espinha dorsal das ações e vai se completando no andamento das investigações e descobertas que não se prendem a uma única área do conhecimento, e torna permeável as suas fronteiras. Trata-se de uma atitude interdisciplinar na busca de compreender e transformar a realidade em prol da melhoria da qualidade de vida pessoal, grupal e global.

No entanto, segundo a autora, não existem regras ou procedimentos padronizados para o desenvolvimento de projetos nem modelo ideal.

O projeto de trabalho aplicado foi uma alternativa discutida com toda a equipe que participaria desta pesquisa, primeiramente para auxiliar o grupo na solução de um problema detectado por todos, ou seja, num consenso grupal, identificou-se a necessidade de trabalhar com os alunos atividades que suprimissem suas dificuldades no desenvolvimento da capacidade leitora – visto ser uma das habilidades com necessidade de maior intervenção, apontada em avaliações oficiais anteriores. Também o fato de que o projeto de trabalho fosse realizado com um objetivo que atendesse as necessidades coletivas, de forma seqüenciada, com começo, meio e fim, o fato justamente de ter esta organização seqüencial seria uma oportunidade perfeita para acompanhar as iniciativas e interferências do professor coordenador pedagógico com seu grupo de trabalho.

Desta forma, pelas ações do PCP junto ao grupo de professores, e diante de solucionar um problema advindo de uma necessidade comum a todos, seria um momento de acompanhar justamente o propósito desta pesquisa, que possibilitaria vislumbrar a dinâmica de capacitação continuada realizada pelo mesmo no interior desta escola. Um projeto sobre leitura, compreensão e gosto pela leitura foi o projeto escolhido.

2.3 Leitura, Compreensão e Gosto pela Leitura

Por que tanto interesse social e interesse de pesquisa sobre a leitura?

Nos indaga Colomer (2001, p. 124):

Há alguns anos, o surgimento dos meios audiovisuais de comunicação chegou a prever seu desaparecimento como tecnologia superada. Mas hoje já parece evidente que o processo social que significou a invenção da língua escrita só se acelerou com o surgimento de novos códigos de representação da realidade que, longe de eliminar uns aos outros, diversificam os usos e se inter-relacionam fortemente entre si [...] As novas possibilidades de conversação e de distância tornaram possíveis níveis de

análise e abstração da linguagem que determinaram um grande progresso do conhecimento e que se encontram na base do desenvolvimento científico e cultural de nossas sociedades. Por outro lado, a evolução social levou a uma divisão muito complexa do trabalho, a qual exige que se possa operar sobre representações simbólicas da realidade. Isso pressupõe a necessidade de que os cidadãos adquiram esse domínio por meio de suas etapas de formação.

Desta forma, não podemos entender a leitura como aprendizagem restrita às primeiras etapas da escolaridade, centrada apenas nas habilidades de decodificação, sendo esta desenvolvida num processo contínuo, tendo seu início mesmo antes da chegada da criança à escola, pela presença social do escrito na vida humana. Desta forma, o processo de aprendizagem leitora estende-se durante toda a escolaridade e mais além dela, se a entendermos como habilidade interpretativa.

A leitura no ensino fundamental tem por objetivo a compreensão do texto e o gosto pela (ou da) leitura.

A compreensão da leitura tem papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos, pois por meio dela os alunos entram em contato com toda a riqueza e a complexidade da linguagem escrita. A leitura também contribui para ampliar a visão de mundo, o vocabulário do aluno, estimular outras leituras, exercitar a fantasia e a imaginação, compreender o funcionamento comunicativo da escrita, a relação entre a fala e a escrita.

Desenvolver estratégias de leitura, ampliar a familiaridade com os textos, ampliar o repertório textual e de conteúdos para a produção dos próprios textos, conhecer as especificidades dos diferentes tipos de texto, favorecer a aprendizagem das convenções da escrita, são algumas das suas possibilidades.

Colomer (2001, p.126) destacou a importância de ler textos com significado, de utilizar a leitura como um instrumento integrado às tarefas educativas ou de levar em conta as diferentes habilidades básicas (percepção, memória, etc...)

Para essa mesma autora,

[...] ler é um ato interpretativo, o qual consiste em saber guiar uma série de raciocínios para a construção de uma interpretação da mensagem escrita, a partir da informação proporcionada pelo texto e dos conhecimentos do leitor. Ao mesmo tempo, ler implica outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação, de tal forma que possam ser detectadas as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura.

1 – o leitor inclui os conhecimentos que possui em sentido amplo, isto é, tudo o que é e sabe sobre o mundo, assim como tudo o que faz durante a leitura para entender o texto.

2 – o texto se refere à intenção do autor, ao conteúdo do que diz e à forma em que organizou sua mensagem.

3 – o contexto compreende as condições da leitura, tanto as estabelecidas pelo próprio leitor (sua intenção, seu interesse pelo texto, etc.) como as derivadas do meio social, que, no caso da leitura escolar, em geral, são as estipuladas pelo educador (uma leitura compartilhada ou não, silenciosa ou em voz alta, o tempo destinado, etc.).

A relação entre estas três variáveis influencia enormemente a possibilidade de compreensão do texto. (COLOMER, 2001, p.127).

Irwin, 1986 (apud COLOMER, 2001, p. 128) nos oferece um esquema da descrição dos conhecimentos e processos envolvidos no ato de leitura, segundo o qual as estruturas são as características do leitor independentemente de atividades cognitivas durante a leitura, da seguinte maneira:

1 - As estruturas cognitivas referem-se aos conhecimentos sobre a língua (fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos) e aos conhecimentos sobre o mundo, organizado em forma de esquemas mentais.

2 - As estruturas afetivas incluem a atitude do leitor diante da leitura e seus interesses concretos diante de um texto. Sua auto-imagem como leitor, sua capacidade de arriscar-se ou seu medo ao fracasso, etc. são aspectos envolvidos em qualquer leitura.

3 - Os microprocessos referem-se à compreensão da informação contida em uma frase e incluem o reconhecimento das palavras, a leitura agrupada por sintagmas e a microseleção da informação a ser retida.

4 - Os processos de integração destinam-se a enlaçar as frases ou as proposições e incluem a utilização dos referenciais e dos conectores, assim como as inferências, baseadas no texto e nos conhecimentos do leitor sem afastar-se do texto.

5 - Os macroprocessos orientam-se para a compreensão global do texto, para as relações entre as idéias que o transformam em um todo coerente. Incluem a identificação das idéias principais, o resumo e a utilização da estrutura textual.

6 - Os processos de elaboração levam o leitor para além do texto, pelas inferências e pelos raciocínios não previstos pelo autor. Aqui são situadas

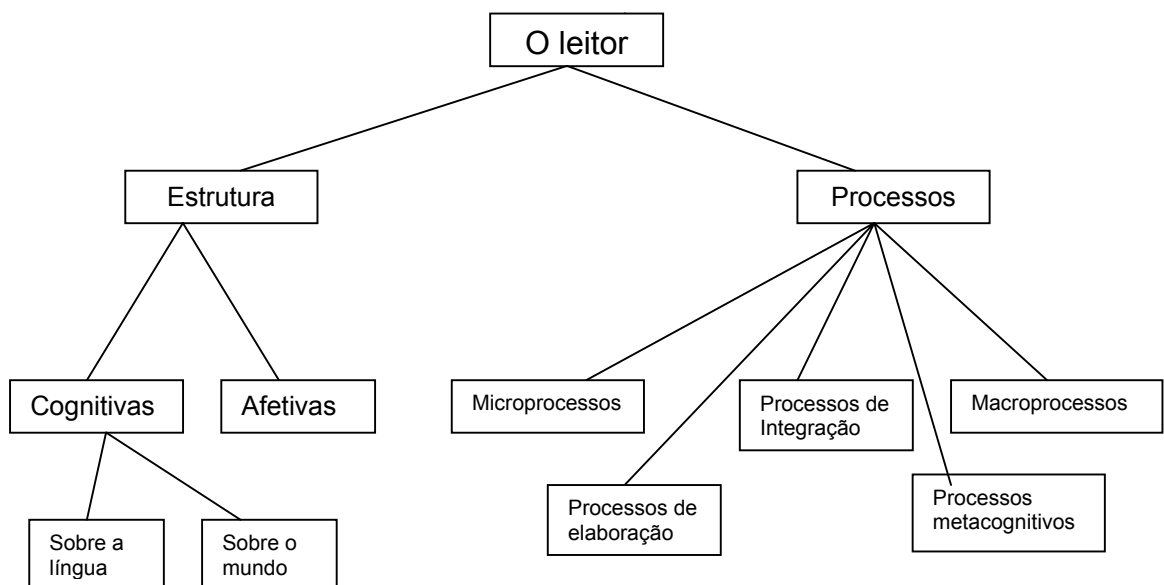
as previsões, a construção de imagens mentais, a resposta afetiva, a integração da informação, com os conhecimentos do leitor e o raciocínio crítico.

7 - Os processos metacognitivos controlam a compreensão obtida e permitem o ajuste ao texto e à situação de leitura . Incluem a identificação da perda de compreensão e sua reparação.

Toda esta estrutura e todos estes processos, segundo a autora, têm sido objeto de numerosas pesquisas para estudar o uso que o leitor faz de seu conhecimento dos diversos elementos narrativos no momento da leitura.

Algumas das práticas que mais se incorporam ou estão sendo incorporadas ao ensino escolar, divididas entre as que se referem à relação entre o texto e o leitor e as que abordam a relação entre as variáveis do leitor e o contexto escolar da leitura, foram apresentadas por Colomer (2001) da seguinte maneira:

FIGURA 1 -Práticas Variáveis: texto e leitor , leitor e contexto escolar da leitura



Fonte: COLOMER (2001, p. 129)

A interação entre o texto e o leitor inclui a influência do conhecimento anterior à leitura, o domínio dos microprocessos e processos inferenciais nos níveis inferiores do texto, a capacidade de entender globalmente o texto, a capacidade de

interpretá-lo mais além de sua informação estrita e a possibilidade de controlar a leitura realizada.

A produção de textos ajuda a analisar e a entender muitos aspectos textuais, como as estruturas utilizadas.

Com freqüência a escola estabelece uma dicotomia entre ler e aprender a informação e escrever para dar conta do aprendizado.

Relacionar ambas as atividades repercute claramente em seu progresso e é um caminho muito explorado, na atualidade, por meio do planejamento por projetos de trabalho, como o que foi utilizado durante a realização desta pesquisa.

Finalizando esse assunto, busquei nas palavras de Alves (1996, p. M1U9T1¹) uma conclusão desse tema:

Penso que, de tudo o que as escolas podem fazer com as crianças e os jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer da leitura. Todos falam na importância de alfabetizar, saber transformar símbolos gráficos em palavras. Concordo. Mas isso não basta. É preciso que o ato de ler dê prazer. As escolas produzem, anualmente, milhares de pessoas com habilidade de ler mas que, vida afora, não vão ler um livro sequer. Acredito piamente no dito do evangelho: "No princípio está a Palavra". É pela palavra que se entra no mundo humano.

Complementando a afirmação do autor acima, penso que, se pela palavra é que se entra no mundo humano, saber ler - e melhor ainda, se exercitar a leitura espontânea, de forma prazerosa - escrever, interpretar e usar a palavra, sejam habilidades imprescindíveis para permanecer neste mundo com dignidade.

O próximo capítulo apresentará fundamentos básicos da pesquisa, agora abordando a função do professor coordenador pedagógico como profissional que atua na qualificação profissional dos professores, afim de que promovam melhorias no aproveitamento escolar dos alunos.

¹ M1U9T1 - Módulo 1, Unidade 9, Texto 1

3 A FUNÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS PAULISTAS

A definição teórica e conceitual é um momento crucial da investigação científica. É sua base de sustentação. Remetendo este item a uma dimensão técnica devemos dizer que é imprescindível a definição clara dos pressupostos teóricos, das categorias e conceitos a serem utilizados.” (MINAYO et al., 1994, p. 40).

O Professor Coordenador Pedagógico, sendo um elemento motivado e motivador, busca colocar sua própria formação e capacitação como uma das ferramentas para exercitar seu papel e utiliza os desafios e indicadores diagnosticados pelas dificuldades dos professores e alunos sob sua responsabilidade para promover análises e desenvolver estratégias coletivas de acompanhamento e superação através do exercício de liderança facilitadora e produtiva. Conseqüentemente esse profissional tende a ser considerado de importância efetiva para o sucesso da sua equipe e colaborar para a melhoria da qualidade de ensino da instituição a que pertença.

Essa busca pelo melhor aprimoramento no exercício das suas atribuições tem despendido um constante esforço desde a criação da sua função para atuar nos meios escolares até os dias atuais.

Por esse motivo, este capítulo resgata a trajetória do Professor Coordenador Pedagógico nas escolas paulistas, sua função e papel na formação continuada dos professores.

Desde a década de 1970 havia nas escolas públicas do Estado de São Paulo o *cargo (efetivo) de Coordenador Pedagógico*. Por falta de renovação dos concursos promovidos pelo Estado, esses profissionais (com raríssimas exceções), no ano de 1996, encontravam-se aposentados. Portanto, neste referido ano as escolas públicas quase em sua totalidade, não mais contavam com este profissional em seus quadros.

A partir do ano de 1996, várias mudanças ocorreram na rede pública paulista de ensino e, em especial, destaca-se a regulamentação da “*nova função*” (e *não cargo*), desta vez denominada *Professor Coordenador Pedagógico (PCP)*.

A Secretaria Estadual de Educação (SEE) possibilitou aos docentes da rede pública estadual, provenientes de formações diferenciadas, o acesso ao processo seletivo para desempenhar essa nova função, contanto que tivessem experiência mínima na docência, sem no entanto, exigir dos candidatos uma formação pedagógica aprofundada.

Diante dessa situação, aos poucos essa nova função foi sendo construída e delineada de forma autônoma e isolada pelos elementos que passaram a exercê-la, obrigando esses professores que se empenhassem na organização do construir pedagógico no cotidiano escolar.

As dificuldades desses profissionais foi grande, o que levou a SEE à percepção da necessidade de capacitá-los para exercerem essa nova função dentro das escolas da rede pública.

As Diretorias Regionais de Ensino² de todo o Estado de São Paulo promoveram capacitações específicas para esses profissionais, a fim de prepará-los para executarem o essencial de seu trabalho e a formação em serviço dos professores das escolas onde atuariam.

Especificamente na Diretoria de Ensino da região de Presidente Prudente, cidade, onde se dá esse estudo, a partir do ano de 1996, foram organizadas ações de grande importância voltadas para a formação desses profissionais.

Para tanto, fora designado um Assistente Técnico Pedagógico³, dentre os existentes na Diretoria de Ensino (sendo um para cada área e/ou modalidade de ensino), com função específica de coordenar e acompanhar as capacitações e a atuação dos Professores Coordenadores Pedagógicos, promovendo a realização de diversos encontros para troca de experiências, cursos e orientações técnicas visando a formação, o aperfeiçoamento e preparo do professor coordenador pedagógico, recém designado para desempenhar essa função.

Dentre os diversos cursos e orientações técnicas organizadas nesta Diretoria citada, especificamente para atender a necessidade de formação dos

² Diretoria Regional de Ensino – Órgão público estadual vinculado à Secretaria de Estado da Educação que responde pela educação numa região do Estado de São Paulo. As Diretorias de Ensino são responsáveis pela coordenação, supervisão, planejamento e execução das atividades administrativo-pedagógicas nas unidades escolares estaduais, bem como pela supervisão e assistência técnica às escolas particulares e municipais que não possuem supervisão própria, localizadas em suas respectivas áreas de jurisdição. No estado existem atualmente 62 Diretorias de Ensino no interior paulista. Fonte: <http://cei.edunet.sp.gov.br/dados/lista.asp>

³ Assistente Técnico Pedagógico – Profissional designado para atuar nas Diretorias Regionais de Ensino, afim de exercer a assistência pedagógica aos docentes da rede pública estadual.

professores coordenadores pedagógicos, destacou-se entre os anos de 1996 e 1998 o “Projeto de Educação Ambiental - Planta Humana” – voltado à formação humanista do professor em sala de aula; orientações técnicas oferecidas pelos diversos Assistentes Técnicos Pedagógicos das disciplinas variadas da Diretoria de Ensino, tendo como foco a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (recém publicados) nas escolas, o projeto das Salas Ambiente⁴; a operacionalização e uso do programa TV escola⁵.

Nesta primeira fase, ocorreram também vários encontros com autores de livros didáticos e palestras proferidas pelos educadores da FCT - Universidade Estadual Paulista (UNESP) do campus de Presidente Prudente e UNESP de Rio Claro sobre vários temas relevantes, como estudos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as avaliações do SARESP, o regime de progressão continuada, os projetos de recuperação realizados nas férias de janeiro, o Plano Nacional do Livro Didático, muitos dos quais os autores já haviam proferido palestras e encontros nas Diretorias de Ensino. Discutiu-se também o Sistema de Avaliação do Ensino Básico, as Diretrizes Curriculares Nacionais, Inteligência Emocional e o encontro “Infância, Juventude e Políticas Públicas”, tendo como convidado especial o Sr. Antônio Carlos Gomes da Costa, da UNICEF⁶.

Ressalte-se ainda que entre junho de 1997 e maio de 1.998, os coordenadores participaram de uma capacitação ministrada pelo professor Fábio Bandeira Vilela, da FCT - Unesp de Presidente Prudente, cujo conteúdo programático versava sobre o tema “ Diagnóstico”, procurando desenvolver a habilidade de diagnosticar e interferir em situações cotidianas vivenciadas pela função desempenhada nas escolas.

⁴ Salas Ambiente – Proposta da Secretaria da Educação que consistia em transformar as salas de aulas em espaços diferenciados de aprendizagem pela disposição e exploração dos materiais pedagógicos existentes nas escolas, exigindo reorganização dos espaços escolares e profunda mudança didática do professor.

⁵ TV Escola – canal de televisão com programação específica para a educação, veiculado pela instalação de antenas parabólicas nas escolas, onde o professor coordenador (através da gravação dos programas) tem a opção de **montar uma videoteca**, cuja programação além de contemplar conteúdos disciplinares variados para todas as disciplinas e modalidades de ensino, aborda temas de grande utilidade para a formação continuada dos professores. Trata-se de um recurso áudio-visual de grande riqueza e utilidade, porém na rotina das escolas é fundamental o professor coordenador capacitar os docentes para utilizarem esse recurso em suas aulas.

⁶ UNICEF - A UNICEF é uma agência das Nações Unidas que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, ajudara dar resposta às suas necessidades básicas e contribuir para o seu pleno desenvolvimento.

Visando ampliar as capacitações, em 1998, iniciaram-se teleconferências na gestão da Secretária Estadual da Educação, professora Rose Neubauer, no governo Mário Covas.

Neste período, a formação do professor coordenador pedagógico estava diretamente ligada às Diretorias de Ensino e contou com capacitações pontuais retransmitidas ao professor que atuava em sala de aula, ao mesmo tempo em que mudanças bruscas foram introduzidas, como: a construção da proposta pedagógica das escolas, do regimento escolar (baseado nas Normas Regimentais Básicas), além de mudanças na grade curricular, implantação do regime de progressão continuada⁷ na rede pública paulista, dentre outras ações, conforme se pode constatar com o Planejamento (2000⁸, p. 5):

A Secretaria de Estado da Educação – SEE, desde 1.995 vem investindo em múltiplas ações que se constituem em um projeto que visa a melhoria da qualidade de ensino, devendo resultar na garantia de um percurso escolar com sucesso para todos os alunos. Assim, a rede pública estadual paulista está hoje fundamentada em princípios voltados para o comprometimento com o processo de aprendizagem. Para isso, a organização da escola deve oferecer todas as condições necessárias para garantir essa aprendizagem.

Em seguida continua⁹:

Dando continuidade aos trabalhos que as Diretorias de Ensino e as Unidades Escolares já estão fazendo, nos encontramos mais uma vez para pensar e organizar o próximo ano letivo. Assim, a escola pública estadual paulista estará vivenciando mais uma experiência de planejamento – o planejamento de 2000.

A essência deste documento registrou as orientações da Secretária (1995/2002 na gestão do governador Mário Covas). Seguiram um roteiro pré-estabelecido, na medida em que aduz :

É hora da equipe escolar, assessorada pela Diretoria de Ensino, rever e refletir sobre as ações realizadas durante o ano de 1.999 e seus resultados, enfocando os avanços alcançados pelos alunos em seu percurso escolar.

⁷ REGIME DE PROGRESSÃO CONTINUADA – organização do sistema de ensino em ciclos pelo período de oito anos implantada através da Deliberação do Conselho Estadual da Educação nº 09/97. No Estado de São Paulo, foram adotados dois ciclos, sendo que o ciclo I contempla os alunos da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e o ciclo II os alunos da 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Nestes ciclos os alunos não são reprovados (exceto por baixa frequência às aulas). Ao final destes ciclos os alunos com aproveitamento insatisfatório podem frequentar mais um ano a título de recuperação de ciclo, para então prosseguirem os seus estudos.

⁸ Planejamento 2.000 – Secretaria Estadual de Educação – Estado de São Paulo – Escola de Cara Nova.

⁹ Ibidem

É hora da escola verificar suas conquistas avaliando o quanto caminhou na consolidação das mesmas, em que medida a equipe escolar delas se apropriou e se vem assumindo os resultados obtidos como fruto de seu trabalho.

É hora da escola verificar se estas conquistas vêm se revertendo em:

- melhor organização do espaço físico e dos tempos escolares;
- melhor organização dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC¹⁰;
- melhoria nas interações dos diferentes profissionais;
- melhor encaminhamento e objetivação das metodologias de trabalho;
- melhor aproveitamento dos espaços de expressão coletivo via colegiados;
- melhor integração com a comunidade;
- melhor aproveitamento dos alunos evidenciado nos resultados do SARESP e nos dados registrados pela escola¹¹.

Também nos primeiros anos da década de 2000, ainda no governo Mário Covas, a Secretaria Estadual da Educação (SEE) promoveu o Circuito Gestão, voltado para a formação dos gestores: diretores, vice-diretores, professores coordenadores, assistentes técnicos pedagógicos e supervisores de ensino. A capacitação dos gestores da educação foi algo muito importante para o Professor Coordenador Pedagógico.

3.1 Capacitação dos gestores da educação – Circuito Gestão em Ação

Dessa capacitação, participaram o Diretor, o Vice-Diretor e o Professor Coordenador Pedagógico de cada escola estadual paulista. Também foram convocados para participar os Supervisores de Ensino e os Assistentes Técnicos Pedagógicos das Diretorias Regionais de Ensino.

O Circuito Gestão consistiu em cursos organizados em cinco módulos de formação de gestores da educação, promovidos pela Secretaria de Estado da Educação nos anos 2000, 2001 e 2002.

Dentre as várias ações, a Secretaria Estadual da Educação (SEE) dividiu o estado em pólos geográficos distintos, de modo que todos os gestores das

¹⁰ HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – tratam-se de reuniões semanais inseridas na carga de trabalho dos professores. São realizadas na escola semanalmente com a presença da direção, coordenação e grupo de professores. Estas reuniões preferencialmente coletivas são utilizadas para aprimorar o ensino da escola.

¹¹ Sic.

escolas estaduais pudessem participar dos encontros realizados, deslocando-se para esses pólos não muito distantes de suas cidades.

Foram oferecidos os seguintes módulos:

- Módulo I – Gestão de Pessoas: Liderança e Trabalho Coletivo, em 2000;
- Módulo II – Gestão Pedagógica, LDBEN¹²: a Gestão Escolar em Foco na Progressão Continuada da Aprendizagem e nos Desafios da Administração Pública – no ano 2001;
- Módulo III – Gestão de Pessoas : Liderança e Tomada de Decisão , em 2001;
- Módulo IV – Gestão Educacional e o Cotidiano nas Escolas, em 2001;
- Módulo V – Gestão do Projeto Pedagógico – 1º Encontro, em 2002;
- Módulo V – Confirmando Rotas – 2º Encontro, em 2002;

A partir do Circuito Gestão, algumas ações foram sendo redimensionadas nas escolas e algumas práticas do cotidiano escolar tornaram-se alvo de questionamentos e debates, porém, ainda continuavam superficiais, pontuais para os professores, pois ao retornar da capacitação, poucos eram os gestores que colocavam em prática o que haviam estudado quando capacitados.

Os motivos pelos quais as ações deste projeto não surtiram resultados efetivos são vários, mas o principal deles foi a falta de capacitação também do corpo docente, visto que as ações, quando direcionadas para a equipe gestora, contribuem para algumas mudanças no cotidiano, mas para que estas sejam desenvolvidas com eficácia, devem ser estimuladas não apenas na equipe de comando, mas para a comunidade escolar como um todo e com acompanhamento permanente das ações sugeridas nas capacitações. O cotidiano escolar é resultado das ações de vários segmentos: professores, funcionários, alunos, pais, comunidade e não necessariamente centrado na figura dos gestores.

Uma escola democrática requer capacitação permanente e que envolva toda a equipe escolar.

¹² LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96.

Os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos - HTPC (que são feitos em reuniões semanais nas escolas, com a presença maciça dos docentes e gestores) e as capacitações tornaram-se, com algumas exceções, com desvios dos objetivos, encontros de prestação de informações corriqueiras, de modo que os professores, aqueles que estão em contato direto com o fazer cotidiano escolar, saíam desmotivados.

Por outro lado, os resultados das avaliações e o redimensionamento da capacitação na rede estadual de ensino do estado de São Paulo, pelas análises dos resultados não somente do SARESP, mas do ENEM¹³ e do SAEB¹⁴ revelaram que as escolas brasileiras e conseqüentemente as escolas paulistas necessitavam urgentemente repensar suas ações e este repensar, implicava examinar todas as instâncias e pessoas envolvidas direta e indiretamente no fazer do cotidiano das escolas.

É diante deste quadro e da inconformidade com os resultados obtidos, que uma nova proposta de trabalho veio a se instalar na rede estadual de ensino do estado de São Paulo, a partir do biênio 2004/2005, desta vez na gestão do Governador Geraldo Alkmin e do Secretário da Educação, professor Gabriel Chalita. Vários cursos de capacitação foram oferecidos não somente aos gestores, mas a todos os profissionais da rede pública de ensino, e contaram com a ação efetiva dos professores coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino e assistentes técnicos pedagógicos.

A característica destes cursos, que se diferenciaram das demais capacitações anteriores foi a continuidade do atendimento e efetividade das ações, visto tratar-se de cursos que contaram com apoio seqüencial, além das teleconferências e do contato com os meios acadêmicos. Estavam voltados também

¹³ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Procedimento de avaliação do desempenho do aluno ao término do Ensino Médio, de forma que esta possa servir como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso ao Ensino Superior.

¹⁴ SAEB – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. A partir de 2005, passou a ser composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc): A **Aneb** é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do **Saeb** em suas divulgações; A **Anresc** é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de **Prova Brasil** em suas divulgações.

para os professores, fato este que contribuiu e ainda tem contribuído para a superação de atividades pontuais e fragmentadas.

3.2 O Papel do Coordenador Pedagógico e a Formação do Professor em HTPC¹⁵

A Secretaria de Estado da Educação tem investido em capacitação docente. Porém, essas ações não têm repercutido numa efetiva mudança na prática dos professores e pouco se refletem nos resultados de desempenho dos alunos. Por isso, as escolas têm adotado por si mesmas, iniciativas para resolver seus próprios problemas. O próprio Estado tem posto em prática outras alternativas. A designação do Professor Coordenador Pedagógico é uma delas.

Pelo fato dos professores coordenadores estarem em contato direto com professores e alunos, num espaço concretamente delimitado pelas relações do cotidiano escolar, tem-se que a função precípua dele seja planejar, executar e validar as ações que viabilizem uma transformação efetiva da prática pedagógica no ambiente escolar, aprimorando-a pela formação continuada do corpo docente.

A este respeito Ferreiro (1993, p. 49), aduz:

Os processos de capacitação mais rápidos, profundos e bem-sucedidos parecem ser aqueles em que alguém acompanha o professor em serviço. Esse alguém pode ser qualquer pessoa que consiga transformar-se em interlocutor. Ver o que aconteceu em uma hora de aula sob outro ponto de vista, discutir sobre os pressupostos implícitos, compartilhar dúvidas e certezas, tudo isso ajuda mais o professor a pensar do que várias horas de aula convencional.

O acompanhamento da ação docente pode privilegiar a reflexão crítica da prática do professor, enquanto pesquisador da sua própria prática, a partir dos interesses e interrogações nela/por ela suscitada.

O Professor Coordenador Pedagógico tem como principal atribuição, a capacitação em serviço dos professores e por este motivo, necessariamente deve estar sempre buscando atualizar seus conhecimentos, fator primordial para que ele possa desenvolver satisfatoriamente sua função.

¹⁵ HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Dentre as ações do Professor Coordenador junto à equipe escolar, estabelecidas pela Resolução SE nº 66/2006, estão:

- integração curricular entre os professores de cursos, períodos e turnos diversos;
- elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica da escola;
- aprimoramento do processo ensino-aprendizagem;
- acompanhamento e avaliação do desempenho escolar dos alunos;
- formação continuada dos docentes;
- articulação das ações da coordenação pedagógica e otimização de recursos e parcerias com a comunidade;
- dinamização de todos os espaços pedagógicos e integração dos trabalhos da escola, das equipes de Supervisão e da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino.

Assim, ao professor coordenador torna-se necessário saber articular e mediar diversas ações, acompanhar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, promover a formação continuada dos professores incentivando práticas curriculares inovadoras, compatibilizar as ações pedagógicas do projeto político pedagógico e também atualizar-se profissionalmente.

Dentre as atribuições do coordenador pedagógico, no que se refere à capacitação, levantaram-se questões sobre a quem ela deveria se dirigir. Devem abranger toda a equipe escolar para que o cotidiano das escolas possa refletir a eficiência destas em suas ações? Além disso, reconheceu-se também que as capacitações devam ser contínuas e com metas a cumprir para avaliação das mesmas.

No último triênio 2004/2005/2006, os cursos voltados para a formação continuada em serviço tornaram-se mais frequentes pelas diversas capacitações que foram oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Podem ser citados como exemplo, o curso “Ensino Médio em Rede” (EMR), visto ter sido um curso de grande abrangência, voltado para os professores de mais de três mil escolas do Ensino Médio da rede pública estadual, cujos objetivos pretenderam analisar as especificidades desse nível de ensino. Em 2006 teve início a 2ª fase desse curso, agora com a escolha de um professor representante de cada área do conhecimento escolhido pelos seus pares para trabalhar como colaborador do professor coordenador, sendo multiplicadores das capacitações recebidas das Diretorias de Ensino para os demais docentes.

A característica que diferenciou o EMR dos demais cursos oferecidos pelo governo estadual foi o fato de o coordenador pedagógico ter sido utilizado como elo de ligação entre a SEE¹⁶ e o grupo docente pelo uso de tecnologias computacionais, supervisionando os estudos, recolhendo os trabalhos e tarefas desenvolvidas pelos professores e as atividades destes docentes envolvendo os alunos, fazendo sínteses dos resultados e participando de debates na WEB acerca do desenvolvimento da implementação dos trabalhos e das dificuldades apontadas pelo grupo sob sua responsabilidade.

O programa de capacitação dos Coordenadores Pedagógicos no EMR, foi realizado também utilizando-se de recursos informatizados, em atividades organizadas por modalidade de trabalho, tais como teleconferências, videoconferências com especialistas e trabalhos realizados na internet cujos materiais de apoio valeram-se de práticas de leitura e escrita, apostilas, CD-Rom e vídeos.

Para o desenvolvimento dos trabalhos, os participantes tiveram apoio dos Assistentes Técnicos Pedagógicos das Diretorias de Ensino como mediadores.

3.3 O Papel do Professor Coordenador Pedagógico na Formação Continuada dos Professores

Apesar das tentativas de renovação e inovação da formação inicial pelas instituições de ensino superior, professores recém formados apresentam dificuldades para trabalhar com as situações que deparam na prática - após a graduação, pelos desafios da realidade do dia-a-dia.

García (1999, p.136), estudioso da formação de professores sobre a formação continuada, cita outros estudiosos desse tema:

Alguns autores referem-se à formação continuada dos professores como “toda a actividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas. (ALVAREZ GARCÍA, 1987, p. 23).

[...] de um modo mais genérico, Edelfelt e Johnson entendem que “ a educação em serviço dos professores (ou desenvolvimento de professores, educação contínua, desenvolvimento profissional) define-se como qualquer actividade de desenvolvimento profissional que um professor realize

¹⁶ SEE – Secretaria de Estado da Educação

isoladamente ou com outros professores depois de ter recebido o seu certificado inicial de professor, e depois de começar a sua prática profissional". (EDELFEIT E JOHNSON, 1975, p. 5).

Ainda sobre a formação continuada, na mesma publicação citada anteriormente, em relação ao conceito "desenvolvimento profissional dos professores", Garcia reuniu definições de diferentes autores de relevo (p. 137-138):

Um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a auto-renovação contínua e responsável dos educadores e das escolas.

(Dillon-Peterson, 1981, in Parker, 1990:3)

O desenvolvimento profissional converteu-se numa actividade que inclui muito mais do que um só professor agindo como indivíduo... O desenvolvimento profissional actual é um assunto de grupo de professores, freqüentemente trabalhando com especialistas, supervisores, administradores, orientadores, pais e muitas outras pessoas que estão ligadas à escola moderna.

(Fentermacher e Berliner, 1985:282)

A actividade de formação de professores, que responde a uma preocupação consciente institucional, e que procura melhorar a capacidade dos professores em papéis específicos, em particular em relação ao ensino.(O'Sullivan, 1990:4)

Define-se como o processo que melhora o conhecimento, competências e atitudes dos professores. (Sparks e Loucks-Horsley, 1990:234-5)

Segundo Escudero, (apud GARCIA, 1999, p.139).

A formação e a mudança devem ser pensadas em conjunto... hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para o aperfeiçoamento da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver as reformas na prática. Simultaneamente, a formação bem entendida deve estar preferencialmente orientada para a mudança, activar reaprendizagens nos indivíduos e na sua prática docente, que tem de ser, pelo seu lado, facilitadora de processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Ribeiro (1989, p. 10) afirma que:

A formação em serviço define-se em termos gerais como um conjunto de actividades formativas de professores que vem em seqüência da sua habilitação profissional e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões, atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos.

Completa, ainda, este autor afirmando que:

Pode-se dizer que a grande variedade de atividades que envolve, cobre um espectro que vai desde as que estão imersas no próprio exercício atual da função docente, ou que com ela se relacionam mas não fazem parte do serviço docente, até aquelas que, constituindo desenvolvimento e valorização pessoal, não se relacionam diretamente com o exercício da função docente. Isto sem esquecer as que visam o desenvolvimento de competências profissionais gerais ou a obtenção de qualificações eventualmente requeridas na progressão na carreira docente.

Para a formação da identidade profissional, para produção da profissão docente (tornar-se professor), Nóvoa (1992) afirma que a formação continuada, inicialmente tem como eixo de referência o desenvolvimento profissional do professor, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Esta formação, portanto tem que acontecer em três frentes: a do desenvolvimento pessoal do docente (produzir a vida pessoal do professor), desenvolvimento profissional, ou seja, produzir a produção docente e desenvolvimento organizacional, ou seja, produzir a escola.

Começando por comentar o desenvolvimento organizacional como eixo de formação docente, Nóvoa (1992, p. 28) diz:

A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas, hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isto, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola, é reorganizar a vida da escola.

É na promoção do desenvolvimento organizacional da escola, isto é, ao produzir a escola e a cultura educativa como responsabilidade da escola como um todo é que tem sentido o trabalho do coordenador pedagógico.

Diz Nóvoa (1992, p. 29)

As decisões no domínio educativo têm oscilado entre o nível demasiado global do macro-sistema e o nível demasiado restrito da micro-sala de aula. Emerge hoje em dia um novo conceito de instituição escolar, essa espécie de “entre-duas” onde se decidem grande parte das questões educativas. Definem-se aqui os contornos de uma territorialidade própria onde a autonomia dos professores se pode concretizar.

Tem-se que, segundo Nóvoa (1992, p. 27):

Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma

profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Nesta perspectiva e em meio às rápidas transformações sócio-econômicas e histórico-políticas da sociedade, a formação aparece como um instrumento potente para democratizar o acesso à cultura, às informações e ao trabalho e nesse processo torna-se fundamental o papel do professor coordenador pedagógico no interior das escolas como organizador de verdadeiros espaços de promoção da formação continuada em serviço do grupo docente sob sua responsabilidade. Pode ser o formador da cultura da escola como entidade educativa.

È uma tarefa desafiadora e de grande importância para o crescimento profissional dele mesmo e do seu grupo de trabalho, porém difícil e laborosa. Frequentemente os grupos docentes são constituídos por pessoas de diferentes formações, conhecimentos técnicos, vivências e conceitos pessoais variados.

O coordenador pedagógico, portanto, pode contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola, do mesmo modo que para a formação da “cultura profissional “ na escola. A formação deve ser encarada como um processo permanente de desenvolvimento profissional dos docentes e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais (Nóvoa, 1992, p. 29).

Para entender melhor a produção da identidade do profissional docente, Cró (1998, p. 77), afirma que,

Os professores e educadores, pelo menos a maioria, experimentam dificuldades em perceber uma ligação entre as formações nas quais participam e as suas práticas de ensino... a prática em educação corresponderia ao pôr em execução as teorias produzidas pelas Ciências da Educação (Gautier, Martineau, Tardif, Simard, 1995). A Aprendizagem desta prática corresponderia então à aquisição destas teorias à sua aplicação sob a forma de técnicas. A formação visaria transmitir estas teorias. Por outro lado, a prática de ensino/educação seria composta de representações de teorias pessoais, de tomada de decisão e do por em acção rotinas e resoluções de problemas. Face a uma situação inesperada, o professor e o educador confrontados com um problema, resolvê-lo-iam por um processo de reflexão (Schön, 1987)...Nesta perspectiva, a formação visaria sobretudo desenvolver habilidades do educador através da reflexão sobre a sua prática...Desde logo, uma forma de apreender o papel da formação contínua na aprendizagem da prática em educação, seria analisar, num contexto de formação contínua, as relações entre aprendizagem e mudança de prática de educar.

Igualmente, Schön (2000, p. 15) ensina que a formação de profissionais e também de professores tem valorizado a racionalidade técnica.

A racionalidade técnica é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa (Shils, 1978). A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando meios técnicos mais apropriados para os propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico.

E acrescenta que,

Na perspectiva da racionalidade técnica um profissional competente está sempre preocupado com os problemas instrumentais [...]. Nessa visão, a competência profissional consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, a solução de problemas instrumentais da prática.

Completando, Schön (2000, p. 16), ainda explica que a racionalidade técnica tem sentido quando se trata de problemas ou dificuldades do mundo real, já estudados pela ciência, que estabeleceu técnicas para solucioná-los.

Porém, os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais como estruturas bem delineadas. Na verdade, eles tendem a não se apresentar como problemas, mas na forma de estruturas caóticas e indeterminadas.

Para este autor, também, quando uma situação é incerta, única e singular, a solução técnica de problemas falha.

Quando um profissional reconhece uma situação como única, não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica do meio (SCHÖN, 2000, p. 17).

Criticar a racionalidade técnica e a concepção de que o ensino, bem como as atividades práticas, têm uma dimensão científica e uma dimensão artística levou Schön a propor a racionalidade prática ou reflexiva na formação profissional. Verifica-se que por detrás há um problema epistemológico de relação do conhecimento.

E como também nos ensina Schön, (apud PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 101);

Se o modelo da racionalidade técnica é incompleto, uma vez que ignora competências práticas requeridas em situações divergentes, tanto pior para ele. Procuremos, em troca, uma nova epistemologia da prática, implícita nos processos intuitivos e artísticos que alguns profissionais, de fato, levam a cada situação de incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores.

Assim é preciso que a formação de professores (inicial ou contínua) assuma a racionalidade prática na qual os professores fazem e pensam sobre o que fazem.

A sociedade em mudanças rápidas e a escola nesta sociedade exigem hoje a formação do professor reflexivo.

É importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual... A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência em um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos". (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 103).

É preciso na prática reflexiva que o professor exerça, cotidianamente, a reflexão-na-ação, e a reflexão sobre a ação que executou. Pense antes da ação, durante a ação e depois da ação realizada. Exige-se, assim, que ele seja um investigador da própria prática.

Pérez Gómez (1995, p. 110) mostra que,

O profissional competente atua reflexivamente na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa realidade. Por isso, o conhecimento que o professor deve adquirir vai mais longe que as regras, fatos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica. No processo de reflexão-na-ação docente não pode limitar-se a aplicar as técnicas apreendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo, também, aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir problemas. Em conclusão, o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente de sua racionalidade técnica.

Ainda na consideração da produção da profissão na construção da identidade profissional pelo docente, tem-se que os professores possuem bagagem de racionalidade técnica e bagagem de vivência de diferentes situações na função

docente. O grande desafio do professor coordenador pedagógico é o de liderar um grupo rico em experiências, com um vasto leque de diferentes e polêmicas opiniões a respeito de assuntos de interesses gerais e específicos, e canalizar esforços e estratégias no sentido de promover um trabalho coletivo eficiente, de forma a reconhecer e aproveitar os diferentes talentos individuais a favor do crescimento profissional do próprio grupo e de cada um.

Há que valorizar esse conhecimento dos professores. Tardif, Lessard e Lahaye, (1991, p. 215) confirmam que na formação da profissão,

[...] a prática docente integra diversos tipos de saberes, como os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, profissionais e os da experiência, e que, portanto, o saber docente cotidiano é constituído pelo conhecimento científico como pelo saber da experiência. O professorado mantém diferentes tipos de relação com esses saberes. Com os saberes das disciplinas, curriculares e de formação profissional mantém uma relação de exterioridade, ou alienação, porque já os recebe determinados em seu conteúdo e forma. Os docentes “[...] não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir”, como observa Gimeno Sacristán (1990. p. 6). Portanto, esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são definidos e selecionados por eles. Nessa situação, os docentes tornam-se meros transmissores ou executores de saberes produzidos por especialistas, estabelecendo-se, com eles, “uma relação de alienação”. Não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantém uma “relação de interioridade”. E por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais. Quando estes saberes penetram no pensamento cotidiano, o saber cotidiano os assimila, incorporando-os em sua própria estrutura. O saber da experiência pode integrar esses saberes anteriores somente depois que forem submetidos à prática e convalidados por ela.

Schön (apud GARCIA, 1992, p. 60) destaca que a

Característica essencial do ensino, que é uma profissão em que a própria prática conduz à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tanto pessoal e não sistemático.

Neste mesmo texto, Garcia cita Claudinim que aponta características para esse conhecimento prático pessoal dos professores como sendo o conhecimento experiencial, carregado de valor (afetivo), positivo e orientado para a prática. É adquirido por tentativas, está sujeito a mudanças, não pode ser entendido como algo fixo e sem alteração e implica um ponto de vista dialético entre a teoria e a prática.

Desta forma, constata-se que o professor coordenador pedagógico necessita desmonopolizar os conhecimentos individuais e estar sempre a frente do seu grupo, de forma diretiva e democrática, aproveitando os diferentes saberes, tornando-os coletivos utilizando-se do acesso a todos os recursos humanos, tecnológicos, didáticos e materiais disponíveis na escola, na Diretoria de Ensino e na rede de ensino, numa constante busca de aperfeiçoamento da sua equipe de trabalho, na promoção da formação continuada dos professores.

Quanto a ser a formação o desenvolvimento pessoal, a produção da vida do professor deve “estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada”. (NÓVOA, 1992, p. 25).

E completa este autor que estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista a construção de uma identidade que é também uma identidade pessoal.

Explica ele que a formação não constitui processo de acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas). É sim um processo de flexibilidade permanente da identidade pessoal. Por isso é importante investir na pessoa e promover o saber da experiência.

Considerando os pensamentos de todos esses estudiosos, concluo que a formação de professores está intimamente relacionada ao trabalho coletivo, à formação pessoal, à formação em serviço e à experiência profissional como constituinte das ações pedagógicas. O crescimento de cada professor e o crescimento coletivo deve ser o objetivo do trabalho do Professor Coordenador Pedagógico.

Penso que a formação como “lócus” da constituição do profissional reflexivo, pode constituir-se numa prática educativa realmente emancipadora, de cada um e de todos.

Neste sentido, é essencial que o Coordenador Pedagógico seja o desencadeador e articulador da transformação e inovação da prática daqueles que se encontram sob sua coordenação.

É preciso que seja antes de tudo ele próprio um profissional reflexivo, conhecedor das relações existentes entre o processo de formação e a prática profissional, de modo a auxiliar seus coordenados a olhar, entender e aprimorar sua

prática, seja em sala de aula, seja em outro ambiente de trabalho, ou na escola como um todo.

Nas escolas, a implementação das ações de formação que visam estimular a prática reflexiva dos professores necessita sair do plano do discurso para se concretizar em verdadeiros programas de formação continuada, em serviço, de forma a repensar a educação como um todo, para a conquista de melhores oportunidades de aprendizagens dos alunos.

Para finalizar, tem-se que, de acordo com Nóvoa (2002, p. 20),

A formação de professores é sempre um espaço de mobilização da experiência. O professor nunca é uma página em branco, que nada sabe. Mesmo os mais novos têm a experiência construída nos bancos escolares, como alunos. A formação só atingirá seus objetivos se for capaz de fazer o professor transformar sua própria experiência em novos conhecimentos profissionais. Mas a experiência por si só não é formação, não é formadora. Dewey já perguntava: quando se tem dez anos de experiência, se está dizendo que se tem dez anos de experiência, ou que se tem um ano de experiência repetido em dez vezes? Ela pode ser a rotina, a repetição de erros e processos de ensino inadequados. Transformar a experiência exige um trabalho sistemático, uma indagação rigorosa, um inquérito efetivo a respeito de nossas práticas e nossas experiências; exige compartilhar com os colegas, refletir em voz alta e ser capaz de aprender com os outros. Há aqui um paradoxo: a experiência é patrimônio pessoal, mas para que seja transformada em conhecimento, precisamos dos outros: do outro que está nos livros, dos especialistas, dos professores e dos colegas com quem trabalhamos diariamente. A formação de professores deve ser um processo de desenvolvimento pessoal, mas também um momento de consolidação do coletivo docente, que é infinitamente maior do que a soma das experiências individuais de cada um... como se trata de um processo, é indispensável a formação contínua do docente, a reflexão sobre a prática pedagógica não prescinde de uma reflexão mais ampla sobre a vida pessoal, ao contrário, a segunda constitui a primeira, a construção de uma prática reflexiva, sistemática e continuada é condição necessária para transformar a qualidade do ensino.

Como dizia Freire (1972), a formação é um fazer permanente que se faz constantemente na ação. Para ser, tem que se estar sendo.

No contexto escolar dos dias atuais, tem-se no desempenho da função do professor coordenador pedagógico a grande possibilidade de exercitar as atribuições que lhe são conferidas a fim de oportunizar aos professores transformarem suas práticas em novos conhecimentos, pela formação continuada, pelo exercício da reflexão sistematizada, pela constante avaliação de resultados, numa busca também contínua de estratégias para consolidação do profissionalismo coletivo.

Desta forma, ao promover a qualificação da sua equipe de trabalho com reflexo efetivo na melhoria do aproveitamento escolar dos alunos, o professor coordenador pedagógico estará investindo em sua própria evolução, conquistando espaço de destaque e reconhecimento profissional nos meios educativos.

No próximo capítulo serão abordados os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver esta pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Entendemos por Metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.
(MINAYO et al. 1994, p. 16)

Atentando para os dizeres de Minayo, este capítulo teve o objetivo de relatar a orientação que se imprimiu à busca de dados e a forma como essa busca aconteceu.

Esta pesquisa foi desenvolvida no período de 24/08/2005 a 01/08/2006 de forma colaborativa com os docentes e permitiu o acompanhamento da rotina do PCP e dos professores na realização de um projeto de trabalho em leitura numa escola estadual de Presidente Prudente – SP.

A investigação foi definida como pesquisa colaborativa, numa abordagem qualitativa e me permitiu, como pesquisadora, verificar a prática adotada pela coordenação pedagógica junto ao grupo de professores. Houve intervenção de minha parte como pesquisadora quando necessário ou solicitado. Na maioria das vezes, a professora coordenadora também atuou como colaboradora desse trabalho.

Enquanto pesquisadora, também participei diversas vezes como observadora do desenvolvimento das atividades propostas pela pesquisa e realizadas com o aval dos docentes na execução do projeto de trabalho e às vezes, como colaboradora, fiz intervenções em atendimento às solicitações do próprio grupo atuante ou quando percebia que a intervenção se fazia necessária, através de sugestões.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 91),

Quando falamos acerca de um grupo, numa organização, estamos a utilizar a palavra numa perspectiva sociológica, para nos referirmos a pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras.

Essas características de um grupo sociológico foram obedecidas durante todo o desenrolar dos trabalhos, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 128) ao citar Smith e Geoffrey 1968:

Se conduzir a sua investigação de uma forma sistemática e rigorosa e se desenvolver confiança, ser-lhe-ão fornecidas informações e opiniões que nem mesmo os intervenientes conhecem. Importa, contudo, não revelem aquilo que sabe quando fala com os sujeitos, já que estes podem ficar melindrados com a presença de um “sabe-tudo”. Quer ser considerado como uma pessoa com discrição.

Tive sempre presente o que diz Monteiro (2002 , p. 125-126),

[...] creio que o sentido de pesquisa colaborativa é fértil para pensarmos a dinâmica dos processos escolares, visando à formação dos professores e à constituição de uma epistemologia da prática: essa sistemática de trabalho fundamenta-se nos princípios da pesquisa colaborativa: não se pretende que o professor universitário, ou especialista, dite os rumos das mudanças, e que os professores da escola sejam meros executores. Ambos são parceiros, responsáveis pelo projeto.

Neste contexto, o reconhecimento e a valorização dos saberes da experiência dos colaboradores (crenças, conhecimentos, valores e experiências) foram articulados ao conhecimento e saberes pedagógicos oferecidos por mim, como pesquisadora. O trabalho colaborativo fluiu para o crescimento profissional de ambos, pois, foi desenvolvido num contexto de respeito, parceria e estudos em que o grupo pôde discutir e melhor focalizar os seus problemas, dificuldades e apontar coletivamente alternativas possíveis de serem executadas.

Desta forma um grupo de trabalho colaborativo seria aquele no qual a participação é voluntária e todos os envolvidos desejam crescer profissionalmente, a confiança e o respeito mútuo fundamentam todo o trabalho, os participantes trabalham juntos (colaboram) por um objetivo comum, construindo e compartilhando significados acerca do que estão fazendo e do que isso significa para as suas vidas e para a sua prática pedagógica, os participantes se sentem à vontade para se expressarem livremente e estão dispostos a ouvir críticas e a mudar, não existe uma verdade ou orientação única para as atividades. Cada participante pode ter diferentes interesses e pontos de vista, aportando sua própria contribuição. (FERREIRA, 1998).

Numa abordagem de carácter qualitativo, busquei analisar, compreender, enriquecer e ou aprimorar os processos de ações voltados à formação dos professores em serviço, ao processo educativo daquela escola e a produção da profissão docente pelos professores.

Os sujeitos colaboradores desta pesquisa foram 22 professores de classes de 1ª a 4ª séries da Educação Básica, responsáveis pela regência de

classes comuns do Ensino Fundamental e a Professora Coordenadora Pedagógica responsável pela capacitação em serviço desse grupo de professores, sendo todos da mesma escola e atuantes nos anos 2005 e 2006.

O envolvimento da professora coordenadora, que contava no início desta pesquisa com dezessete anos de experiência no magistério e apenas cinco meses na função de coordenação dessa escola, foi fundamental para o desenrolar das atividades planejadas e acompanhamento das ações e dificuldades do grupo docente.

Os procedimentos necessários ao desenvolvimento deste projeto de pesquisa para a coleta de dados foram:

a) A realização do levantamento bibliográfico relativo ao tema em questão, através do qual, eu pude obter subsídios para uma sistematização e análise dos dados obtidos, considerando a minha experiência empírica como pesquisadora e a ótica de diferentes autores.

b) Busquei fundamentação teórica nas fontes primárias: diário oficial, atas, livros, sites, revistas, periódicos que fundamentaram o tema, além de entrevistas informais, observações, interações, questionários com questões abertas e fechadas, endereçados aos professores e à coordenadora.

Para Lüdke e André (2003, p. 26):

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno a ser pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.

c) Foram realizadas ações preliminares (preparatórias) na fase inicial da pesquisa. Foram realizados levantamentos de dados, aplicações de questionários e registros de observações, na seqüência que segue :

1 Observação da organização dos HTPCs da escola, incluindo a organização do espaço físico das reuniões e sua estrutura de funcionamento;

2 Participação nas reuniões semanais do HTPC, nas reuniões de planejamento e replanejamento anuais (juntamente com os professores, a coordenadora e demais membros da equipe escolar e da Diretoria de Ensino), registrando observações sobre a organização, o tema das reuniões, a atuação do professor coordenador, a participação dos docentes, as dificuldades evidenciadas e as facilidades percebidas;

3 Levantamento de informações junto à coordenadora e o grupo docente, sobre o desenvolvimento dos HTPCs semanais e os procedimentos de formação continuada adotados na escola até então, utilizando-se de conversas informais, observações e registros de observações, questionários com questões abertas e fechadas que me permitiram a coleta das opiniões dos pesquisados sobre os assuntos tratados. Também foram aplicados cinco questionários, cujas respostas foram utilizadas para a análise de dados do próximo capítulo, referentes aos seguintes assuntos:

- **Questionário nº1** – traçar o perfil dos professores pesquisados;
- **Questionário nº2** – identificar os conteúdos e habilidades dos alunos em defasagem (na visão dos professores), o qual possibilitou a elaboração do projeto de trabalho que atendeu às necessidades do grupo pesquisado;
- **Questionário nº 3** - buscar o perfil do Professor Coordenador Pedagógico da escola;
- **Questionário nº 4** – Avaliar coletivamente o projeto de trabalho e o envolvimento do Professor Coordenador Pedagógico frente as capacitações e apoio ao grupo docente;
- **Questionário nº 5** – Auto-avaliação do Professor Coordenador Pedagógico a respeito das atividades por ele desenvolvidas.

Esses dois últimos questionários (nº 4 e nº 5) foram aplicados ao final da realização dos projetos por dizerem respeito à avaliação.

4 Participação das discussões realizadas juntamente com o corpo docente e a coordenação pedagógica nos HTPCs, nas quais a equipe escolar indicou os pontos de estrangulamento do processo ensino aprendizagem da escola . Nas primeiras discussões, coletivamente, após reflexões optaram pelo desenvolvimento de um projeto de trabalho voltado ao desenvolvimento de

atividades que propiciassem o reforço de conteúdos e habilidades em defasagem apontadas pelas avaliações oficiais a partir da análise de seus indicadores (do SARESP). Houve consenso entre todos os envolvidos a respeito da necessidade de aprofundar as atividades de leitura, interpretação e produção de textos; após analisarem, resolveram participar da investigação sobre a utilização de projeto de trabalho sugerido por mim, enquanto pesquisadora. Outras discussões aconteceram a partir das dificuldades sentidas durante a realização do projeto, sempre com a orientação geral da professora coordenadora pedagógica.

5 Estudo de textos referentes ao projeto de trabalho. De forma colaborativa, esta pesquisadora -a pedido da coordenadora - sugeriu a leitura e discussão de textos sobre a importância de se trabalhar sob a forma de projetos. Esses textos foram os seguintes: “ Desafios à educação: o trabalho com projetos”, de autoria de Maria Elizabeth Biaconcini de Almeida, In: Educação, projetos, tecnologia e conhecimento. São Paulo: PROEM, 2001. p. 47-63 (Anexo 3) e Entrevista com Fernando Hernandez, por Cristiane Marangon, texto extraído da revista Nova Escola, n.154 do mês de Agosto de 2002 . Ainda de forma colaborativa eu, como pesquisadora, ofereci informações básicas sobre a estrutura de projetos. Desta forma, os projetos de leitura foram elaborados pelo grupo docente, com o auxílio da coordenadora e com a minha colaboração, como pesquisadora, com a finalidade de superar as defasagens do ensino-aprendizagem apontados nas publicações oficiais dos resultados de avaliações do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP.

d) Planejamento e execução do Projeto de Trabalho.

O projeto de trabalho para desenvolvimento da leitura foi realizado pelo grupo docente com seus alunos no decorrer do primeiro semestre letivo de 2.006, sob a orientação e supervisão da Professora Coordenadora Pedagógica.

Inicialmente as professoras formaram sub-grupos (juntaram-se por série em que lecionavam) optando por trabalhar a leitura utilizando um título paradidático diferente para cada série. Os títulos dos livros foram escolhidos considerando a idade e a maturidade dos alunos. Os temas das leituras foram analisados pelas mesmas e avaliados se apropriados às diferentes séries, considerando a quantidade e qualidade do texto impresso: para as séries iniciais, expressão visual, mensagens implícitas na leitura e alternativas de exploração pós

leitura. As professoras consideraram para as escolhas, principalmente as possibilidades de trabalho que seriam desenvolvidos a partir da leitura, sem perder de vista o objetivo de que pudessem desenvolver as aprendizagens em defasagem apresentadas nas provas do SARESP.

Os livros selecionados pelos docentes para desenvolverem as atividades foram:

1ª série: Meu livro de Folclore, de Ricardo Azevedo

2ª série : O Pássaro sem Cor, de Luís Norberto Pascoal

3ª série: A Semente da Verdade, de Patrícia Engel Secco

4ª série: Serafina e a Criança que Trabalha, de Jô Azevedo, Iolanda Huzak e Cristina Porto.

No decorrer das atividades foram propiciados nas reuniões semanais do HTPC, momentos para relatos do que estava acontecendo nas diversas classes.

Houve o acompanhamento do desenvolvimento do projeto de trabalho, desde as capacitações voltadas ao planejamento e execução do mesmo, à participação dos professores e a atuação do professor coordenador. Fui registrando todos os acontecimentos em um caderno de campo (denominado como diário de bordo), que, de acordo com as considerações de Lüdke e André (2003, p. 25) :

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

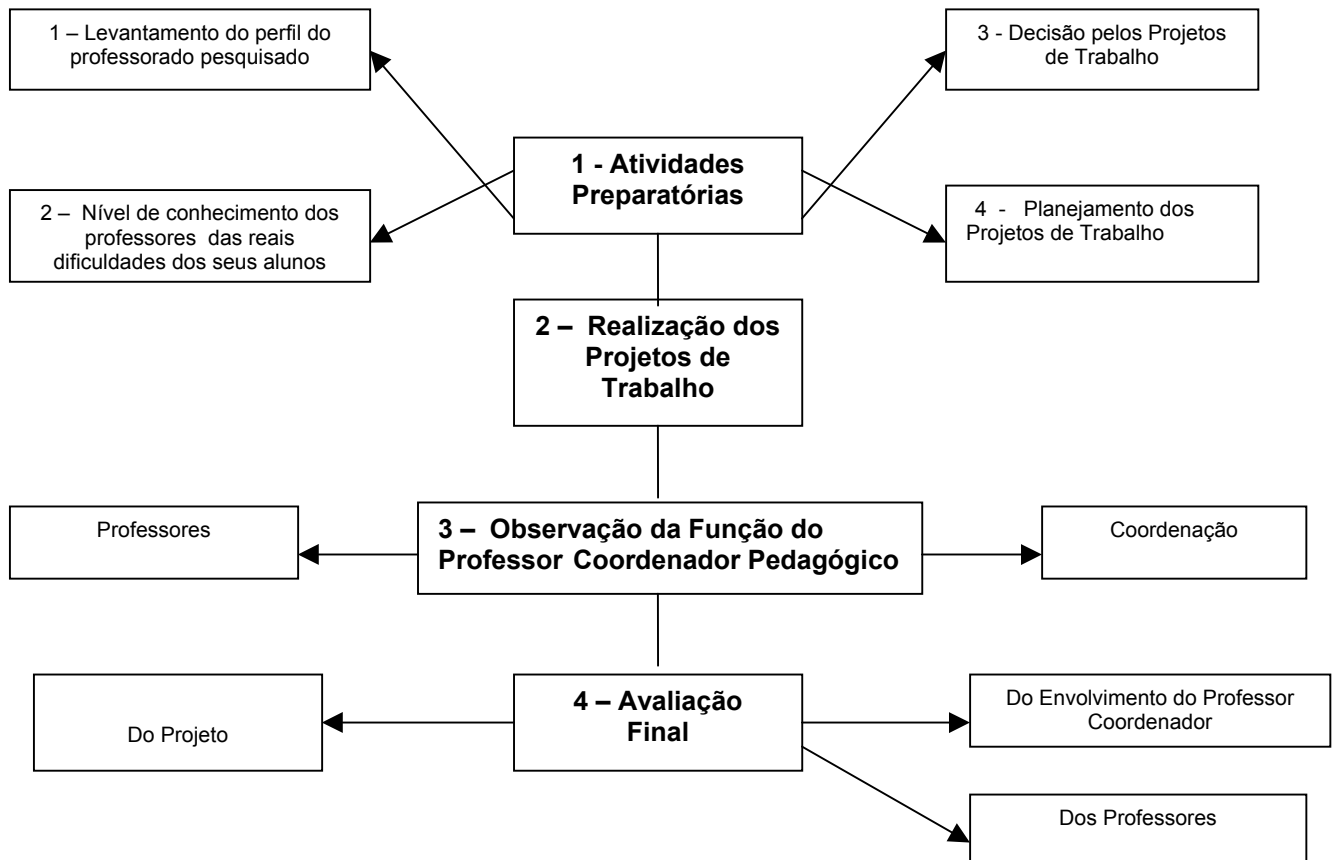
e) Finalização e Avaliação das Atividades concluídas do Projeto.

Após o término dos trabalhos, foram avaliados os resultados junto aos docentes e o PCP. Algumas das atividades realizadas foram fotografadas.

6 A execução dos projetos foi realizada entre março e junho de 2006 e as avaliações em junho e julho/2006. Em diversos momentos – principalmente no decorrer das atividades com os alunos a pesquisa passou por diversas observações, desde as atividades desenvolvidas pelos alunos, conversas com as professoras e coordenadora até a pequenas colaborações através de emissão de opiniões dadas por mim, pesquisadora, quando solicitadas pelo grupo.

O esquema que segue resume os procedimentos do processo da pesquisa realizada.

FIGURA 2 - Procedimentos do processo de pesquisa



Fonte: O autor

De acordo com o esquema apresentado, as ações preliminares serviram para coletar informações (pela aplicação de questionários, observações e conversas informais) que caracterizassem os sujeitos colaboradores da pesquisa, tais como o levantamento do perfil dos professores pesquisados e do professor coordenador, o nível de conhecimento de ambos a respeito das reais dificuldades dos alunos.

Partindo dessas informações, foi possível organizar em conjunto com a equipe de professores, projetos de trabalho, visando a melhoria da aprendizagem dos alunos em relação à leitura, ao mesmo tempo em que possibilitou o Professor Coordenador capacitar o grupo docente e acompanhar os trabalhos dos mesmos com seus alunos (pelos projetos que tinham sido planejados, digitados e entregues à coordenação pelos próprios professores).

Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados foram sistematizados e organizados em categorias conforme são apresentados no capítulo seguinte.

Quadros e gráficos foram elaborados como síntese dos dados obtidos.

Fotos foram anexadas para aclarar o que foi feito nos projetos de trabalho sobre leitura.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS NA PESQUISA

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises dos documentos e as demais informações disponíveis. (LÜDKE; ANDRÉ, 2003, p. 45)

A análise de dados que consta deste capítulo, constituiu uma tarefa árdua de organização do material coletado, entrelaçada por reflexões e discussões pautadas nos aportes teóricos que sustentam esta pesquisa, a fim de buscar respostas às questões propostas para a investigação.

Esta apresentação seguirá o seguinte ordenamento:

- 1) Resultados das atividades preparatórias à pesquisa, incluindo:
 - Perfil do grupo de professores envolvidos na pesquisa (caracterização dos sujeitos/colaboradores) – questionário 1
 - Identificação dos conteúdos e habilidades necessários aos alunos – questionário 2
 - Visão inicial do Professor Coordenador Pedagógico sobre sua função – questionário 3
 - Leitura e discussão sobre Projeto de Trabalho, elaboração dos projetos de leitura
- 2) Realização e avaliação dos projetos de trabalho em leitura
- 3) Avaliação da atuação do Professor Coordenador no acompanhamento do projeto de trabalho em leitura.

Os questionários 4 e 5 foram absorvidos nos itens 2 e 3 indicados acima por tratarem, respectivamente, da avaliação coletiva do projeto de trabalho e avaliação da atuação do Professor Coordenador Pedagógico.

5.1 Resultados das Atividades Preparatórias

As atividades preparatórias consistiram em atividades variadas realizadas no início da pesquisa como condição para melhor realizá-la.

5.1.1 Perfil do grupo de professores envolvidos na pesquisa (caracterização dos sujeitos/colaboradores)

O questionário (n.º 1) foi aplicado no início da pesquisa para traçar o perfil dos professores pesquisados, levantando dados sobre sua formação inicial e buscando as opiniões do grupo a respeito da formação continuada vivenciada pelos mesmos no exercício da profissão docente. Algumas das informações também foram obtidas na Secretaria da escola.

QUADRO 5 - Idade do grupo pesquisado e tempo de experiência na função docente Pres.Prudente - 2006

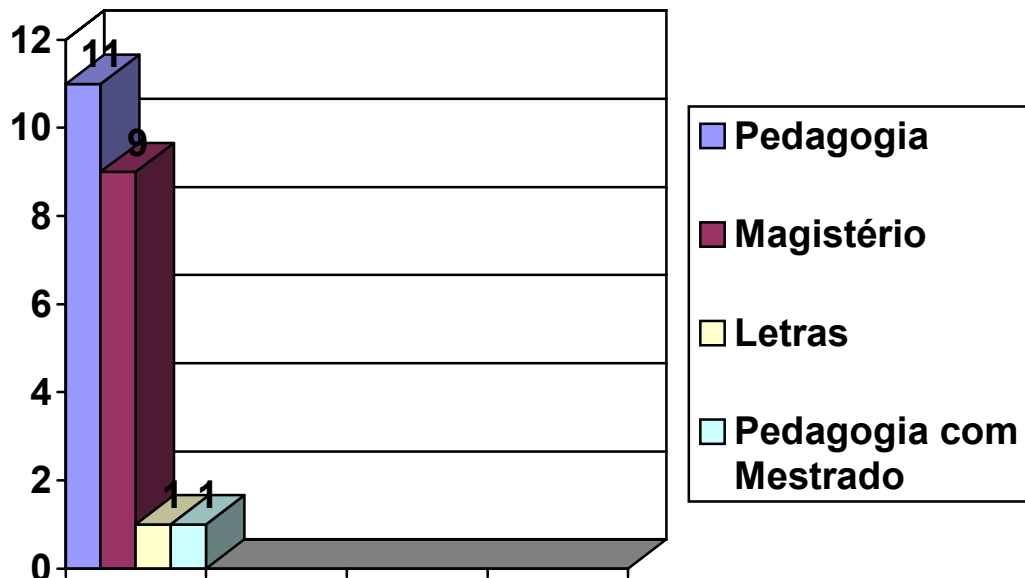
| Idade dos professores | Quantidade | Anos de trabalho no Magistério | Quantidade |
|------------------------------|-------------------|---------------------------------------|-------------------|
| de 20 a 30 anos | 02 | De zero a 5 | 01 |
| de 30 a 40 anos | 03 | De 6 a 10 | 03 |
| de 40 a 50 anos | 07 | De 11 a 15 | 01 |
| de 50 a 60 anos | 10 | De 16 a 20 | 09 |
| | | De 21 a 25 | 02 |
| | | Acima de 26 | 06 |
| TOTAL | 22 | | 22 |

Fonte: Secretaria da escola e questionário respondido pelos professores

O grupo pesquisado se caracteriza predominantemente por professores com maior idade, portanto com uma certa rotina estabelecida e apegados a ela, que se dispuseram a inovar.

Podemos observar que dos professores pesquisados, 17 deles, ou seja, 77% do grupo, contavam com mais de dezesseis anos de trabalho no magistério, portanto, um grupo composto pela maioria de pessoas com vários anos de vivência como docente atuando na rede escolar.

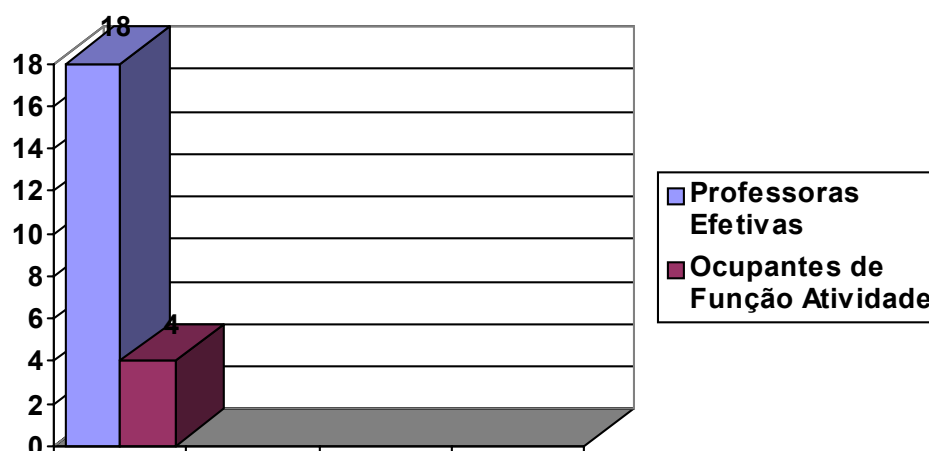
GRÁFICO 1 - Formação Acadêmica dos professores pesquisados Pres.Prudente – 2006



Fonte: Secretaria da Escola

O grupo de docentes com formação acadêmica, ou seja, 100% dos envolvidos na pesquisa, possuíam Pedagogia e Magistério (uma ainda contava com Mestrado em Educação). Também contavam com tempo de serviço e vínculo com a escola .

GRÁFICO 2 - Situação funcional dos professores pesquisados - Presidente Prudente - 2006



Fonte: Secretaria da Escola

O grupo de professores possuía situação funcional estabilizada, sendo que 82% dos seus membros eram formados por efetivos, ou seja, admitidos por concurso público junto à Secretaria de Estado da Educação; apenas 18% dos demais eram ocupantes de função atividade, ou seja, contratados temporariamente sem passar por processo seletivo do Estado. A situação de estabilidade da maioria, fez com que adquirissem um vínculo durante o ano nesta escola, por sua livre escolha, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho seqüenciado e sem interrupções. Também favoreceu a criação de vínculos afetivos entre seus pares e destes com os alunos. Já os professores admitidos temporariamente - por prazo determinado, representaram 18% do grupo. Essa porcentagem é pequena se comparada a dos efetivos, pois apenas quatro professoras, no momento da realização da pesquisa, não faziam parte do grupo pesquisado, cuja contratação estava acontecendo em caráter temporário, pela substituição de professores afastados naquele período.

Sabemos que a formação está relacionada à vontade de se formar, de estudar, de aprender, do próprio indivíduo. Tendo em vista que a formação propicia à pessoa um desenvolvimento pessoal e profissional, e que esta formação é o ponto de partida para o exercício da profissão, as professoras opinaram e justificaram a respeito da suficiência dos estudos realizados na formação acadêmica inicial para a

prática exercida na sala de aula, justificando suas respostas a respeito do assunto a elas apresentado.

QUADRO 6 – Suficiência para a prática docente dos estudos realizados na formação inicial - Presidente Prudente – 2006

| RESPOSTAS NEGATIVAS | % | RESPOSTAS POSITIVAS | % |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| Não - Os estudos da formação inicial <u>não foram suficientes</u> para dar o embasamento prático da sala de aula. | 83% | Sim - Os estudos da formação inicial <u>foram suficientes</u> para dar o embasamento prático da sala de aula | 17% |
| MOTIVOS EXPLICITADOS POR RESPOSTAS NEGATIVAS | Qtde. | MOTIVOS EXPLICITADOS POR RESPOSTAS POSITIVAS | Qtde. |
| <p>MOTIVOS LIGADOS À RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA</p> <p>- O que se aprende na universidade é a teoria. Só com o trabalho do dia-a-dia, com os alunos, é que você aprende a prática em sala de aula”</p> <p>- Os estudos universitários não foram suficientes para dar embasamento prático na sala de aula, foi preciso muita dedicação, leitura, estudos, experimentos, muitas reflexões e tentativas práticas na sala de aula, em situações de desafio</p> <p>- Na vivência com os alunos começamos a trilhar e enxergar com clareza o que é esse convívio e este crescer continuado, tão diferente da teoria e dos estudos universitários. A gente aprende muito ensinando</p> | <p>14</p> <p>3</p> <p>2</p> | <p>MOTIVOS LIGADOS À RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA</p> <p>- A teoria nos mostra caminhos. Na prática em contato diário e direto com os alunos, na dedicação e amor ao trabalho também buscamos solucionar problemas</p> <p>Os estudos aprendidos na universidade e nos cursos de formação profissional foram muito bons e ajudaram muito na sala de aula</p> <p>- nihil</p> | <p>1</p> <p>3</p> |
| <p>MOTIVOS LIGADOS ÀS RELAÇÕES INTERPESSOAIS</p> <p>- A troca de experiências e a partilha de informações com os colegas, pela busca do conhecimento com quem conhece mais determinados assuntos, ou tem mais tempo de magistério faz com que aprendamos, crescamos e possamos adquirir sabedoria</p> <p>- Meu suporte sem sombra de dúvida foi o apoio recebido das colegas de trabalho e não a minha formação da faculdade.</p> | <p>9</p> <p>1</p> | <p>MOTIVOS LIGADOS ÀS RELAÇÕES INTERPESSOAIS</p> <p>- nihil</p> <p>nihil</p> | |

Fonte: Questionário aplicado

Obs. A frequência fora obtida a partir dos motivos explicitados e não do número de professores pesquisados.

Dos docentes pesquisados – 83% - consideraram que os estudos realizados durante a formação inicial, não foram suficientes para assegurar-lhes

embasamentos práticos necessários ao exercício da docência em salas de aula, suas respostas indicaram que as experiências vivenciadas com os alunos na rotina de execução da docência foram de grande importância para a construção do saber pedagógico. Também, o grupo valorizou a iniciativa pessoal de cada profissional para o seu próprio crescimento, aliada à aprendizagem por acerto e erro, colocadas como um desafio do dia-a-dia e por exercitarem a auto-reflexão. Mesmo os professores que responderam que os estudos da formação foram suficientes para sua prática docente – 17% do grupo acabou contradizendo em suas respostas, ao afirmarem que estes mesmos estudos os “ajudaram” na sala de aula. Ora, se eles apenas ajudaram, significa que não foram suficientes., pois afirmaram que na prática da docência exercitada no contato direto com os alunos, enfrentaram problemas.

Mesmo assim, o grupo valorizou os momentos de partilhas de informações com os colegas (principalmente com os mais velhos na profissão), bem como apontou as contribuições dos cursos de capacitações e congressos, os quais, foram de grande importância para o enriquecimento formativo.

Por outro lado, sabemos que o conceito de formação tem a ver com o interesse e a capacidade do indivíduo em buscar informações em diferentes fontes, que sirvam para se auto-capacitar, aprimorar seus conhecimentos ou solucionar problemas e dúvidas surgidas no exercício da profissão. Desta forma, os docentes relataram situações em que se auto-capacitaram por iniciativa própria e situações em que buscaram auxílio e apoio de profissionais da mesma área de atuação, dentro ou fora da escola.

QUADRO 7 -Recursos procurados pelos professores para conciliar os conhecimentos da formação inicial com a prática da sala de aula Presidente Prudente – 2006

| SITUAÇÕES QUE EXIGIRAM INICIATIVA PESSOAL | Qtde | SITUAÇÕES QUE EXIGIRAM PROCURA DE AUXÍLIO COLETIVO | Qtde |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|--------------------------------------------------------------------------------------|------|
| prática de leituras e pesquisas | 5 | através dos cursos profissionais de atualização, treinamentos e orientações técnicas | 10 |
| através de muita força de vontade em dar aulas, pelo amor à profissão | 3 | trocando experiências com outros profissionais considerados “capazes” | 8 |
| pela minha vivência com as crianças e reflexões sobre os erros e acertos e pela força de vontade e persistência de ver meus alunos alfabetizados | 3 | sempre com o auxílio de uma professora colega é que aprendi e continuo aprendendo | 6 |
| pelo currículo oculto que somado a uma boa dose de intuição, bom senso, compromisso e a receptividade em aprender sempre | 1 | com ajuda de coordenadores e orientadores mais experientes | 5 |

Fonte: Questionário 1

Obs. A frequência fora obtida a partir dos motivos explicitados e não do número de professores pesquisados.

Os docentes, em sua maioria, alegaram que para colocarem em prática suas aprendizagens (em salas de aula), valeram-se dos cursos, treinamentos e orientações técnicas recebidos. Grande parte do grupo, no decorrer da docência procuraram capacitar-se trocando informações com colegas de profissão, ou buscando o auxílio de coordenadores e orientadores. Porém, dentro do grupo pesquisado, os professores focalizam a importância de desenvolverem a iniciativa pessoal buscando sempre leituras a respeito dos problemas enfrentados e de assuntos de seu próprio interesse. Também alguns professores por amor à profissão se esforçaram no sentido de estarem sempre se aprimorando. Fora mencionado o exercício da docência como motivo gerador de grande realização pessoal.

5.1.2 Identificação dos conteúdos e habilidades necessários aos alunos em leitura, conforme os professores

Com a aplicação do questionário nº 2, julguei ser fundamental para direcionar minha pesquisa e fazer uma sondagem a respeito das necessidades

pedagógicas dos docentes e alunos devido aos resultados oficiais de desempenho apontados nas provas oficiais aplicadas anualmente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, onde os professores detectaram que os conhecimentos dos alunos a respeito dos conteúdos e habilidades em leitura e escrita, ainda necessitavam de uma intervenção pedagógica efetiva:

QUADRO 8 – Conteúdos e habilidades em leitura necessários aos alunos, apontados pelos professores/2006

| TÓPICOS | CONTEÚDOS E HABILIDADES A MELHORAR | Qtde. |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Leitura , Interpretação e Produção Escrita | Leitura, interpretação e produção de diferentes tipos de textos | 17 |
| | Localizar e inferir informações implícitas e explícitas em um texto. Desenvolver a interpretação com autonomia. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Identificar a finalidade e o tema de textos de diferentes gêneros. Reconhecer o uso da pontuação. Interpretar integrando texto e material gráfico. | 4 |
| | Na 1ª série prioriza-se a alfabetização - há alunos que necessitam de intervenção individual do professor e adequação das atividades de acordo com o nível de aprendizagem. Desenvolver o hábito e o gosto pela leitura, desde os anos iniciais | 3 |
| | Escrever final de histórias, reescrever histórias, desenvolver a produção escrita usando pontuação | 3 |
| | Leitura de imagens | 1 |
| | Entender as causas e conseqüências de fatos refletindo para se posicionar a respeito deles | 1 |
| | Produção de textos de forma lógica e produtiva utilizando elementos lingüísticos necessários da norma padrão para o texto escrito | 1 |
| Números e Operações | Interpretação de gráficos e tabelas, resolução de situações problema. Inferência das informações, comparação de dados, compreendendo suas diferenças ou semelhanças. | 8 |
| | Sistema de Numeração decimal | 1 |

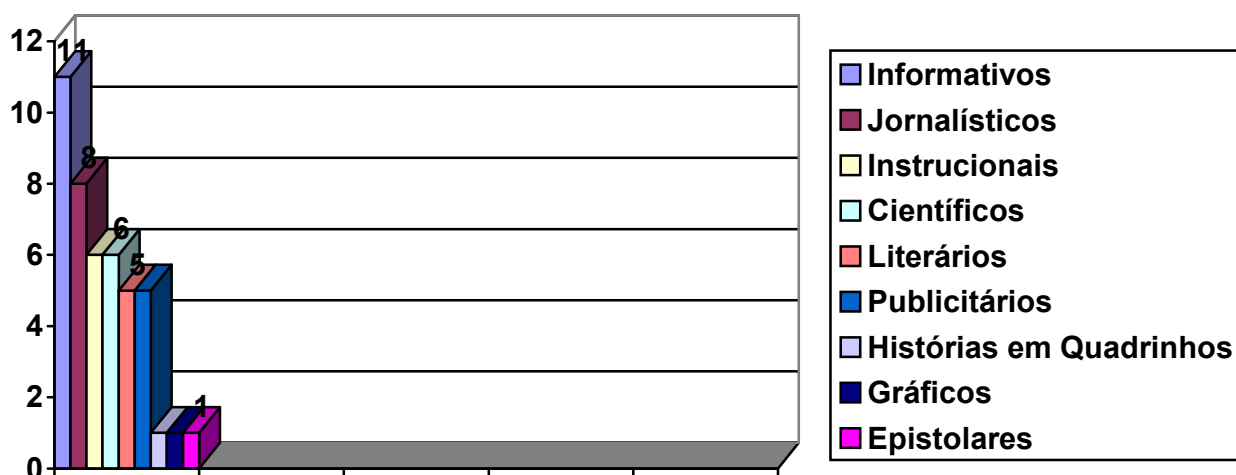
Fonte: Questionário aplicado

Obs. As quantidades foram calculadas pelas opiniões explicitadas e não pelo número de professores pesquisados.

Pelas opiniões anteriormente apresentadas pela maioria dos docentes, optamos pela necessidade de trabalhar a leitura, interpretação e produção de diferentes tipos de textos, em todas as séries, cujas indicações dos professores resultaram na elaboração do projeto de trabalho direcionado ao desenvolvimento da leitura.

Da mesma forma, pude perceber que haviam mencionado com precisão habilidades que melhorariam também os conhecimentos matemáticos.

GRÁFICO 3 - Tipos de textos que necessitam ser mais explorados pelos alunos, na opinião dos seus professores. Presidente Prudente – 2006



Fonte: questionário aplicado

Obs. As quantidades foram calculadas pelas opiniões explicitadas e não pelo número de professores pesquisados.

Os professores indicaram textos que, na opinião deles, deveriam ser mais explorados através das atividades de leitura, interpretação e produção de novos textos.

Os textos informativos foram os mais indicados, seguidos pelos jornalísticos, instrucionais, científicos, literários e publicitários.

E por julgarem ser os mais apropriados para o momento, contando com uma grande quantidade de material que a escola dispunha, optaram por desenvolver os projetos de trabalho utilizando os textos literários (narrativos).

A equipe gestora e pedagógica da escola pesquisada, após analisar os resultados oficiais, percebeu que, para melhorar o aproveitamento dos alunos nas avaliações oficiais deveriam incrementar as atividades de leitura, visando desenvolver a capacidade leitora e interpretativa dos alunos, através de:

1. Tipos de textos diferenciados, sendo que para as 1^{as} e 2^{as} séries os tipos trabalhados seriam parlendas, cartas, textos informativos e narrativos. Para as 3^{as} e 4^{as} séries seriam utilizados textos

narrativos, informativos - notícias e propagandas, textos instrucionais, histórias em quadrinhos e gráficos.

2. Dar maior ênfase ao desenvolvimento das seguintes habilidades de leitura e escrita: localizar a informação explícita no texto, identificar o tema de um texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão, inferir uma informação implícita no texto, interpretar, integrando texto e recursos gráfico-visuais.
3. Orientar os alunos para procurar as implicações do suporte, do gênero e ou do enunciador na compreensão do texto, identificando sua finalidade de acordo com o seu gênero, o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
4. Destacar a coerência e a coesão no processamento do texto, isto é, estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade e as amarrações entre parágrafos.
5. Estabelecer relações entre os recursos expressivos e efeitos de sentido, reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Somente nas 3^{as} e 4^{as} séries foram avaliadas as habilidades para estabelecer a relação de causa e consequência entre as partes e elementos de um texto.

Vale ressaltar que nem todos os professores da escola (23% do grupo) quando da aplicação do questionário nº 2 em outubro de 2005 souberam relacionar com clareza as dificuldades pedagógicas dos seus alunos nas provas do Saesp, porém esse grupo era formado por professores temporários, com vínculo anual, que no início da pesquisa responderam os questionários, mas perderam o vínculo com a escola no final do ano 2005 e não regressaram em 2006.

5.1.3 Visão inicial do professor coordenador pedagógico sobre sua própria função na escola

Para que eu pudesse levantar os dados referentes ao perfil da Coordenadora Pedagógica da escola pesquisada, solicitei que ela respondesse a um questionário antes do seu envolvimento, para que ela se manifestasse a respeito do projeto de trabalho a ser desenvolvido.

Ela se manifestara respondendo a respeito de sua experiência profissional, pois contava com dezessete anos de experiência como docente no Ciclo I do Ensino Fundamental, sendo efetiva na rede pública estadual e sua formação acadêmica consistia em Magistério e Pedagogia. Naquela época, havia apenas cinco meses que atuava na função de coordenação frente a equipe docente pesquisada, sem qualquer experiência anterior nessa função. A busca pela realização profissional servira de motivação para ser coordenadora.

Nesse mesmo questionário, a coordenadora respondeu como planejava e avaliava seu trabalho.

Para coordenar e acompanhar o trabalho do seu grupo, a professora coordenadora afirmou que rotineiramente valia-se de *conversas com os professores sobre dificuldades, atividades desenvolvidas, sugestões, acompanhamento das aulas de recuperação e auxílio.*

Segundo ela, a vantagem em ser PCP está no fato de que esta função exige a necessidade de estar sempre estudando, buscando a fundamentação prática e teórica do ensino, o que a levaria a ter aprendizagem contínua, em busca de aperfeiçoamento.

Através de suas respostas, pude perceber que ela valorizava a relação interpessoal do grupo que coordenava, pois eles desempenhavam bem suas funções, adotando algumas atitudes nas rotinas, tais como:

- *Ouvindo sempre as propostas do grupo, procurando reconhecer suas dificuldades e propondo alternativas, realizando troca de experiências, reflexões e sensibilizações. Sempre busco analisar essas relações, principalmente as mais conflitantes, buscando a compreensão e sempre com o compromisso de melhoria dessas relações...*

- [...] *Acredito que os professores sentem a coordenação pedagógica como aliada e não como uma profissional que controla e fiscaliza , mas que acompanha.*

Sobre as dificuldades encontradas no desempenho de suas funções, a coordenadora apontou alguns entraves ao seu trabalho:

- *Dificuldades de relacionamento harmonioso com alguns membros do grupo para construção de um clima ético devido a questão da resistência às mudanças;*
- *Dificuldade no trabalho em equipe (decisão coletiva, individualidade);*
- *Dificuldade em motivar o professor, a superar o trabalho fragmentado da escola e do envolvimento da comunidade.*

A formação continuada em serviço, na visão da coordenadora acontecia nas reuniões do HTPC realizadas na escola. Isso ficou bastante claro, à medida que ela afirmou que;

Seria necessário e muito importante que todo profissional tivesse um novo aprendizado, pois devemos sempre buscar a troca de experiências, a reflexão e participação nos cursos de aperfeiçoamento.

Para planejar as reuniões do Horário Trabalho Pedagógico Coletivo, ela utilizava os seguintes critérios :

Ao planejar as reuniões de HTPC procurava promover atividades (leituras, discussões, reflexões, dinâmicas, pesquisas etc.), buscando o envolvimento de todos, tendo como referência as necessidades vindas da prática do professor, delimitando tempo as necessidades reais do cotidiano da escola. Durante as reuniões, nem sempre conseguia promover o que estava programado, pois a pauta da reunião estava sempre cheia de assuntos burocráticos, que consumiam muito tempo. Outros fatores que interferiam diretamente no trabalho desenvolvido nas reuniões de HTPC eram: a falta de envolvimento e compromisso de alguns docentes (dificultando assim um aprimoramento contínuo), a

resistência às mudanças, a falta de tempo para executar o planejado, o afastamento periódico de alguns docentes da escola (licenças-prêmio com afastamento e substituição obrigatória por outro docente) e a dificuldade dos professores em avaliar sua própria prática.

Sobre como o Professor Coordenador Pedagógico poderia saber se o seu trabalho estaria dando certo, a coordenadora respondeu afirmando que avaliava seu desempenho,

Colocando em pauta sua própria atuação, dialogando com o professor, analisando a realidade, pedindo aos docentes a avaliação escrita (sem identificação) do seu trabalho.

Pelas respostas mencionadas, pude perceber que a coordenadora, embora inexperiente na função de coordenação que exercia apenas há cinco meses, já tinha sentido a diferença entre lecionar e coordenar um grupo de educadores.

As dificuldades relatadas por ela foram apresentadas de forma bem clara e precisa, principalmente no que diz respeito à sua preocupação com as relações interpessoais harmoniosas e o envolvimento de todos na execução de um trabalho coletivo.

Desta forma, mesmo inexperiente, pude perceber que se tratava de educadora comprometida e interessada em motivar sua equipe.

5.2 O Projeto de Trabalho

Os dados obtidos sobre o projeto de trabalho, apresentados a seguir, foram:

5.2.1 Leitura e discussão de textos sobre o projeto de trabalho e elaboração de projetos de leitura

No início da pesquisa, antes de dar início aos projetos de trabalho, quando do levantamento de dados com a Professora Coordenadora Pedagógica da escola, suas declarações foram de suma importância para saber de que forma os projetos de trabalho se desenvolviam na escola naquele momento, antes da realização dessa pesquisa.

O relato da Professora Coordenadora sobre o projeto de trabalho indicou o seguinte,

... o trabalho por projetos é bastante interessante, pois os objetivos tornam-se mais claros, as atividades são contextualizadas, os temas podem ser sugeridos pelos próprios alunos, o planejamento se dá em função da própria dinâmica do trabalho em sala de aula.

... os docentes têm muita dificuldade em elaborar e trabalhar com projetos, visto que a maioria dos projetos apresentados por eles não contemplam todas as fases de seu desenvolvimento e a falta de planejamento no trabalho por projeto, tem levado a fragmentação dos conteúdos e a não ocorrência da interdisciplinaridade do trabalho.

Naquela oportunidade (início da pesquisa), havia projetos em desenvolvimento na escola. Eram projetos de Educação Fiscal, Educação Viária, Prevenção também se ensina. Segundo relato da coordenadora, o grupo discutia as necessidades, organizava as ações de forma compartilhada e as executava. Porém, não tinham hábitos de redigirem, e isso ela fazia pelo grupo.

A coordenadora relatou que *“todos os projetos eram interdisciplinares, mas o professor ainda tinha dificuldades para desenvolvê-los”*, e apontava que o tipo de projeto que melhor atenderia as necessidades dos alunos naquele momento seria um projeto de leitura.

5.2.2 Planejamento do projeto de trabalho sobre a leitura

Foram promovidas discussões para diagnosticar as necessidades de todos os professores em relação à aprendizagem dos alunos. Depois de diversos momentos com o grupo docente, a professora coordenadora, esta pesquisadora, e os próprios professores chegaram ao consenso de que seria realmente necessário optar pelo projeto de leitura e que a realização deste, também proposta pela pesquisadora, poderia atender e sanar as dificuldades levantadas através das discussões realizadas.

No período compreendido entre os meses de outubro de 2005 e fevereiro de 2006, foram discutidos, planejados e organizados os projetos. Para tanto, inicialmente foram lidos e refletidos juntamente com a equipe docente os seguintes textos :

Texto 1 : Entrevista com Fernando Hernández – por Cristiane Marangon, da revista Nova Escola, São Paulo, n. 154, ago. 202, disponível em <http://novaescola.abril.com.br/ed/154_ago02/html/hernandez.doc> , anexo nº 4, na qual este educador espanhol expõe suas idéias a respeito de como trabalhar a aprendizagem utilizando projetos e sobre os passos necessários para se desenvolver o ensino com projetos de trabalho, de forma interdisciplinar.

Texto 2 : Desafios à educação: o trabalho com projetos, de Maria Elizabeth Biaconcini de Almeida (in Educação, projetos, tecnologia e conhecimento – São Paulo: PROEM, 2001, p. 47-63), (anexo 5), cujo teor tratava sobre a contribuição do trabalho com projetos em sala de aula.

Foi possível trabalhar em conjunto os seguintes itens deste texto:

- análise e discussão coletiva sobre o conceito de projeto, considerando desde o contexto do projeto político-pedagógico até a criação de projeto de trabalho para ser desenvolvido em sala de aula;
- vantagens, contextos e respectivas especificidades que um projeto poderia se realizar no âmbito escolar;
- a transformação de uma situação problemática em uma situação desejada a partir de um conjunto de ações, com idéias de previsão de futuro, abertura para mudanças, autonomia na tomada de decisões e flexibilidade que ele antevê como necessárias

- os papéis das diferentes pessoas envolvidas nesse processo, onde o ensino e a aprendizagem acontecem em condições de colaboração;

- a avaliação contínua de que os resultados que vão sendo obtidos são aceitáveis em termos de conseguir satisfazer as intenções desejadas, responder as perguntas iniciais ou avançar em sua compreensão e até alterar as perguntas iniciais ou levantar novas perguntas.

As pessoas que se envolvem em algo projetado por outros, realizam ações que muitas vezes não se referem necessariamente às que seriam desejáveis em seus projetos.

Dessa forma, o grupo docente pesquisado construiu com autonomia seu próprio projeto de trabalho, por série, escolhendo cada qual um título diferente e que atendessem à necessidade de cada uma das séries do Ciclo I do Ensino Fundamental:

- 1ª série: MEU LIVRO DE FOLCLORE
- 2ª série: O PÁSSARO SEM COR
- 3ª série: A SEMENTE DA VERDADE, de
- 4ª série: SERAFINA E A CRIANÇA QUE TRABALHA

Um dos projetos de leitura elaborados pela equipe pesquisada foi descrito abaixo (na íntegra), escolhido pela organização de suas informações. Os demais projetos estarão anexos.

PROJETO DE LEITURA

Título do Projeto : Criando Competência Leitora

Série: 3ªs Séries do Ciclo I

Professores: Célia Von Ah

Irani

Luiza Firmino

Marli Ito

Silmara Galiani Esteves Domingues

Livro: A Semente da Verdade (Conto folclórico oriental sobre ética e honestidade)

Autora: Patrícia Engel Secco

Prazo : 1º Bimestre de 2.006

Justificativa :

Desenvolvimento de um trabalho de leitura dinâmico, direcionado pelo professor, usando os recursos disponíveis para motivar a leitura ou aprofundar sua compreensão.

Objetivos:

- Despertar nos alunos o gosto pela leitura
- Contribuir no desenvolvimento da competência leitora para obter informações, novos conhecimentos, recrear-se, recriar, comparar e compreender: as diferentes interpretações de texto, segundo sua experiência; a unidade temática do texto; a função social do texto; os recursos expressivos utilizados pelo autor, o ponto de vista do autor, compreendendo suas intenções e propósitos.
- Levar o aluno a ser um leitor crítico como cidadão no mundo.
- Despertar a imaginação criativa.
- Dar opiniões a respeito do texto.

Metodologia:

1ª Etapa

- Mostrar as ilustrações, respeitando a seqüência apresentada no livro para que os alunos façam através da leitura das imagens, antecipações dos fatos.
- Registrar coletivamente (professor escreva) os fatos antecipados pelos alunos, durante a leitura das imagens da escrita.

2ª Etapa

- Leitura silenciosa pelo aluno, do livro para comparar as antecipações com a versão original.
- Propor um debate para os alunos verificarem se os fatos antecipados através das imagens coincidem com os fatos apresentados na leitura.
- Registrar coletivamente as conclusões a respeito da verificação, com a intervenção do professor, levando o aluno

a perceber a relação da imagem com o texto escrito e a possibilidade de leitura através das imagens.

3ª Etapa

- Leitura feita pelo professor com entonação, sem interrupção para comentários e sem mostrar imagens (os alunos não deverão estar com o livro).
- Com o livro em mãos, os alunos deverão elencar do texto palavras desconhecidas para consulta no dicionário, adequando o significado ao contexto da história, ampliando assim o seu vocabulário.

4ª Etapa

- Recorte e colagem das imagens (xerocadas) na seqüência apresentada no livro e escrita simultaneamente dos fatos (atividade desenvolvida em dupla).

5ª Etapa

- Leitura oral e individual de trechos da história.
- Debate a respeito da mensagem transmitida pela história.
- Levantamento de palavras-chaves das idéias inferidas na mensagem
- Produção de texto manifestando suas idéias e sentimentos sobre a mensagem que o autor pretendeu passar.

Produto Final: Confeção de cartazes em grupo, contendo uma mensagem sobre os valores abordados no texto.

Avaliação:

Verificação quanto:

- ao interesse por ouvir;
- a manifestação de sentimentos, idéias e opiniões, respeitando as diferenças;
- a percepção da imagem com possibilidade de leitura, tal como um texto escrito;
- a capacidade de expressão oral e escrita com clareza;

Serão avaliados o interesse dos alunos e seu desempenho nas atividades propostas.

5.2.3 - Execução do projeto de leitura

As execuções dos projetos foram realizadas entre março e junho de 2006 e as avaliações realizadas em junho e julho/2006. Em vários momentos – principalmente no decorrer das atividades com os alunos, a pesquisa passou a ser realizada através das observações das atividades desenvolvidas pelos alunos, conversas com as professoras, coordenadora e pequenas colaborações através de emissão de opiniões da pesquisadora, quando solicitadas pelo grupo.

Os projetos foram realizados em todas as classes. Os professores realizaram as leituras nas classes de diferentes formas, nas quais liam para os alunos e com os alunos os títulos selecionados. As informações escritas e ilustradas foram sendo discutidas e as crianças entusiasticamente emitiam suas opiniões a respeito do que haviam entendido, debatendo entre a classe as diferentes opiniões dos coleguinhas. Algumas classes como por exemplo as 4ª séries, trabalharam com leitura do livro e complementaram as informações com pesquisas de fontes diversas sobre o trabalho infantil no Brasil e ao final chegaram a fazer painéis e placas com manifestos a respeito do tema, os quais foram apresentando no pátio da escola para os alunos do período. Todas as salas finalizaram o projeto com uma produção coletiva: livros, cartazes, composições musicais, enfim, elaboraram cada qual, uma produção sobre o que haviam aprendido no projeto.

Abaixo, algumas das fotos das atividades em desenvolvimento:



FOTO 1 - Projeto de leitura, interpretação e produção de textos em andamento - Presidente Prudente - Março de 2006 - Alunos em atividade coletiva de leitura silenciosa.
Fonte: O autor



FOTO 2 – Atividade de produção de textos, com ilustração, março de 2006
Aluna realizando atividade de produção de texto, a partir da leitura do livro.
Fonte: O autor



FOTO 3 – Painel confeccionado pelos alunos da 3ª série após leitura do livro – 1º semestre /2006

Painel de trabalhos realizados após as atividades de leitura, exposto no corredor da escola.

Fonte: O autor



FOTO 4 – Idem

Detalhe de um dos desenhos dos alunos, com mensagem do livro.

Fonte: O autor

5.2.4 Avaliação do projeto de leitura pelo grupo de professores

Após a finalização do Projeto de Leitura, o grupo docente respondeu o questionário n. 4, a fim de registrar como os trabalhos foram desenvolvidos dentro das classes pela ótica dos próprios professores, suas dificuldades ao realizá-lo, avaliação do projeto e do acompanhamento do professor coordenador pedagógico (frente ao acompanhamento dos trabalhos e da capacitação em serviço do grupo).

Os objetivos pedagógicos geradores desse projeto de leitura conquistados com a execução do mesmo, em relação às necessidades dos alunos, na visão dos professores foram:

QUADRO 9 - Objetivos previstos no projeto e conquistados na aprendizagem dos alunos após seu desenvolvimento. Presidente Prudente – 2006

| | |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| QUANTO A LEITURA | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Despertar nos alunos o hábito pela leitura de forma prazerosa e reflexiva, desenvolvendo a competência leitora de diversos tipos de textos ✓ Despertar nos alunos o gosto pela leitura e formar um leitor crítico e criativo ✓ Desenvolver a competência leitora para obter informações e construir novos conhecimentos ✓ Que os alunos adquirissem o hábito e estratégia de leitura necessários para o exercício da cidadania, podendo ler o mundo que o cerca e sabendo transformá-lo ✓ Paralelo a alfabetização surgiu a necessidade de oferecer aos alunos diferentes portadores de textos (jornal, revista, literatura, parlendas, rótulos e receitas). |
| QUANTO A INTERPRETAÇÃO | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientar etapas de interpretação ✓ Discutir a idéia implícita e explícita de cada história do livro comparando com situações da vida real ✓ Comparar e compreender as diferentes interpretações de texto ✓ analisar o que leu procurando sempre compreender e tirar as mensagens exploradas |
| QUANTO A PRODUÇÃO | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Melhorar a escrita e pontuação das redações ✓ Emitir opiniões a respeito do texto lido, redigindo-as ✓ Redigir melhor. ✓ Produzir texto com domínio de estruturas, mesmo que eles o fizessem apoiados na memória ou nas ilustrações. |

Fonte: Questionário 4

A avaliação dos professores a respeito dos resultados do projeto na aprendizagem dos alunos, quanto: **Fatores comportamentais observados nos alunos durante e após o projeto:**

- Maior interesse e envolvimento nas atividades;
- Demonstraram capacidade em dar suas opiniões com maior desenvoltura;
- Os alunos estiveram muito interessados, participaram ativamente das discussões;
- Verificou-se que os alunos tiveram interesse em ouvir, expressarem verbalmente suas opiniões,
- A avaliação foi enfatizada no interesse por ouvir, nas manifestações de sentimentos, idéias e opiniões dadas pelos alunos;
- Criou-se um clima de respeito na classe para que valorizassem os trabalhos dos colegas e aceitassem em seus grupos aqueles que tinham mais dificuldades, sem zombar uns dos outros.

Fatores pedagógicos indicados pela observação durante e após o projeto:

- Os alunos passaram a ler outros títulos espontaneamente após o projeto de leitura;
- Clareza na expressão oral e escrita;
- Passaram a fazer antecipações bem próximas do texto apenas observando figuras;
- A avaliação era imediata, diante de cada etapa desenvolvida, pois os alunos mostravam a indignação diante dos fatos e comparavam sempre com a nossa realidade, ou seja, comparavam a situação de cada criança que trabalha com a própria situação de crianças privilegiadas;
- Escreveram com muita clareza e se empenharam ao máximo no momento da confecção de cartazes;
- Houve a confecção de livros a partir dos seguintes critérios: leitura com ênfase no aspecto pragmático, semântico e gramatical;

- A atividade desenvolvida enfatizou a participação dos alunos na confecção de um livro de rimas cujos autores foram eles mesmos (os alunos);
- Exposição dos cartazes sobre a história;
- A avaliação consistiu na participação dos alunos na confecção do livrinho “Projeto de leitura” na 1ª série, onde as crianças fizeram a escolha dos preferidos para constarem no livrinho da turma.
- A avaliação foi através da leitura e entendimento do texto oralmente e da reescrita da história e a produção da poesia.
- Depois de muita leitura e reescrita do texto, apresentaram uma dramatização.

Mudanças comportamentais dos professores relatados por eles próprios

- *Pela investigação contínua das ações que foram realizadas, refletimos sobre elas, pudemos replanejar e reorganizar as ações quando necessário e conseguimos obter o fim desejado ou seja que nossos alunos se interessassem pela leitura de diferentes tipos de textos ;*
- *Avaliação processual e contínua, tivemos como instrumentos de avaliação o questionário e a produção textual ;*
- Investigações contínuas das ações foram realizadas;
- Estimulo constantemente meus alunos a enfrentar situações desafiadoras, participar das atividades, falar o que pensam, criando um clima de confiança, para que falassem de si, arriscassem palpites e participassem sem medo das atividades.

Os dados acima apresentados foram positivos, considerando que após o término dos trabalhos, os professores identificaram em seus alunos progressos em leitura, interpretação e produção de texto, além de mudanças comportamentais positivas.

Pelas afirmações, fica evidente que os projetos de leitura auxiliaram a escola no suprimento das necessidades pedagógicas dos alunos apresentadas nas avaliações oficiais, como havia sido previsto nesta pesquisa.

Além das mudanças comportamentais indicadas pelos docentes, tanto neles como em seus alunos, considerarei também como resultado de evolução da

aprendizagem os apontamentos indicados no quadro abaixo, cujos registros foram feitos pela professora coordenadora pedagógica durante e após a aplicação dos projetos de leitura dessa pesquisa .

QUADRO 10 – Mapa de acompanhamento da Evolução da Leitura, Escrita e Alfabetização dos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental no 1º e 2º bimestres de 2006, registrado pela Professora Coordenadora:

| Série | Qtde alunos | Avaliação Inicial | | | | | Avaliação no 2º bimestre | | | | |
|-------|-------------|-------------------|--------|--------|-----------|-------|--------------------------|--------|--------|-----------|-------|
| | | Pré Sil | S/s Vs | S/c Vs | Sil Alfab | Alfab | Pré Sil | S/s vs | S/c vs | Sil Alfab | Alfab |
| 1 A | 30 | - | - | 03 | 04 | 23 | - | - | 02 | - | 28 |
| 1 B | 30 | 01 | 01 | 01 | 01 | 26 | 01 | - | 02 | 02 | 25 |
| 1 C | 29 | - | 01 | - | 02 | 26 | - | 03 | 01 | 02 | 24 |
| 1 D | 30 | - | 01 | 03 | 03 | 23 | - | - | 02 | 02 | 25 |
| 1 E | 20 | - | - | 04 | 03 | 13 | - | - | 02 | 04 | 15 |
| 1 F | 29 | 03 | 02 | 02 | 08 | 14 | 01 | 01 | 05 | 06 | 16 |
| 2 A | 30 | - | - | - | 04 | 26 | - | - | - | 04 | 26 |
| 2 B | 30 | - | - | - | - | 30 | - | - | - | - | 30 |
| 2 C | 31 | - | - | 02 | 01 | 28 | - | - | - | - | 31 |
| 2 D | 31 | 01 | 01 | 04 | 10 | 15 | 01 | 01 | 01 | 01 | 27 |
| 2 E | 31 | - | - | 03 | 04 | 23 | - | - | 02 | - | 28 |
| 3A | 30 | - | - | - | - | 30 | - | - | - | - | 30 |
| 3B | 30 | - | - | - | - | 30 | - | - | - | - | 30 |
| 3C | 30 | - | - | - | - | 30 | - | - | - | - | 30 |
| 3D | 30 | - | - | - | - | 30 | - | - | - | - | 30 |
| 3E | 30 | - | - | - | - | 30 | - | - | - | - | 30 |
| 4 A | 30 | - | - | - | - | 30 | - | - | - | - | 30 |
| 4 B | 30 | - | - | - | - | 30 | - | - | - | - | 30 |
| 4 C | 30 | - | - | - | - | 30 | - | - | - | - | 30 |
| 4 D | 30 | - | - | - | - | 30 | - | - | - | - | 30 |
| 4 E | 29 | - | - | - | - | 29 | - | - | - | - | 29 |
| 4 F | 22 | - | - | - | - | 22 | - | - | - | - | 22 |

Fonte: Modelo de planilha extraído do Curso Letra e Vida - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do Estado de São Paulo.

Pré Sil = Pré-silábico; S/svs = Silábico sem valor sonoro; S/cvs = Silábico com valor sonoro; Sil Alfab = Silábico alfabético ; Alfab = Alfabético

QUADRO 11 – Mapa de acompanhamento da Evolução da Leitura, Escrita e Alfabetização dos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental no 3º e 4º bimestres de 2006, registrado pela Professora Coordenadora:

| Série | Qtde alunos | Avaliação no 3º bimestre | | | | | Avaliação no 4º bimestre | | | | |
|-------|-------------|--------------------------|--------|--------|-----------|-------|--------------------------|--------|--------|-----------|-------|
| | | Pré Sil | S/s vs | S/c vs | Sil Alfab | Alfab | Pré Sil | S/s vs | S/c vs | Sil Alfab | Alfab |
| 1 A | 30 | - | - | 01 | 01 | 28 | - | - | - | 01 | 29 |
| 1 B | 30 | - | 01 | 01 | 01 | 27 | - | 01 | 01 | 01 | 27 |
| 1 C | 30 | - | 01 | 03 | 02 | 24 | - | 01 | 03 | 02 | 24 |
| 1 D | 30 | - | - | 01 | 02 | 27 | - | - | 01 | 01 | 28 |
| 1 E | 22 | - | - | - | - | 22 | - | - | - | - | 22 |
| 1 F | 30 | - | 01 | 02 | 01 | 26 | - | 01 | 01 | 01 | 27 |
| 2 A | 31 | - | - | - | - | 31 | - | - | - | - | 32 |
| 2 B | 31 | - | - | - | - | 31 | - | - | - | - | 31 |
| 2 C | 31 | - | - | - | - | 31 | - | - | - | - | 31 |
| 2 D | 31 | - | 01 | 01 | - | 29 | - | - | 02 | - | 29 |
| 2 E | 31 | - | 01 | 01 | - | 29 | - | - | 01 | 01 | 29 |
| 3A | 31 | - | - | - | - | 31 | - | - | - | - | 31 |
| 3B | 31 | - | - | - | - | 31 | - | - | - | - | 31 |
| 3C | 31 | - | - | - | - | 31 | - | - | - | - | 31 |
| 3D | 31 | - | - | - | - | 31 | - | - | - | - | 31 |
| 3E | 31 | - | - | - | - | 31 | - | - | - | - | 31 |
| 4 A | 30 | - | - | - | - | 30 | - | - | - | - | 30 |
| 4 B | 30 | - | - | - | - | 30 | - | - | - | - | 30 |
| 4 C | 30 | - | - | - | - | 30 | - | - | - | - | 30 |
| 4 D | 30 | - | - | - | - | 30 | - | - | - | - | 30 |
| 4 E | 30 | - | - | - | - | 30 | - | - | - | - | 30 |
| 4 F | 22 | - | - | - | - | 22 | - | - | - | - | 22 |

Fonte: Modelo de planilha extraído do Curso Letra e Vida - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores do Estado de São Paulo.

Pré Sil = Pré-silábico; S/svs = Silábico sem valor sonoro; S/cvs = Silábico com valor sonoro; Sil Alfab = Silábico alfabético ; Alfab = Alfabético

Paralelamente ao desenvolvimento dos projetos de leitura e durante todo o ano de 2006, a professora coordenadora pedagógica da escola pesquisada coletou dados junto aos professores e alunos sobre a evolução da aprendizagem pelo desenvolvimento da leitura e da escrita, que serviram para análise e reflexão dos docentes. **Essa foi uma mudança comportamental observada nela que muito auxiliou no acompanhamento dos resultados do projeto de leitura e sua contribuição para a melhoria da aprendizagem dos alunos.** Ao final de cada bimestre, foram aplicadas pelas professoras (a pedido da coordenação) atividades simples de escrita de palavrinhas temáticas e conhecidas do cotidiano das crianças, tais como lista de presentes de aniversário, listas de frutas, de comidas, nomes,... sempre observando-se a métrica decrescente das palavras. Os alunos foram requisitados a ler, decodificar a leitura e formar frases a respeito do tema. Pelo seu desempenho nas atividades, individualmente cada educando foi classificado pelas professoras e apontado na seqüência dos quadros 10 e 11(acima), ou seja:

Pré-silábico (Pré Sil) - nesta classificação permaneceram os alunos que não atribuíam nenhum significado ou conhecimento a respeito da leitura ou da escrita e sua métrica;

Silábico sem valor sonoro (S/svs) - nesta classificação, permaneceram os alunos que atribuíam uma relação da palavra com a sua quantidade de sílabas (métrica), porém não relacionavam ainda o valor sonoro de suas letras;

Silábico com valor sonoro (S/cvs) - nesta classificação foram registrados os alunos que já apresentavam alguns conhecimentos a respeito do valor sonoro das letras, e da métrica, principalmente das vogais; e já faziam algumas decodificações de interpretação;

Silábico alfabético (Sil Alfab) - nesta classificação foram registrados os alunos com conhecimentos de leitura e escrita, porém com algumas trocas silábicas; que decodificavam as palavras e inferiam sentido às frases;

Alfabético (Alfab) - Nesta classificação, foram registrados os alunos que liam, escreviam e interpretavam com fluência, totalmente alfabetizados.

Pela própria disposição das informações constantes nos quadros 10 e 11, podemos visualizar a progressão de evolução temporal na alfabetização especificamente dos alunos das 1^{as} e 2^{as} séries, enquanto que nas 3^{as} e 4^{as} séries, não havia essa situação, pelo fato de que todos os alunos destas séries já estavam alfabetizados desde o início do ano 2.006.

5.3 - Avaliação Geral

A avaliação geral das atividades da pesquisa foi realizada por todos os seus participantes , abordando diferentes assuntos.

5.3.1 Avaliação dos professores em relação ao envolvimento do Professor Coordenador na capacitação dos professores, no planejamento e execução do Projeto de Leitura

Quanto à iniciativa dos docentes em requisitar o auxílio da Professora Coordenadora Pedagógica para receber orientações e acompanhar os trabalhos em execução na sala de aula, os professores responderam:

QUADRO 12 - Docentes que requisitaram auxílio da Professora Coordenadora no decorrer do projeto de trabalho. Presidente Prudente – 2006

| Solicitei o auxílio da Coordenação | Não solicitei o auxílio da Coordenação |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 11 professores | 11 professores |
| Justificativas | Justificativas |
| <p>Solicitei sua participação na sala de aula, no desenvolvimento de algumas atividades, relacionadas ao livro do Projeto.</p> <p>Houve participação da Coordenadora durante o desenvolvimento da atividade, a meu pedido, supervisionando o trabalho.</p> <p>Requisitei-a para busca de bibliografia.</p> <p>Foi requisitada durante o desenvolvimento de algumas atividades.</p> <p>Houve a orientação do coordenador quanto a possibilidade de buscar auxílio junto a um professor do grupo que serviu como professor multiplicador.</p> <p>Sim, solicitei sua presença para observar o interesse da minha classe pela leitura.</p> <p>Sim, para presenciar o entusiasmo dos alunos.</p> | <p>Porque houve orientação adequada para a montagem do projeto.</p> <p>Durante o planejamento tivemos orientação mas no desenrolar do projeto não foi necessário.</p> <p>O projeto de leitura foi desenvolvido em conjunto entre professores da mesma série.</p> <p>Procurei auxílio das outras professoras da 1ª série, que são mais experientes que eu nesta série.</p> <p>Houve orientação na montagem do projeto. Durante o desenrolar do projeto não surgiu problema a ponto de consultá-la.</p> <p>Houve orientação na montagem do projeto e durante a execução não foi necessário auxílio da coordenação.</p> <p>Houve a orientação no planejamento do projeto. Durante o desenrolar do projeto não foi necessário requisitá-la.</p> |

Fonte: questionário aplicado

Obs: As *justificativas* foram registradas a partir das opiniões explicitadas e não a partir do número de professores pesquisados.

O grupo docente, após a finalização do projeto de leitura, analisou a atuação da Professora Coordenadora e se mostrou satisfeito com a sua atuação, como ficou evidenciado pelas respostas abaixo:

QUADRO 13 – Avaliação dos professores sobre a participação da Professora Coordenadora na coordenação dos projetos de trabalho .
Presidente Prudente – 2006

| Respostas dos professores em relação ao PCP | Sim | Não | Em branco | TOTAL |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------|------------------|--------------|
| Houve capacitação a respeito do projeto de leitura? | 64% | 36% | - | 100% |
| As capacitações foram suficientes para dar segurança no desenvolvimento do projeto? | 64% | 14% | 21% | 100% |
| Houve envolvimento satisfatório do professor coordenador no planejamento e na execução dos projetos de leitura? | 100% | - | - | 100% |
| Houve avaliação das atividades realizadas após o término do projeto? | 57% | - | 43% | 100% |
| De modo geral, as reuniões do HTPC têm colaborado para a formação continuada dos professores da escola? | 93% | 7% | - | 100% |

Fonte: questionário aplicado

Os docentes justificaram suas respostas afirmando que :

Quanto ao planejamento do projeto, a Professora Coordenadora Pedagógica:

- *Nos apresentou opções de títulos e nos orientou;*
- *Tirou dúvidas, discutimos tempo/conteúdo do projeto;*
- *Sim, teve a participação efetiva do professor coordenador no momento da escolha do livro;*
- *O professor coordenador se envolveu durante o planejamento tirando nossas dúvidas, quanto ao tempo de execução do projeto;*
- *Houve envolvimento do PCP com o intuito de analisar e (re) orientar os projetos de leitura sendo uma das ações desenvolvidas a exposição e relato de experiência de outros professores acerca do desenvolvimento do projeto em suas respectivas classes;*

- *Efetiva participação durante o planejamento, pelo professor coordenador;*
- *Houve participação, a mesma participou no planejamento do projeto e escolha do livro.*
- *A coordenadora fez parte do “projeto” como maior incentivadora do programa de leitura nas salas de 1ª série.*
- *No que diz respeito a aquisição de material , o apoio da coordenação foi positivo.*

Pelas respostas apresentadas, 100% do grupo docente pesquisado considerou satisfatório o envolvimento da Professora Coordenadora Pedagógica quanto ao planejamento dos trabalhos.

Quanto à capacitação em serviço realizada no decorrer da pesquisa, constatei que houve muito empenho da coordenação no planejamento e no acompanhamento das atividades realizadas. A Professora Coordenadora Pedagógica mostrou-se todo o tempo envolvida com o grupo docente e parceira das suas dificuldades.

Houve planejamento adequado, busca de fundamentação teórica para a elaboração dos projetos e foram proporcionados diversos momentos de análise e discussão a respeito das atividades em desenvolvimento.

Pela manifestação de alguns professores na avaliação após o desenvolvimento das atividades, ficou claro para esta pesquisadora que o grupo docente manteve-se constantemente atento às orientações recebidas da coordenação.

Embora 36% dos professores respondessem que não teria havido capacitação a respeito do projeto de leitura, há que se considerar que dentre o grupo pesquisado haviam professores temporários, que não participaram das HTPCs na época em que essas capacitações se realizaram.

Para 64% dos professores pesquisados, as capacitações realizadas a respeito do planejamento dos projetos de leitura foram suficientes para que se sentissem seguros a respeito das atividades que seriam realizadas por toda a equipe escolar.

Quanto à execução das atividades do projeto, a Professora Coordenadora Pedagógica :

- *Esteve na sala de aula num desses momentos e pôde verificar e incentivar nosso trabalho. Isso estimulou o andamento do projeto;*
- *Fez sugestões para leitura de outros livros complementares;*
- *Houve acompanhamento satisfatório do professor coordenador quando foi solicitado;*
- *Sim, houve apoio sugerindo livros que contemplassem temas transversais, que foram usados no desenvolvimento do projeto;*
- *O professor coordenador conduziu o projeto de forma satisfatória;*
- *Pude contar no decorrer do projeto, com o apoio e incentivo do PCP;*
- *Apoiou-nos sugerindo livros dos temas transversais;*
- *Houve acompanhamento satisfatório do professor coordenador, dando apoio quando solicitado;*
- *Houve apoio satisfatório quando solicitado;*
- *Houve acompanhamento satisfatório de professor coordenador dando atenção e colaborando quando necessário.*

No decorrer da aplicação das atividades do projeto de leitura com os alunos, observei que a Professora Coordenadora Pedagógica percorreu diversas classes para acompanhar a execução dos projetos. Muitas professoras solicitavam sua presença para mostrar cadernos e produções dos alunos e faziam relatos. Por vezes expunham suas idéias e pediam sugestões a respeito do que ela achava.

Também houveram classes em que os alunos executavam as atividades, e suas professoras não se manifestavam a respeito.

5.3.2 – Avaliação dos resultados feita pelos professores e pela professora coordenadora após o término dos projetos de leitura

- *A coordenadora até pediu que refizéssemos uma parte do nosso projeto para ficar de acordo com o plano;*
- *Ela viu o produto final e pareceu muito satisfeita;*

- *A avaliação ocorreu no decorrer da sua participação na sala de aula, durante o desenvolvimento das atividades;*
- *Sim, houve avaliação através da investigação contínua das ações que foram realizadas onde pudemos refletir, replanejar e reorganizar o que não ficou à contexto;*
- *A avaliação pelo Professor Coordenador foi contínua e de (re) orientação;*
- *Avaliamos durante a execução das atividades;*
- *Avaliamos através deste questionário;*
- *Houve avaliação contínua do processo;*
- *A coordenadora presenciou a dramatização que foi o produto final.*

Com relação à avaliação pós-projeto, considerando que as etapas de planejamentos e execuções tenham sido bem avaliadas por toda a equipe, há algumas restrições necessárias a apontar.

Para apenas 57% dos professores houve avaliação das atividades realizadas **após o término do projeto**, enquanto 43% do grupo deixou em branco suas respostas.

Para a coordenadora, as atividades foram avaliadas através das observações realizadas **durante** a execução do projeto, o que pôde ser reforçado na justificativa dos professores em suas respostas em relação à avaliação da atividade. Porém, alguns professores apontaram que a avaliação pós-projeto resumiu-se no preenchimento do questionário 4 desta pesquisa, o que não pode ser confundido com uma avaliação de todo o grupo, de iniciativa da coordenação.

Embora concorde que uma avaliação das atividades tenha sido realizada por observações e troca de informações durante seu percurso, esta pesquisadora entende que seria bastante interessante e a título de sugestão, que as atividades fossem socializadas após o término dos trabalhos, organizadas de forma a aprofundar as discussões bilaterais a respeito do que poderia ter sido melhorado ou aprimorado para novas investidas, nos próximos projetos que a escola desejasse trabalhar.

5.3.3 - Avaliação da formação continuada em serviço desenvolvida na escola, nas reuniões do HTPC, feita pelos professores

- *Os encontros sempre são enriquecedores porque promovem a interação das séries e disciplinas de todo o corpo docente;*
- *Não tem sobrado muito tempo para troca de experiências;*
- *Falta mais troca de experiências entre os profissionais”;*
- *É através da troca de experiências entre os colegas, durante os encontros que sempre aprendemos e melhoramos a nossa prática de ensino, embora não tenha sobrado muito tempo para tal;*
- *Os encontros permitem a troca de experiências entre os pares pois permitem enriquecer não só a formação, mas o trabalho na sala de aula;*
- *Por ser um professor iniciante os encontros ocorridos na escola têm colaborado para minha formação e, em especial no que tange à correlação entre a teoria e a prática, bem como a discussão de diversos temas pertinentes, como por exemplo o ensino da matemática, o processo de letramento, as fases da escrita dentre outros;*
- *E’ através da troca de experiências com os colegas que acrescentamos conhecimentos embora sejam poucos;*
- *Tenho enriquecido minha formação principalmente por estar trabalhando pela primeira vez na alfabetização. Encontrei apoio e colaboração sempre que necessitei;*
- *Todo encontro tem colaborado para enriquecer a minha prática docente;*
- *As trocas de experiências me ajudaram;*
- *São enriquecimentos no meu trabalho com soma de experiências;*
- *Estou iniciando como professora alfabetizadora, penso que tenho encontrado suporte das demais colegas quanto as minhas dúvidas;*
- *A partir desse trabalho ganhei mais confiança para colocar em prática tudo ou quase tudo que venho aprendendo.*

Sobre a formação continuada em andamento na escola, 93% dos docentes afirmaram que as reuniões do HTPC têm colaborado para sua concretização em serviço.

Pelas justificativas a respeito dessa afirmação, tanto os docentes mais experientes como aqueles em início de carreira reconheceram e valorizaram a troca de experiências e informações partilhadas nos HTPCs, em momentos organizados pela Professora Coordenadora Pedagógica para que enriqueçam seus conhecimentos, valendo-se da bagagem de conhecimentos adquiridos no decorrer da profissão em complementação aos conhecimentos de novas metodologias apresentados pelas professoras recém formadas, e vice-versa. Tamanho sua valorização, apontam para a necessidade de que a Secretaria da Educação aumentasse a quantidade de HTPCs na jornada de trabalho de todos os docentes.

5.3.4 Avaliação da Professora Coordenadora Pedagógica a respeito do projeto de leitura, após a finalização dos trabalhos

A Professora Coordenadora Pedagógica respondeu, após o desenvolvimento do Projeto de Leitura, o questionário 5.

Foi solicitado que descrevesse sua participação na organização e no acompanhamento do projeto de leitura realizado pelo grupo docente da sua escola. Ela respondeu que:

- *Em um primeiro momento analisamos (professores e professor coordenador) as dificuldades que os alunos tiveram no ano anterior, tendo como base o Saesp. As dificuldades com a escrita e interpretação de textos nos fez perceber que deveríamos reforçar a leitura para que essas dificuldades fossem sanadas.*
- *Fiz uma capacitação com os professores para que compreendessem como elaborar um projeto, quais as etapas à serem seguidas e como cada uma dessas etapas deveriam ser analisadas e também sobre a flexibilidade que poderia ocorrer durante a execução do projeto de leitura.*

- *Sugeri alguns livros que poderiam ser trabalhados neste projeto, as professoras se reuniram por série e escolheram o título à ser trabalhado. Algumas séries aceitaram minhas sugestões, outras preferiram escolher os títulos que já conheciam.*
- *Elaboraram o projeto em grupos com a minha intervenção, quando necessária.*
- *Durante o desenvolvimento do projeto pude perceber que alguns professores se empenhavam mais que os outros. O envolvimento de alguns era impressionante, pois sempre tinham relatos de fatos ocorridos e conquistas feitas pelos alunos, enquanto outros pareciam não dar importância ao trabalho realizado.*
- *Muitas tarefas realizadas com os alunos foram analisadas com a minha ajuda e assim pude perceber a evolução de alguns alunos e o envolvimento das crianças com a leitura.*

Questionada sobre como foi a avaliação da atividade realizada, ela respondeu que:

- *Os professores fizeram relatos sobre o progresso dos alunos e o interesse deles pela leitura. Durante o desenvolvimento do projeto houve a investigação das ações realizadas, resultados e possíveis replanejamentos de rumos à seguir.*

Sobre o que este projeto acrescentou às reais necessidades pedagógicas dos alunos, a Professora Coordenadora Pedagógica se expressou:

- *A nossa necessidade pedagógica é que os alunos leiam e interpretem a leitura, e este projeto veio de encontro com os nossos propósitos.*

Para a PCP, as dificuldades apresentadas pelo grupo docente que merecem maior intervenção do coordenador da escola são:

- *Desinteresse pela leitura: alguns professores não se interessaram nem mesmo em analisar os livros que iriam trabalhar.*

Questionada a respeito das suas maiores dificuldades para acompanhar e capacitar o corpo docente, a coordenadora afirmou:

- *Falta de compromisso de alguns membros do grupo.*
- *Desinteresse de alguns professores pela leitura.*
- *Pouco tempo para discussões até mesmo para a elaboração do projeto..*

Quanto às dificuldades em relação ao desenvolvimento da função da Coordenação Pedagógica apontados pela própria coordenadora, observei que:

- A responsabilidade pelo sucesso do ensino não está somente na pessoa do Professor Coordenador, deve ser dividida por todos. Se ele acertar, todos acertam, mas se errar, terá oportunidades de promover junto ao seu grupo os ajustes para novas investidas . Se o professor vier dividir um problema com o PCP e ele não tiver condições de apontar uma solução, podem pesquisar juntos, pensar e resolver juntos. Isso é coletividade.

A esse respeito, penso no apontamento de Freire (1999), ao afirmar que,

O educador ou o coordenador de um grupo é como um maestro que rege uma orquestra. Da coordenação sintonizada com cada diferente instrumento, ele rege a música de todos. O maestro sabe e conhece o conteúdo das partituras de cada instrumento e o que cada um pode oferecer. A sintonia de cada um com o outro, a sintonia de cada um com o maestro, a sintonia do maestro com cada um e com todos é o que possibilita a execução da peça pedagógica. Essa é a arte de reger as diferenças, socializando os saberes individuais na construção do conhecimento generalizável e para a construção do processo democrático. Freire (apud AGUIAR, 1999, p. 115).

Penso que para exercer uma função de tamanha importância nas escolas, os professores coordenadores pedagógicos, após serem aprovados em concurso, deveriam receber da Secretaria de Estado da Educação um treinamento presencial que os permitissem serem capacitados para essa função e lhes possibilitassem segurança acerca das ações que derivam da atuação desse profissional. Uma alternativa para o fato de possibilitar as especificidades da coordenação, seria resguardar a atuação desses profissionais para que não se

envolvessem em questões meramente administrativas, desconfigurando o foco do seu trabalho. A preparação dos coordenadores antes de suas atuações nas escolas os capacitariam a respeito de como poderiam desenvolver trabalhos coletivos e fazerem uso de diagnósticos contínuos para organizarem e direcionarem a formação continuada em serviço dentro das escolas em favor da proposta pedagógica da própria instituição. Trabalhar com resultados concretos, sugerir metodologias diferenciadas, promover a troca de experiências e conhecimentos entre os grupos docentes, enfim, dar condições para esses profissionais criarem uma ***escola de formação dentro da própria escola***.

5.4 Algumas Observações no Decorrer da Pesquisa

No decorrer da minha pesquisa, procurei estar atenta a todos os detalhes que fornecessem “pistas” sobre as indagações que eu havia proposto a estudar.

Para Lüdke e André (2003, p.52),

Se o estudo pretende retratar o fenômeno de forma completa, é preciso que os dados sejam coletados numa variedade de situações, em momentos variados e com fontes variadas de informação. O pesquisador pode recorrer, para isso, às estratégias propostas por Denzin (1970), que consistem na “triangulação”, ou seja, checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes.

Analisando as situações vivenciadas pelo grupo, comparando-as antes e após a pesquisa, considerando o registro das minhas observações, a análise dos dados que foram coletados, de diferentes focos pelas opiniões dos professores e da coordenadora na reflexão, análise, organização, elaboração, execução e avaliação do projeto de leitura, pude perceber as situações que relatarei a seguir.

Sobre as reuniões semanais do horário de trabalho pedagógico coletivo

No início da minha pesquisa, através das observações registradas no diário de bordo, percebi que em alguns momentos das HTPCs os professores, de forma não intencional, desviavam o assunto principal da pauta organizada pela

coordenadora para a reunião, a fim de reclamarem sobre questões da rotina que os incomodavam, demonstrando que nesses momentos também precisavam ser ouvidos.

Essa situação exigia do professor coordenador um grande “jogo de cintura” para que se ativessem a discutir questões de amplitudes pedagógicas e deixassem para os administradores atenderem às queixas administrativas em outros momentos, evitando assim desgastar sua imagem perante sua equipe de trabalho e não se colocar como um elemento de crítica ou oposição à direção (causando situações desagradáveis e perdendo o foco do seu trabalho).

No final do ano 2005, na fase em que o grupo docente tentava se organizar para aprofundar as discussões nos HTPCs e iniciar as ações para colocar em prática o início do projeto, deparou-se com a necessidade de transferir as ações para o início de 2006 devido as realizações das provas do SARESP pela Secretaria da Educação.

Nesta ocasião percebi que as reuniões do HTPC sofreram bastante interferência de fatores externos, como por exemplo o fato de que toda a sua seqüenciação tenha sido interrompida por diversas vezes para atender às propostas momentâneas da SEE. A impressão que ficou foi que paralelamente aos momentos de capacitação continuada destas reuniões semanais, a Secretaria de Estado da Educação e a Diretoria de Ensino também seguiam uma rotina de atividades sequencializadas e projetos que obedeciam cronogramas para as escolas seguirem. Nestes momentos haviam interferências abruptas, com prazos curtos para discussões que retornavam à própria Secretaria.

A sequencialização das reuniões se viam interrompidas e temas estranhos às propostas desenvolvidas até então eram despejados a curto prazo ou inesperadamente, de forma que acabava por atrapalhar ou desarticular os trabalhos que vinham sendo realizados a longo prazo. Por exemplo, a realização do SARESP tomou tempo para preparação do grupo docente para aplicação e correção das provas, organização conjunta dos espaços, capacitação dos demais aplicadores, pais e alunos.

Neste mesmo tempo houve reunião sobre assuntos do curso Progestão (com a presença da supervisão) para levantar dados sobre a proposta pedagógica, ao final do ano letivo, cujo tema chegou aos docentes de certa forma um pouco inesperada.

Desta forma, percebi que a quantidade de reuniões semanais tornaram-se insuficientes para desenvolver a formação continuada dos professores a contento pois muito do seu tempo foi destinada a transmitir informações da Secretaria da Educação aos professores a respeito de assuntos que os envolviam ou que os interessavam (tais como projetos da rede, capacitações, videoconferências, assuntos de ordem profissional, coleta de dados , etc...). Penso que mudanças por parte da SEE, aumentando a quantidade na carga semanal dessas reuniões, seriam de grande benefício à formação em serviço dos professores e à qualidade do ensino dos alunos.

Para tanto, é necessário que cada escola organize os horários dessas reuniões, onde se priorize a formação de um grupo com o maior número de professores no mesmo horário. Assim sendo, tornaria-se possível melhorar a comunicação entre gestores e docentes, envolvendo a maior quantidade de profissionais num objetivo comum, visando promover os ajustes necessários para o melhor desempenho dos professores e conseqüentemente dos alunos, ouvindo-os também nas suas dificuldades e necessidades de desenvolver um trabalho de melhor qualidade. Nesses espaços de interlocução “sem pressa”, por vezes presenciei pequenas solicitações dos professores à direção ou à coordenação que colaboraram para a solução de pequenos problemas pois os professores se sentem na presença dos colegas mais seguros para fazer colocações, críticas construtivas, solicitações que freqüentemente sozinhos não se sentiriam a vontade para se expressarem.

O grupo pesquisado em alguns momentos nas reuniões fizeram solicitações aos gestores, como por exemplo: comprar dicionários, comunicar que o ventilador da sala estava quebrado, que os alunos não têm feito lições de casa, pedir ajuda para a escola providenciar contato com os pais de determinado aluno – outros professores também se juntavam as vezes numa mesma reclamação, como por exemplo combinar prazos para a entrega de papeletas à secretaria, etc... Nesta hora foram feitos alguns acordos para a solução desses mínimos problemas.

Sobre a evolução das relações interpessoais do grupo

Percebi ao longo das minhas observações quanto à reação das professoras em relação à figura do professor coordenador, que a pessoa que vem

de fora do grupo escolar para exercer esta função passa por verdadeiros momentos de provação até que seja realmente aceita como liderança do grupo (isto tenho acompanhado em todas as escolas onde trabalhei e nesta também não foi diferente). Na condição de **observadora** (vindo também de outra realidade escolar), pude ver claramente que no início da pesquisa a coordenadora da escola pesquisada, tendo poucos meses de convivência com o grupo, vivenciou momentos de insegurança e inquietações pois no início das minhas observações eu percebia que o grupo às vezes transpassava suas falas, parecia não dar muito ouvido às suas sugestões, apresentava certa resistência em mudar seus horários para o bem coletivo (para que a reunião do HTPC passasse a ser coletiva e não fragmentada por períodos) – pensando apenas no bem estar pessoal de cada um de forma individualizada.

Também observei que apesar das professoras mais antigas terem um vínculo de convivência de muitos anos e isso facilitava a interação entre as mesmas, eram receptivas às demais e em diversos momentos tinham consciência da sua própria responsabilidade ao afirmarem que aquela escola era tradicional e tinha fama de boa escola pela exigência dos pais dos alunos, que cobravam muito do professor pois acompanhavam os cadernos dos filhos e seus trabalhos escolares (realmente isto ficou constatado no decorrer dos meses).

Havia uma cobrança indireta das professoras efetivas sobre as novatas para manterem o nível do ensino, mas também uma grande solidariedade em partilhar os conhecimentos adquiridos com o passar dos anos. Desta feita, também esta cobrança indiretamente seria dirigida à figura da nova coordenadora, afim de que os trabalhos realmente mantivessem a qualidade de antes da sua vinda à instituição escolar. Observei que essa colocação do grupo e sua gradativa aceitação da coordenação como líder de equipe, fez com que a mesma se preocupasse em corresponder às expectativas pela importância e peso da sua função dentro do grupo.

Aos poucos, ela foi adquirindo mais auto-confiança e experiência e também maior entrosamento, porém sem deixar de cobrar e apontar caminhos sempre de forma justa e paciente. Pelo fato de que, como diretora me coloquei como pesquisadora, pude investigar suas dificuldades e este contato fez com que um elo de confiança e troca de sugestões fosse realizado entre nós, visando o desenvolvimento pedagógico da equipe. Tinha me colocado como colaboradora

pela minha experiência nesta função por muitos anos e pela construção de um relacionamento baseado no diálogo franco e aberto, a coordenadora foi muito receptiva às minhas observações.

O grupo docente começou aos poucos demonstrar maior integração, ouvindo as colocações da PCP nos HTPCs com maior atenção. Desta forma, as discussões sobre os assuntos apontados nas reuniões que se seguiram foram mais abrangentes, aumentou a quantidade de professores que se expressavam sobre determinadas situações que exigiam a participação coletiva. Havia realmente se concretizado nas reuniões um espaço para ouvir o professor e eles se sentiram mais a vontade para expressarem suas opiniões. As discussões fluíam melhor e as soluções também.

Aumentaram o envolvimento do grupo e a professora coordenadora conseguiu conquistar seu espaço de liderança pedagógica pois o PCP deve ser um líder motivador para que o grupo, estando motivado, busque cada vez melhores alternativas para dar qualidade aos trabalhos.

A preocupação com o relacionamento interpessoal dentro do grupo e com o seu próprio relacionamento com a direção, sem perder de vistas o direcionamento dos trabalhos sempre voltado à melhoria da qualidade exige do professor coordenador pedagógico ter jogo de cintura, manter a ética e certa politização, tempero este que lhe dá uma condição de profissional altamente importante e necessário no interior das escolas.

Sobre a organização dos trabalhos e desempenho da Coordenação, para obtenção de melhores resultados educacionais

O coordenador deverá organizar as suas atividades de acompanhamento pedagógico estabelecendo as ações pontuais, início, meio e fim e sua avaliação deverá ser feita após a finalização, visando a retomada daquilo que não dera certo, para que sejam feitos novos ajustes e reaplicações.

No início da pesquisa, a Coordenação já tinha o hábito de fazer registros e de organizar os dados de forma sistematizada e escrita. Demonstrava interesse em organizar as informações sob a forma de gráficos e tabelas, mas fazia pouco uso de registrar fotograficamente as atividades. Isto também evoluiu com o passar do tempo, e após a aquisição de uma máquina digital pela escola, fez com

que o hábito de fotografar as atividades mais relevantes, começaram também a fazer parte de seus registros.

Durante o desenvolvimento do meu projeto de pesquisa, observei maior preocupação por parte da coordenadora em organizar a pauta, acompanhar os trabalhos, direcionar os espaços para trocas das experiências produtivas entre as equipes.

Também pude perceber que ela passou a se preocupar mais com a organização e acomodação dos professores na sala de reuniões.

O grupo docente, no decorrer da pesquisa se mostrava mais interessado no tema e passou a valorizar e sentir maior necessidade de exteriorizar suas experiências e troca de idéias com os colegas. Passaram a valorizar estes espaços de interatividade, pois dentro do próprio grupo haviam fontes de conhecimentos a serem partilhados, tanto pelas professoras mais antigas como pelas mais novas, tanto pelas que vivenciavam a mesma escola por muitos anos quanto pelas que haviam atuado em diferentes escolas num espaço de tempo mais breve. Desta forma a bagagem de conhecimentos do grupo aliado a bagagem de conhecimentos da coordenação e da direção criavam uma identidade pedagógica peculiar, característica daquela instituição escolar.

No 2º questionário aplicado em outubro de 2005, analisei que as professoras, no início da pesquisa, ainda tinham dúvidas a respeito dos conteúdos e das habilidades que deveriam desenvolver junto aos alunos e não haviam se manifestado anteriormente a esse respeito. Achei esta observação muito importante mas fiquei um pouco preocupada, visto que até aquele momento a direção e a coordenação daquela época não haviam se atentado para isto.

Também é bom ressaltar que as provas do SARESP eram aplicadas no final de um determinado ano e seus resultados somente chegavam nas escolas na metade do ano seguinte. No ano de 2005, porém, aconteceram duas inovações: as provas que antes eram aplicadas apenas para sondar conhecimentos de Língua Portuguesa, a partir desse ano passaram a ser avaliados também os conhecimentos de Matemática.

Neste mesmo ano, a Secretaria da Educação fez uma inovação e os resultados saíram em 2006, no início do ano. Cabe ressaltar que os resultados sempre têm sido abordados de forma nominal, ou seja, cada escola recebe o desempenho de cada um dos seus alunos e da escola toda de forma global. Como

o questionário 2 foi aplicado em outubro de 2005 e o SARESP foi realizado em novembro de 2005, fiquei atenta ao fato de que apenas faltando um mês para a aplicação das provas oficiais, 23% dos professores afirmaram não ter total clareza sobre o que trabalhar com seus alunos, e isso não havia sido percebido por ninguém.

Atentando para esse fato, no planejamento de fevereiro de 2006 tudo fora modificado. Cada professora, recebeu os resultados antes do início das aulas, e tiveram que localizar nas planilhas do ano anterior cada um dos seus atuais alunos com os respectivos desempenhos do SARESP, aplicado no final daquele ano. Esta ação possibilitou às docentes obter um diagnóstico de aprendizagem aprofundado e antecipado do trabalho que seria planejado para a classe que lhes fora atribuída.

A coordenadora também pediu às professoras que fizessem um mapa de cada classe, com o nome dos atuais alunos, e solicitou-lhes que bimestralmente avaliassem, classificassem e registrassem a evolução da alfabetização deles, colorindo os espaços de acordo com os avanços obtidos. Dessa forma, em julho/2006, ao retomarem os planos de ensino e os resultados dos grupos de reforço do primeiro semestre, o grupo docente pôde fazer uma reflexão e identificar os alunos que haviam progredido e os que ainda teriam que continuar com aulas complementares de reforço no 2º semestre de 2006.

Como resultado de toda essa análise, nas próprias reuniões do replanejamento já foram montadas as turmas de reforço. Esse fora um grande avanço na organização pedagógica da escola, pois através de observações e acompanhamento de todas essas etapas, percebi claramente que todos estavam envolvidos com o que faziam e esclarecidos, cada qual a respeito das reais necessidades de intervenção pedagógica de suas classes.

Isso ficou também evidenciado pelo fato de que ao final do mês de julho, mesmo estando em licença-prêmio (iniciando neste final de mês e tendo suas classes já sido atribuídas às professoras substitutas), três professoras fizeram espontaneamente questão de participarem do replanejamento escolar e do conselho de classe. Juntamente com as suas substitutas elaboraram atividades e ficaram todo o tempo preparando-as e informando-as sobre como trabalhar com seus alunos durante o período de substituição.

Desta forma, demonstraram grande compromisso com o projeto pedagógico da escola e foram elogiadas pela direção, coordenação e demais colegas de trabalho.

Houve grande evolução no envolvimento coletivo.

Sobre a auto-capacitação e atualização da Professora Coordenadora Pedagógica

Formação continuada: como identificar as necessidades do grupo? De onde recolher dados, como selecionar os temas das capacitações, como e quando executar a formação em serviço e a quem deseja atingir? (projetos – relação teoria e prática), legislação e autores adequados, como acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos, como acompanhar os resultados e reiniciar novo processo de ações, entaves interpessoais e operacionais, relação entre direção e coordenação, interessoalidade.

Novamente mais uma questão me veio a tona: - De que forma o PCP se capacita ou se mantém atualizado para orientar seu grupo de trabalho?

O professor coordenador, por ser um agente de formação e informação deve reservar um espaço constante em sua semana de trabalho para promover leituras, pesquisar acervos dentro da escola, e fora dela, tais como jornais, revistas, internet, publicações oficiais, etc, explorar os recursos audiovisuais disponíveis, por exemplo os programas da TV Escola que são recebidos por todas as unidades de ensino vinculadas ao Estado de S. Paulo, pela implantação da antena de TV Parabólica Digital. Ele pode – e deve – selecionar e gravar os programas de interesse e necessidade de sua equipe de trabalho para utilizar em benefício do conhecimento do próprio grupo.

É de considerável importância que esse profissional pesquise os recursos materiais existentes na escola, tais como: materiais didáticos e equipamentos específicos para a abordagem de determinados conteúdos, recomendando-os aos professores.

Além de ser um profissional com perfil de pesquisador e autodidata para o exercício de suas funções é necessário ao PCP também ser capacitado constantemente através de projetos específicos da SEE promovidos pela Diretoria de Ensino, pelos cursos presenciais e videoconferências a nível regional e estadual.

Em relação à professora coordenadora pesquisada, fiquei feliz ao perceber que antes de iniciarmos os trabalhos do projeto de leitura, no mês de fevereiro de 2006, houve interesse da mesma (e de algumas professoras de sua equipe) em participarem de um curso sobre leitura na FCT - Unesp de Presidente Prudente.

Foi uma iniciativa que até então não havia acontecido e significou muito, pois a realização do projeto de minha pesquisa, envolvendo aplicação de atividades com os alunos estava surtindo efeito pelo fato da busca de novas informações fora da escola. Isto foi muito bom para aprimorarem os trabalhos e se capacitarem com novas fontes de informações.

Observei que o interesse por congressos aflorou a coordenadora, pois mesmo estando em recesso em julho de 2006, se inscreveu e participou do 4º Congresso Internacional sobre Avaliação, realizado em São Paulo-SP. E ao retornar em 31/07/2006, relatou-me que ficara encantada com as palestras assistidas e até mostrou-me o livro que havia comprado “Prova um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas” , de Vasco Pedro Moretto, através do qual, havia organizado uma reflexão como pauta do replanejamento para juntamente com os professores explorar esse tema.

Sobre a atuação da Professora Coordenadora Pedagógica nas demais Reuniões da escola

É importante a participação efetiva do PCP nas reuniões escolares, para que obtenha informações da comunidade a respeito do ensino da escola, que serve para ele e para sua equipe como um dos indicadores do trabalho em desenvolvimento. Por exemplo:

- Reunião de Pais e Mestres: a Professora Coordenadora cuidou da organização e preparo do grupo docente e da pauta pedagógica da reunião de pais. A pauta administrativa ficou para a direção preparar. No dia da reunião, pelo contato direto com os pais dos alunos, buscou coletar em conjunto com a direção, informações a respeito de como eles – pais, enxergavam o ensino da escola, ouvindo deles apontamentos sobre os problemas dos filhos vivenciados na sala de aula. Algumas dessas informações serviam para indicar dificuldades pedagógicas

vivenciadas pelos professores que não chegavam ao conhecimento da direção e da coordenação.

- Planejamento e replanejamento escolar : a partir do 4º bimestre do ano 2005, sugeri à coordenadora que registrasse num caderno todos os assuntos que surgissem em destaque até então, todas as situações que mereceriam maior foco de atenção no ano seguinte, situações que deram certo e as que apresentaram maus resultados, temas para trabalhar de forma mais aprofundada no planejamento, resultados observados ao final do ano letivo, dificuldades relatadas na rotina da escola para auxiliar os professores ou promover aprimoramento desde o início dos trabalhos do próximo ano. Essa atitude é simples e fornece pistas preciosas pois se não as registrarmos, corremos o risco de deixar cair no esquecimento a abordagem de situações que possam serem melhor organizadas ou superadas de um ano para o outro. Agindo dessa forma, a professora coordenadora inicia o ano letivo colocando para o grupo as suas próprias observações sobre os ajustes pedagógicos possíveis e necessários, e de forma democrática abre espaços para promover a reflexão, o diálogo e o envolvimento da sua equipe para novas investidas.

- Conselho de Classe: percebi que nesta escola os conselhos presenciados no ano 2005 limitavam-se ao grupo de professores preencherem planilhas que eram discutidas superficialmente e arquivadas. Por serem reuniões bimestrais e com disponibilidade de tempo para sua realização, penso que esses momentos sejam riquíssimos para que as trocas de informações ocorram de forma técnica e aprofundada, acerca dos reais diagnósticos sobre a aprendizagem de cada aluno, numa busca conjunta de alternativas que partam da necessidade do professor e da concreta ajuda dos gestores escolares. Portanto, observei durante a realização do primeiro conselho que participei, no final de 2005 que os assuntos pedagógicos referentes ao aproveitamento dos alunos não vinham sendo discutidos com grande profundidade pois o fato de as professoras se ocuparem em preencher planilhas – que depois de arquivadas permaneciam sem uso pela coordenação - tomavam um tempo desnecessário dentro da reunião e que esse tempo poderia ser investido de modo a discutir melhor as dificuldades dos alunos e dos professores e em grupo elencar as alternativas e soluções possíveis de serem realizadas, tais como: encaminhamentos para aulas de reforço, solicitação de apoio psicológico, busca de auxílio para tratamentos fonoaudiológicos, requisição de exames audiométricos,

exames de acuidade visual, solicitações de apoio do Conselho Tutelar para os casos de excesso de faltas injustificadas, identificação de temas para serem explorados com o auxílio de especialistas para os pais e os professores, etc...

Porém, em meados de maio de 2006, durante a reunião do primeiro conselho de classe daquele ano, constatei uma mudança profunda na postura da PCP em se antecipar e preparar criteriosamente para estas reuniões, através de algumas ações: situou, interpretou e apresentou aos docentes os resultados do desempenho dos alunos sob a forma de gráficos, tabelas, sínteses descritivas das informações quantitativas e qualitativas geradas nos processos internos e externos da avaliação institucional. Também promoveu a definição das prioridades dos professores e alunos para posteriormente providenciar a solução dos problemas apontados.

Sobre a Professora Coordenadora Pedagógica, diante dos professores substitutos e ingressantes da escola

A cada ano, a mudança ou renovação de pessoas dentro do grupo docente necessita de investimento e maior atenção por parte do professor coordenador e da direção, afim de promover a integração dos novos membros ao grupo já existente, orientá-los sobre regras e procedimentos da escola e em consequência abrir espaços para a socialização de novos saberes trazidos na bagagem desses novos personagens. Essa é uma dificuldade e uma vantagem que pode ser explorada pelo coordenador para enriquecimento dos trabalhos da escola e a troca de informações pode ser conduzida de forma produtiva para ambos.

Os professores novos, substitutos ou ingressantes, sendo principiantes ou experientes, com aulas atribuídas para substituição por curtos períodos de duração poderiam ser melhor recebidos, orientados e acompanhados pelo PCP pois muitas vezes eles não participam das HTPCs devido às substituições em quantidade de aulas reduzidas ou esporádicas. Percebi que esses professores que necessitariam receber os diários de classe, conhecer a respeito do conteúdo que lecionarão durante a substituição, os materiais disponíveis na escola, as regras gerais da unidade escolar, principalmente quanto aos procedimentos em relação à indisciplina dos alunos (pois não é incomum os alunos “testarem” a competência dos professores substitutos) geralmente não são orientados e nem procuram a

coordenação para receberem orientações. Muitas vezes acabam por não terem contato sequer com os gestores durante as substituições eventuais e não se preocupam em integrarem-se à escola.

Desta forma, observei que existe na escola pesquisada – como nas demais escolas - a necessidade de criar mecanismos que promovam o contato desses professores com a equipe gestora, e o maior envolvimento desse profissional com relação à indisciplina em sala de aula (pois algumas vezes por trás de situações de conflito pode-se detectar as dificuldades do professor em lidar com a classe e seu relacionamento com os alunos pode refletir a carência de metodologias aplicadas de forma incorreta para determinados conteúdos). Desta forma, acredito que as aulas dadas em substituições tornem-se realmente eficientes para todos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo processo leva tempo para ser colocado em prática e aprimorado.

Tenho certeza, pelos indicadores apresentados, que a realização da pesquisa colaborativa nesta escola foi desenvolvida de forma positiva e contribuiu à coordenação e aos professores para redigirem, aprimorarem e executarem um projeto de dimensão um pouco maior do que os que eram executados até então.

Penso que os professores ficaram satisfeitos com os resultados, pois grande parte dos alunos atingiu os objetivos propostos nos projetos de leitura (leitura compreensiva, gosto pela leitura). Presenciei o entusiasmo e as produções que evidenciaram a qualidade dos trabalhos dos alunos e da equipe pesquisada, expostos nas salas de aulas, nos corredores e em apresentações no pátio da escola.

Quando do início desta pesquisa, o questionamento era de como seria possível ao Professor Coordenador proporcionar oportunidades de formação continuada planejando, executando e avaliando ações em conjunto com os professores.

Vale lembrar, que

O professor é um virtual pesquisador na medida em que domina um conhecimento (...) mas é preciso que ele reflita sobre esse conhecimento e confira-lhe alguma formalização que contribua para fazer avançar a teoria que, por sua vez, fará avançar a prática. (COSTA, 1994, p.15)

Os resultados da pesquisa não deixam dúvidas de que é realmente possível a utilização do projeto de trabalho pela Professora Coordenadora Pedagógica como instrumento de desenvolvimento profissional do professor .

Essa experiência foi realizada a partir de projetos o que não quer necessariamente afirmar que outras metodologias adotadas por coordenadores e diretores também não garantam um trabalho efetivo.

Porém, nessa pesquisa ficou evidenciada a capacitação docente no desenvolvimento do projeto de trabalho sobre leitura e os bons resultados dessas ações foram refletidos na evolução dos professores ao criar *autonomia para elaborar e desenvolver projetos* – mudando o quadro em que se encontravam

antes da pesquisa, onde era a coordenadora quem redigia os textos do projeto e os docentes somente executavam as ações, sem avaliar seus resultados de forma mais profunda.

Houve uma mudança na concepção de educação e de escola antes existente, agora sustentada pela pedagogia de projetos refletida e aplicada. Os professores incorporaram esses referenciais, tendo o coordenador como articulador do processo didático-pedagógico e não mais como mero auxiliar do grupo.

É oportuno ressaltar também que a pesquisa indicou para a coordenação a necessidade de rever e aprofundar os procedimentos de avaliação nos futuros projetos que a escola vier a executar, afim de aprimorar ainda mais essa prática, pois,

A rotina do funcionamento da escola pode ser a possibilidade de o professor aperfeiçoar, continuamente, sua competência docente-educativa, o mesmo podendo ocorrer com diretores, assistentes e demais profissionais que atuam no sistema formal de ensino. (FUSARI, 1992, p. 30).

E mais, como diz Tonucci (apud CAMPOS, 1984, p. 65),

A pesquisa já denunciou “todos os erros da escola”. Segundo ele, os erros da escola dão vida a novas pesquisas sobre esses erros, e assim por diante. A participação da escola na pesquisa permite superar esse círculo vicioso, pois a experiência mostra que só os resultados de trabalhos realizados com a escola têm possibilidade de modificar a prática concretamente seguida por ela.

Também os resultados refletiram na motivação dos alunos em desenvolver a leitura de forma mais descontraída e prazerosa, culminando com produções concretas e expostas nos mais diversos espaços da escola, para que se reconhecessem como produtores daquele trabalho.

Algumas classes chegaram a protestar em cartazes e encenações a respeito do tema da leitura sobre o trabalho infantil, evidenciando que a aprendizagem se realizou de forma contextualizada e significativa.

Os HTPCs tornaram-se mais organizados (desde os espaços, tempos e pauta), direcionados objetivando a formação continuada dos professores no tema leitura.

Essas ações colaboraram para o aprimoramento da atuação da professora coordenadora pedagógica junto à sua equipe e no acompanhamento da aprendizagem dos alunos, de forma mais direta, à medida em que ela iniciou visitas

às classes sistematicamente. Dessa forma, pôde reconhecer o que realmente faziam os professores ao enfrentar problemas mais complexos na sala de aula, como elaboravam e modificavam suas rotinas, experimentavam suas hipóteses de trabalho, utilizavam recursos materiais da escola, resolviam conflitos dos alunos, investiam na recuperação contínua dos mesmos recriando estratégias e procedimentos, enfim, coletando dados para poder analisar e investir no aprimoramento da prática pedagógica do coletivo.

Esta postura, colaborou para que a professora coordenadora redimensionasse sua função e reforçasse a confiança sobre sua importância para a escola, para a capacitação em serviço e para o apoio às ações da sua equipe de professores.

Enfim, creio que além de tudo o que foi evidenciado através dessa pesquisa, ficou também claro que hoje não mais consigo enxergar a escola sem a figura desse profissional, que pela sua liderança, motivação, dedicação e profissionalismo, faz a diferença nos meios educativos, mostrando que é possível aprimorar todo o processo de ensino de aprendizagem de uma instituição escolar e conquistar por si mesmo a confiança e o respeito de todos à sua volta.

REFERÊNCIAS

A ESCOLA de cara nova – Planejamento 2000. A Construção da Proposta Pedagógica da Escola. São Paulo: SEE, 2000.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto, 1996. 189 p.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biaconcini de. Desafios á educação: o trabalho com projetos. In: EDUCAÇÃO, projetos, tecnologia e conhecimento. São Paulo: PROEM, 2001. p. 47-63.

ALVES, Rubem. **Concertos de leitura** - Entre a ciência e a sapiência – o dilema da educação. São Paulo: Loyola, 1996. (Extraído de: Letra e Vida – Programa Formação de Professores Alfabetizadores -Coletânea de Textos – Módulo 1 – M1U9T1 – SEE, 2003).

BOGDAN, R. et al. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 20/12/1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução SE 66, de 03 de 10 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. **Diário Oficial** de 04 de abril de 2006. Seção I, p. 116-189.

CAPES. **Banco de Teses** Atualização. 2004. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Pesquisa.do?autor=&tipoPesqAutor=T&assunto=professor+coordenador+pedag%F3gico&tipoPesqAssunto=T&ies=&tipoPesqles=T&nivel=&anoBase=>>>. Acesso em: 10 fev. 2006.

CAMPOS, Maria M. Malta. Pesquisa participante: possibilidades para o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p.63-66, 1984.

COLOMER, Teresa et al. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSTA, Marisa C. Vorraber. Pesquisa em educação: concepções em ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 90, p.15-20, ago. 1994.

CRÓ, Maria de Lurdes. **Formação inicial e contínua de educadores/professores estratégias de intervenção**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p.11-19.

ESCUADERO, J. M.; LÓPEZ, J. (Eds). **Los desafios de las reformas Escolares**. Sevilla: Arquetipo, 1992. p. 57.

FERREIRA, Ana Cristina. **Desenvolvimento profissional e trabalho colaborativo: um estudo de caso – pesquisa financiada pela FAPESP “O desafio de ensinar Matemática no curso noturno: um estudo das crenças dos estudantes de uma escola pública da periferia de Belo Horizonte”**. 1998. Dissertação (Mestrado) - FE – UNICAMP. (não publicada).

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003. (Série Pesquisa em Educação).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

FUSARI, J. C. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. In: CONHOLATO, M. C. et al. (Coords.). **O papel do diretor e a escola de 1º grau**. São Paulo: FDE, 1992. p. 25-33. (Série Idéias, 12).

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p. 136-139. (Coleção Ciências da Educação Século XXI).

GARCIA, Walter Esteves. **Educação: visão teórica e prática pedagógica**. Barueri: McGraw-Hill, 1979.

HERNÁNDEZ, Fernando. Entrevistado por Cristiane Marangon. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 154, ago. 2002. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/154_ago02/html/hernandez.doc>. Acesso em: 10 fev. 2006.

_____. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

_____. Transgressão e mudança: os projetos de trabalho. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.4, n. 2, maio/jun.1998b.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2003.

NÓVOA, Antonio. Ensino médio em rede: “Professor se forma na escola”. **Revista Nova Escola**, n. 142, p. 20, maio, 2001. (Seção Fala Mestre). Disponível em: <<http://novaescola.abril.com.br>>. Acesso em: 10 fev. 2006.

_____. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal : Dom Quixote, 1995.

_____. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto, 1991.

_____. **Teleconferência professores e alunos envolvidos no curso PEC: Formação Universitária**. [São Paulo]: SEE, 2001-2002.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Cecília de Souza et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Isolina; SERRAZINA. **A reflexão e o professor como investigador:** refletir e investigar sobre a prática profissional. São Paulo: EDUC, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **Volver a pensar la educación:** prácticas y discursos educativos. Málaga: Ediciones Morata, 1998. v. 2.

_____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVÓIA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995. p. 95-114.

PROGESTÃO, Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares, Módulo III, Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Brasília: CONSED, 2001.

RIBEIRO, António Carrilho. **Formar professores:** elementos para uma teoria e prática de formação. Lisboa, Portugal: Texto Editora, 1989.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor.** Porto, Portugal: Porto, 1995.

_____; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO – SARESP. Conhecendo os resultados do SARESP 2003. São Paulo: FNDE, 2005.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Teoria & Educação,** Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

ANEXOS

ANEXO 1

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA EDUCACIONAL



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO REGIÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE
AV. Manoel Goulart, 2109 Presidente Prudente CEP 19015-241
FONE (018) 222-1622 FAX (018) 221-2158

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA EDUCACIONAL

Destinatário: UNOESTE de Presidente Prudente - Mestrado em Educação

Título da Pesquisa: " A Contribuição do Coordenador Pedagógico à Formação Continuada dos Professores: Limites e Possibilidades "

Local da Pesquisa: Escola Estadual Coronel José Soares Marcondes

Pela presente venho autorizar a pesquisadora Luzia de Lourdes Caseiro Alves a realizar a pesquisa " A Contribuição do Professor Coordenador à Formação Continuada dos Professores: Limites e Possibilidades", na Escola Estadual Coronel José Soares Marcondes e a divulgar os dados obtidos nesse estudo no meio acadêmico e científico.

Presidente Prudente, 15 de setembro de 2005.

Helena Carolina Marrey Nauhardt
RG. 1.496.163
Dirigente Regional de Ensino

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA
EDUCACIONAL

**TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA
EDUCACIONAL**

UNOESTE de Presidente Prudente – Mestrado em Educação

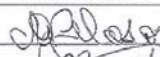


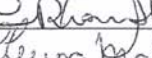
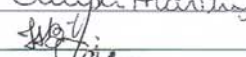

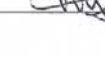


Título: “A Contribuição do Coordenador Pedagógico à Formação continuada do Professor: Limites e Possibilidades”

Pesquisadora: Luzia de Lourdes Caseiro Alves

Local: Escola Estadual Coronel José Soares Marcondes

Pelo presente termo, venho consentir minha participação voluntariamente nesta pesquisa e autorizar a divulgação dos dados obtidos neste estudo no meio científico.

| Nome do Professor Coordenador | Assinatura |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Gisele Guimarães Bellomini Leite |  |

| Nome do Professor | Assinatura |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Anair Gazola Peloso |  |
| Ana Rosa Paladini |  |
| Ana Eliza Kuhn Ligabo |  |
| Ângela Maria Marques Remeli |  |
| Célia Regina Von Ah Ferreira |  |
| Cleusa Martins Betoni |  |
| Irani Alves Pereira Biffi |  |
| Luiza Firmino da Silva |  |
| Maria Aparecida de Souza |  |

| | |
|---------------------------------------|-------------------------------|
| Maria Edenilda do Nascimento Reginato | <i>M. Reginato</i> |
| Maria José de Oliveira | <i>M. de Oliveira</i> |
| Marli Ito | <i>Marli Ito</i> |
| Marta Cristina Santana Celestino | <i>M. Celestino</i> |
| Nadir Teodoro Vieira Santos | <i>N. Santos</i> |
| Rosana da Silva Santos Jurazeky | <i>R. Jurazeky</i> |
| Rosimeire Aparecida da Cruz | <i>R. da Cruz</i> |
| Selma Santana dos Santos Silva | <i>S. Silva</i> |
| Sueli Maria de Freitas | <i>Sueli Maria de Freitas</i> |
| Silmara Galiani Esteves Domingues | <i>S. Domingues</i> |
| Valdete de Souza Filgueiras | <i>V. Filgueiras</i> |
| Vera Lucia Spolador Pataro | <i>V. Pataro</i> |
| Wania Luci Vieira de Castro | <i>W. Castro</i> |

Presidente Prudente, 10 de Setembro de 2006

ANEXO 3
REGISTROS DE EVOLUÇÃO DA PESQUISA

Registros de evolução da Pesquisa

No mês de Setembro de 2005, conversei primeiramente com a coordenadora sobre minha pesquisa e ela mostrou-se bastante receptiva e colaboradora ao trabalho de pesquisa que seria realizado. Percebi muita vontade de aprender e intenção de aprimorar seu desempenho na nova função, visto que tinha apenas cinco meses de experiência de coordenação.

Posteriormente participei de uma das reuniões do HTPC e conversei sobre esse assunto com o grupo docente, que também concordou verbalmente com a realização da pesquisa.

Os trabalhos de observação foram iniciados no mês de Outubro de 2005.

As observações realizadas no decorrer da pesquisa foram registradas num "diário de bordo", ou seja, num caderno de observações progressivas e fazem parte do Anexo.

No início dos trabalhos de observação, percebi que havia necessidade da construção de um trabalho mais integrado e de identidade coletiva pelo grupo analisado.

Havia questionamentos da coordenadora para saber de que forma o grupo teria trabalhado nas aulas com o uso de jornais como recursos para leitura, devido ao desenvolvimento do projeto "Jornal em Sala de Aula", promovido pela Diretoria de Ensino local - em parceria com um jornal da cidade - onde os professores periodicamente participavam de capacitações sobre o assunto e receberiam espaços para relatar os trabalhos dos seus alunos naquele jornal.

No decorrer dos trabalhos percebi que o grupo docente requisitava da coordenação momentos para que pudessem socializar seus conhecimentos. Atendendo pedido dos professores, foram cedidos pela coordenação espaços dirigidos em que as professoras mais experientes pudessem contar "causos" de sucesso comprovados em sala de aulas, para enriquecimento dos demais professores do grupo.

Desta forma, a troca de experiências e socialização de metodologias diferenciadas foram executados no decorrer desta pesquisa.

Iniciados os trabalhos de observação nas reuniões do HTPC, encontrei um pouco de dificuldades no começo, porque o grupo de professores ainda não me identificava como pesquisadora e direcionavam questionamentos da parte administrativa da escola para que eu respondesse, desviando os assuntos da pauta da coordenadora e causando um certo desconforto a nós duas. Por diversas vezes os trabalhos foram interrompidos e para resolver este impasse chegamos a combinar com as professoras que esses assuntos administrativos seriam tratados em outros momentos, e assim prossegui os estudos da pesquisa.

Percebi que não havia organização para a disposição do grupo no espaço da sala, faltava mobília adequada para a reunião, metade do grupo se acomodava em mesas e a outra metade usava somente cadeiras, sem apoio para escrever (as cadeiras ficavam esparramadas de forma desorganizada).

A exposição verbal da coordenadora sofria diversas interferências das professoras e por vezes não conseguia retomar o assunto iniciado.

As professoras das classes especiais mantinham-se distantes das demais e formavam sempre um grupo a parte.

Questionada informalmente sobre como elaboravam os projetos em andamento na escola, a coordenadora revelou que o grupo docente tinha bastante experiência na execução das atividades. Nas reuniões do HTPC combinavam as atividades que seriam executadas mas na hora de redigir a estrutura do projeto e registrar as ações executadas, a coordenação elaborava este trabalho pois o grupo tinha muitas dificuldades neste quesito e não manifestavam grande interesse em aprender a elaborar um projeto no papel.

Perguntei então como ela executava o acompanhamento das ações e ela respondeu que não dava tempo pois tinha muita coisa pra cuidar na rotina da escola.

Então nesta mesma conversa, pude sugerir que talvez ela pudesse fazer alguma adaptação na sua rotina de trabalho e executar tarefas que a aproximasse positivamente do trabalho docente, incluindo visitar às classes, assistir aulas dadas pelos professores, visitar cadernos de alunos e diários de classe, analisar planos de ensino, comparar conteúdos com avaliações dos alunos, promover um controle sobre as faltas dos alunos para identificar excessos, acompanhar os casos de indisciplina ocorridos dentro das classes, elaborar relatórios de observação dos trabalhos do grupo docente e pontuar suas dificuldades. Desta forma, selecionaria temas para trabalhar nos HTPCs com as reais necessidades do grupo coordenado por ela.

Quanto ao desenvolvimento das atividades de leitura realizadas pela escola, a coordenadora relatou que além dos livros antigos havia um acervo de livros paradidáticos comprados recentemente com dinheiro da festa junina. As professoras mandavam os alunos semanalmente retirarem livros na biblioteca, eles mesmos escolhiam os títulos, liam-nos em suas casas, sem intervenção das professoras. Não havia um trabalho realizado pós leitura. A coordenadora disse que no início da sua gestão, em Maio de 2005 havia sugerido ao grupo um projeto de leitura, mas não demonstraram interesse e ela não mais tocou no assunto.

Diante destes relatos, organizando a pauta da próxima reunião do HTPC, a coordenadora e a pesquisadora fizeram alguns tratados que deram certo:

- ✓ O projeto de pesquisa foi apresentado a todos os docentes, seus objetivos, o papel do pesquisador que seria de atuar de forma colaborativa e participante em alguns momentos. Porém ressaltou-se que o coordenador seria o elemento chave para o desenvolvimento das ações de formação continuada do grupo. A idéia do desenvolvimento da pesquisa foi bem aceita pelo grupo como mais uma forma de acrescentar informações que poderiam dar maior qualidade aos trabalhos já desenvolvidos pela escola.
- ✓ Discutimos com o grupo a necessidade real dos alunos e para surpresa, tinham muita consciência sobre a necessidade de trabalhar melhor a capacidade leitora dos alunos em todas as séries, desde que respeitadas as idades dos mesmos;
- ✓ Pesquisamos e apresentamos para a equipe docente através de relatos de experiência, exposição de fotos e de reportagens de jornais sugestões sobre projetos de leitura de sucesso já presenciados em outras escolas.

As professoras se manifestaram e gostaram da idéia de realizar atividade através de projeto de trabalho. Uma das professoras relatou um dado curioso: disse que passou a se interessar pela leitura após começar a lecionar pois antes disso detestava ler. Disse que no colegial era obrigada a ler livros clássicos e pegou trauma de leitura. Trabalhando com crianças passou a se interessar pois as leituras são feitas de forma prazerosa e sedutora porque os livros tem um colorido belíssimo que a cativou. Como tarefa de casa, foi solicitado a todas as docentes que cada qual pensasse a respeito do assunto, tendo sempre em foco a necessidade dos seus alunos e a leitura como método de aprendizagem, para que no próximo encontro, todas apresentassem alguma sugestão.

Outro assunto que chamou minha atenção durante a pesquisa foi o fato de que as professoras das salas de recurso em educação especial durante uma reunião do Conselho de Classe afirmaram que nunca haviam discutido e socializado as dificuldades dos seus alunos nestes conselhos. Nestas reuniões nunca nenhum diretor havia dado espaço para que esses professores se manifestassem, não sabiam preencher planilhas e foram orientadas pela direção a respeito de observarem rendimentos satisfatório e insatisfatório aos seus alunos e socializarem as dificuldades deles dali por diante afim de obterem apoio e auxílio para desenvolver um trabalho cada vez melhor.

Terminada a reunião do conselho de classe, sobrou um espaço de tempo e foi aproveitado para discussão a respeito de como elaborar um trabalho com projetos.

Fazendo uso de dois textos, intitulados "Desafios à educação: o trabalho com projetos", de Maria Elizabeth Biaconcini de Almeida (Desafios à educação: o trabalho com projetos. In: Educação, projetos, tecnologia e conhecimento. São Paulo: PROEM, 2001. P.47-63) e o outro texto sendo a reprodução de uma entrevista com Fernando Hernández – por Cristiane Marangon, da revista Nova Escola, São Paulo, n.154, ago.2002 disponível em: http://novaescola.abril.com.br/ed/154_ago02/html/herandez.doc Acesso em 01 maio 2004. A partir das leituras, o grupo iniciou uma discussão sobre como desenvolver o projeto e foi apresentado pela pesquisadora um roteiro para elaboração estrutural dos mesmos, com os itens necessários à sua montagem escrita, tais como: título, local, séries, professoras, justificativa (por quê), objetivos (para quê), conteúdos (o que), metodologias (como), prazo (quando) produto final, avaliação e resultado esperado.

Houve uma discussão empolgada, as professoras oriundas de outras escolas foram convidadas a trazerem para suas colegas de série os relatos de experiências inovadoras das escolas por onde teriam passado, foi uma discussão muito proveitosa, mas as professoras acharam que o tempo restante para o término do ano não seria o suficiente para a aplicação das atividades de leitura - pois o SARESP estava às vias de ser aplicado novamente em toda a rede pública e após as provas supunham que quase todo o grupo docente seria afastado das salas de aulas para a correção das redações como geralmente acontecia todos os anos. Desta forma, quando retornassem às suas classes praticamente o ano estaria terminado. Então expuseram a dificuldade em colocar em prática o projeto e sugeriram que fizessem sua elaboração no papel mas propuseram que

a execução das atividades fossem iniciadas nos dois primeiros meses do ano 2006.

Nas HTPCs que se seguiram, foram tratados assuntos relacionados ao estudo aprofundado da proposta pedagógica da escola – visando atualizá-la a pedido da Diretoria de Ensino (com a presença da supervisão). Houve discussões acaloradas a respeito dos objetivos, prioridades, metas, ações, recursos materiais, acompanhamento e avaliação do ensino.

O projeto de trabalho de leitura foi elaborado pelas docentes no mês de Dezembro/2005, recolhidos pela coordenadora em folha de almaço e escritos à mão. Ficou combinado que seriam analisados, corrigidos pela coordenação e rediscutidos no início do ano letivo 2006.

Em Fevereiro de 2006 a coordenadora retomou os projetos entregues pelos docentes, constatou e discutiu com o grupo docente sobre a presença de diversos projetos desfocados com o objetivo da leitura discutido anteriormente. A coordenadora havia constatado que o produto final de alguns projetos estava incoerente com a atividade que seria desenvolvida. No grupo de professores haviam algumas mudanças na atribuição de aulas desse ano. Os projetos foram lidos e o grupo resolveu reprogramar as atividades e corrigir as falhas apontadas pela coordenação.

Prosseguindo o acompanhamento da atuação da coordenadora, durante os dias que antecederam o planejamento de 2006, no mês de Fevereiro, pude perceber que ela estava não havia se programado totalmente para as reuniões que aconteceriam, sobre as necessidades da escola para serem abordadas nestas reuniões. Houve a necessidade de organizarmos a pauta juntas – direção e coordenação.

Também percebi que houve uma mudança em seu interesse por temas que seriam abordados no decorrer do ano e o projeto de leitura que seria realizado a partir de Março foi um dos motivos que despertou seu interesse para participar de um curso sobre incentivo a leitura, desenvolvido por uma universidade local. A coordenadora não só espontaneamente se inscreveu para participar desse curso, como também divulgou-o ao corpo docente.

No mês de Março, a escola recebeu uma doação de livros para-didáticos da empresa Merial e algumas professoras se interessaram em desenvolver o projeto de leitura com seus alunos utilizando-se desses livros, pelo fato de que haviam se interessado pelo seu conteúdo, classificando-os adequado à idade dos alunos e maturidade dos mesmos e também porque foram recebidos em quantidade suficiente para que cada criança utilizasse um exemplar para si, o que facilitaria ao professor o trabalho pós-leituras. A partir do dia 05 de Março desse ano, ficou combinado que todos os projetos seriam iniciados.

Percebi que ao final do mês de Março a coordenadora compareceu às salas e verificou o andamento do projeto junto à professora e aos alunos e ficou entusiasmada com a receptividade das crianças às atividades.

Como pesquisadora, acompanhei os trabalhos numa das salas e pude observar que os alunos confeccionavam um relógio de atividades diárias, a partir da leitura do livro selecionado pela professora e fotografei as atividades. Perguntei a ela como tinha sido o apoio da coordenação e respondera que ainda não tinha recebido sua visitação naquela classe.

No mês de Abril, numa HTPC, a coordenadora iniciou a reunião explicando que o tema do dia seriam os projetos de leitura. Seqüencialmente questionou: - como está o projeto de leitura da 1ª série? Ao que as professoras responderam que estariam terminando as atividades do projeto e relataram que os alunos a partir das atividades teriam retirado mais livros da biblioteca do que a quantidade de costume. As professoras da 2ª série relataram que estavam atrasadas e revelaram que ainda não haviam iniciado as atividades. A coordenadora já sabia sobre isto, estava atenta aos diferentes ritmos das diferentes séries.

Quanto às 3ªs séries uma das professoras falou em nome do grupo e disse que havia feito com sua classe uma atividade que antecedeu a leitura: mostrou aos alunos somente as ilustrações e eles fizeram uma leitura visual, e, sem ler o livro, imaginaram como seria sua história. Depois de ler o livro, compararam o enredo com as suas expectativas e o tempo todo ficaram bem interessados pela leitura. Finalizaram os trabalhos reproduzindo a história, fizeram cartazes e gostaram muito.

A coordenadora, diante do entusiasmo das professoras, divulgou um livro que poderia ser utilizado para todas as séries, cujo tema era " racismo e preconceito" e sua leitura tinha ajudado a resolver um problema apontado numa das classes...

Uma das professoras falou sobre as atividades de leitura que estariam sendo realizadas nas 4ªs séries: relatou às colegas sobre o título que aborda o trabalho infantil no Brasil e no mundo e que a personagem teria um diário que, através da narrativa comparava o dia a dia da criança com o da personagem. Indicou o livro às colegas pois dá pra trabalhar de forma multidisciplinar além de Língua Portuguesa, Geografia (a personagem viaja para diversos estados brasileiros, conhece diferentes populações e situações sociais - a classe teria acompanhado o trajeto pelos mapas) e Ciências (fala de doenças). Relatou ter trabalhado com o mesmo livro em duas classes e as produções ficaram diferentes umas das outras. Porém, falou para todos que teve algumas dificuldades para realizar as atividades pois a leitura fragmentada dificultou um pouco. Na biblioteca existem apenas oito exemplares desse livro e os alunos queriam retirá-los para fazerem suas produções em casa e não conseguiam. Então tudo foi feito em sala de aulas. Ao final da leitura, a professora pretendia trabalhar o Estatuto da Criança e do Adolescente com suas salas e os alunos pensaram em fazer uma passeata de protesto na escola sobre o trabalho infantil, com placas e cartazes. Outra professora da 4ª série pediu a palavra e reforçou sua admiração pelo livro que antes do projeto ela não conhecia.

A coordenadora convidou as professoras para agendarem com ela apresentações de suas experiências para partilharem com as colegas.

Dias antes, uma professora⁷ havia reclamado que " nos HTPCs, os espaços para reunião e troca de idéias entre as professoras sempre ficava prejudicado por causa da grande quantidade de recados". Percebi nesta reunião grande entusiasmo do grupo para expor suas realizações e a coordenação conseguiu promover o enriquecimento do coletivo.

Ao final do mês de Abril de 2.006, houve nova surpresa ao observar a reunião do HTPC: uma das professoras havia preparado uma aula e usou a

abertura dada pela coordenação durante a reunião para capacitar seus colegas sobre como trabalhar com o uso do material dourado nas aulas de matemática. A coordenadora ficou espantada com o interesse e a participação das demais professoras. Dentro do grupo, apenas três professoras disseram utilizar esses materiais com os alunos.

No dia seguinte, compareci à sala da 3ª série e comprovei que as crianças estava bastante motivadas com a leitura e a professora também. Relatou que o livro era ótimo, mostrou-me algumas das atividades do caderno de classe das crianças. Sugeri que compartilhasse essas produções com a coordenação e tirei algumas fotos da sala em leitura.

No mês de Maio/2006, foi realizada a reunião do Conselho de Classe do 1º bimestre desse ano, para avaliar o rendimento escolar dos alunos e discutir as necessidades dos docentes e as providências da escola para auxiliar professores e alunos. Houve nessa reunião nova surpresa quanto a atuação da coordenação. Ela havia se antecipado ao grupo e coletado informações através da secretaria e confeccionado no computador algumas planilhas que foram checadas junto aos professores, com informações a respeito dos alunos com excesso de faltas e dos com aproveitamento insatisfatório no período avaliado. Também havia identificado os alunos que já freqüentavam aulas de reforço e não haviam melhorado seu desempenho. Junto ao grupo, solicitou que as professoras fizessem um mapa para acompanhamento da evolução da alfabetização de cada aluno da 1ª e 2ª série. Desta forma, mostrou-se diante de sua equipe segura e atuante.

Em Junho de 2006 foram finalizados os projetos de leitura e aplicados os questionários de avaliação dos mesmos à coordenação e aos professores.

- Algumas informações causaram surpresa à coordenação e à pesquisadora:
- pelo relato da coordenadora, durante a realização do projeto, havia encontrado professoras que não gostavam tanto de ler e isso a preocupava
 - durante a aplicação do projeto, a escola havia recebido pedido de uma mãe que queria conhecer a biblioteca da escola e solicitou que seu filho pegasse um livro e ele revelou que toda semana visitava aquele local e fazia leituras;
 - a direção e a coordenação organizaram junto às professoras readaptadas da biblioteca uma escala para aulas de leitura e um projeto com o uso de mural para divulgação das mesmas, o envolvimento coletivo dos professores (preparando uma ficha de propaganda (com título, autor e síntese em clima de suspense sobre o final das histórias do livro lido para ser exposta no mural do pátio e provocar curiosidade para a leitura daquela sugestão nos demais alunos).Esse projeto ficou de ser aprimorado para o 2º semestre de 2006.

ANEXO 4
QUESTIONARIOS UTILIZADOS

QUESTIONÁRIO 1

Nome (opcional) _____ Idade: _____

Formação (quantas tiver) _____

Tempo de experiência no Magistério: _____

Tempo de serviço nesta escola: _____

Situação Funcional : () OFA () Efetivo

Tipo de classe que atua:

() classe comum

() classe especial () Deficiente Visual () Deficiente Auditivo

Quanto à sua formação inicial, os estudos aprendidos na universidade ou nos cursos de formação profissional foram suficientes para te dar o embasamento prático da sala de aula? Justifique.

Como você conseguiu dentro da sala de aula colocar em prática tudo o que aprendeu e com o auxílio de quem?

Você acha importante a capacitação em serviço ao grupo docente? () sim () não

Comente: _____

As HTPCs têm promovido momentos de formação continuada para o professor?

() sim () não () as vezes

Falando sobre as reuniões do HTPC:

() são muito importantes

() são pouco importantes

() não têm importância alguma

Quais os assuntos mais necessários e formativos deveriam ser tratados nos HTPCs?

QUESTIONÁRIO 2

Profa. _____ Classe _____

1 - Durante o replanejamento no mês de Julho/2005, todas as escolas da rede estadual divulgaram dos dados oficiais do Saesp. Através desta divulgação, você pôde identificar e elencar as maiores dificuldades apresentadas pelos seus alunos para recuperá-las?

() sim () não () em partes

Se você respondeu “em partes” explique o por quê.

2 - Baseando-se nos resultados oficiais da Secretaria de Estado da Educação sobre o aproveitamento escolar dos alunos desta escola no último SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e nos resultados do trabalho já desenvolvido durante o decorrer deste ano em suas aulas, analise e responda:

Quais os conteúdos que ainda necessitam de uma intervenção pedagógica efetiva?

Quais as habilidades a serem desenvolvidas pelos seus alunos que ainda merecem maior empenho por parte do professor?

Quais os tipos de textos necessitam ser mais trabalhados?

QUESTIONÁRIO 3

O presente documento tem como objetivo traçar um perfil do Professor Coordenador Pedagógico da escola.

Nome _____ Idade: _____

Formação (quantas tiver) _____

Fez Pedagogia? () sim () não

Tempo de experiência no Magistério: _____

Tempo de serviço nesta escola: _____

Situação Funcional: () OFA () Efetivo

Há quanto tempo exerce esta função? _____

Que motivo te levou a escolher esta opção dentro da carreira do magistério?

Quais tarefas rotineiramente você executa afim de coordenar e acompanhar o trabalho do seu grupo?

Quais as vantagens em ser PCP?

Quais as dificuldades encontradas no desempenho da sua função?

Qual sua opinião a respeito da formação continuada em serviço?

As HTPCs têm promovido momentos de formação continuada para o professor?
() sim () não () as vezes

Como você se sente em relação à receptividade do grupo docente em relação a sua função?

De que forma o PCP pode saber se o seu trabalho está dando certo?

Como você lida com as relações pessoais dentro do grupo?

Como você planeja as reuniões do HTPC, com quais critérios?

Você gosta de ler? Você lê com que frequência e que tipo de leitura?

Qual a sua opinião sobre o desenvolvimento da aprendizagem através de projetos de trabalho?
Vantagens e desvantagens.

O grupo docente sabe elaborar e trabalhar com projetos de trabalho? Como isto acontece?

Atualmente há projetos em desenvolvimento? Quais? Interdisciplinares ou não?

Na sua opinião, que tipo de projeto poderia ser realizado afim de atender melhor a necessidade dos alunos apontadas através de resultados oficiais?

() os alunos não se interessaram nem mesmo pelo livro usado no projeto
 5 – Durante a execução dos trabalhos, você procurou em algum momento o auxílio da Coordenação da escola?

() sim () não () algumas vezes

Justifique: _____

6 – Quanto à atuação do professor coordenador pedagógico no projeto de leitura, assinale as questões abaixo:

Houve **capacitações** pelo coordenador a respeito do tema?

() sim () não

Foram suficientes para dar segurança no desenvolvimento do projeto? () sim () não

Quanto ao **planejamento** dos projetos de leitura:

() houve envolvimento satisfatório do professor coordenador

() houve pouco envolvimento do professor coordenador

() não houve envolvimento do professor coordenador

Justifique: _____

Quanto ao **apoio e execução** das atividades de leitura realizadas dentro e fora das classes:

() houve acompanhamento satisfatório do professor coordenador

() houve pouco acompanhamento pelo professor coordenador

() não houve acompanhamento pelo professor coordenador

Justifique: _____

Quanto à **avaliação** das atividades realizadas:

() houve avaliação pelo coordenador

() não houve avaliação pelo coordenador

Justifique: _____

7- De modo geral, os encontros ocorridos na escola têm colaborado para sua formação continuada? () sim () não

Comente a respeito do que acrescentam à sua prática docente _____

QUESTIONÁRIO 5

Questionário aplicado após o desenvolvimento do Projeto de Leitura da E.E. Cel. José Soares Marcondes

À Coordenação Pedagógica

1 – Descreva de que forma foi sua participação na organização e acompanhamento do desenvolvimento do projeto de leitura realizado pelo grupo docente da sua escola.

2 – Como foi a avaliação da atividade realizada?

3 - O que este projeto acrescentou às reais necessidades pedagógicas dos alunos?

5 – Quais as dificuldades apresentadas pelos alunos que merecem maior intervenção dos professores da escola?

6 – Quais as dificuldades apresentadas pelo grupo docente que merecem maior intervenção do coordenador da escola?

7 – Quais as maiores dificuldades que você sentiu para acompanhar e capacitar o corpo docente?

Obrigada!

ANEXO 5

PROJETOS DE LEITURA ELABORADO NA ESCOLA



PROJETO DE LEITURA

Título

Projeto Interdisciplinar

Série

2ª série Ciclo I

Local

EE. Cel. José Soares Marcondes

Justificativa

Necessidade de reconhecer a importância de produzir textos, através da observação e leitura de livros, proporcionando condições para que ele amplie e implemente seus conhecimentos e objetivos atingidos nas áreas.

Objetivo

Desenvolvimento do gosto pela leitura levando o aluno a fazer dela uma forma habitual de lazer.

Conteúdos

Português

- Oralidade, leitura, vocabulário, produção de textos, reescrita, rimas, bilhetes, estrutura poética, caça-palavras, cruzadinha, acróstico e anúncios.

Matemática

- Situação-problema, seqüência numérica e geometria.

Ciências

- Seres vivos
- Forma de energia
- Preservação da saúde
- Higiene

História

A Cidadania : solidariedade, compreensão ...

Geografia

- Limite
- Tempo

Arte

- Desenho
- Pintura
- Colagem
- Dramatização

EE CORONEL JOSÉ SOARES MARCONDES



PROJETO DE LEITURA
O PÁSSARO SEM COR

- Que personagem agiu certo? Explique.
- Qual personagem agiu errado? Explique.
- Qual personagem você mais gostou? Por quê?
- Descrever um personagem.
- Qual parte da história você mais gostou?
- Qual mensagem o livro transmite?
-

Reflexão sobre as palavras desconhecidas para melhor compreensão das mensagens do texto.

Avaliação do livro.

→ Montagem de um livrinho onde serão explorados:

- Análise da capa.
- Análise da ilustração.
- Observar a qualidade do papel empregado para a capa e as páginas internas.
- Quantas pessoas estão envolvidadas para que o livro chegue até o aluno.
- Pintura após desenhar algumas ilustrações.
- Momento poético - poesia envolvendo o texto.
- Cruzadinha
- Acróstico
- Recurso de um trecho do texto.
- Bilhete aconselhando ou desaconselhando a leitura do mesmo.

Explorar através de experiências a roda das cores que resulta no branco.

Exposição dos alunos sobre as mensagens abordadas pelo autor no livro O passarinho sem cor, explorando a oralidade.

Leitura individual dos trechos que mais gostar.

———— " —————



PROJETO DE LEITURA

Título: Criando Competência Leitora

Local: E. E. Coronel José Soares Marcondes

Série: 3ª - Ciclo I

Professores: Célia Von Ah
Irani
Luiza Firmino
Marli Ito
Silmara Galiani Esteves Domingues

Justificativa:

Desenvolvimento de um trabalho de leitura dinâmico, direcionado pelo professor, usando dos recursos disponíveis para motivar a leitura ou aprofundar sua compreensão.

Objetivo:

- Despertar nos alunos o gosto pela leitura.
- Contribuir no desenvolvimento da competência leitora para obter informações, novos conhecimentos, recrear-se, recriar, comparar e compreender: as diferentes interpretações de texto, segundo sua experiência; a unidade temática do texto; a função social do texto; os recursos expressivos utilizados pelo autor; o ponto de vista do autor, compreendendo suas intenções e propósitos.
- Levar o aluno ser um leitor crítico como cidadão do mundo.
- Despertar a imaginação criativa.
- Dar opiniões a respeito do texto.

Metodologia:

1ª Etapa

- Mostrar as ilustrações, respeitando a seqüência apresentada no livro para que os alunos façam através da leitura das imagens, antecipações dos fatos.
- Registrar coletivamente (professor escreva) os fatos antecipados pelos alunos, durante a leitura das imagens através da escrita.

2ª Etapa

- Leitura silenciosa pelo aluno do livro para comparar as antecipações com a versão original.
- Propor um debate para os alunos verificarem se os fatos antecipados através das imagens coincidem com os fatos apresentados na leitura.
- Registrar coletivamente as conclusões a respeito da verificação, com a intervenção do professor, levando o aluno a perceber a relação da imagem com o texto escrito e a possibilidade de leitura através das imagens.

3ª Etapa

- Leitura feita pelo professor com entonação, sem interrupção para comentários e sem mostrar imagens (os alunos não deverão estar com o livro).
- Com o livro em mãos os alunos deverão elencar do texto palavras desconhecidas para consulta no dicionário, adequando o significado ao contexto da história.

4ª Etapa

- Recorte e colagem das imagens (xerocadas) na sequência apresentada no livro e escrita simultânea dos fatos (atividade desenvolvida em dupla).

5ª Etapa

- Leitura oral e individual de trechos da história.
- Debate a respeito da mensagem transmitida pela história.
- Levantamento de palavras-chave das idéias inferidas na mensagem.
- Produção de texto manifestando suas idéias e sentimentos sobre a mensagem que o autor pretendeu passar.

Livro: A Semente da Verdade (Conto folclórico oriental sobre ética e honestidade).
Autora: Patrícia Engel Secco

Prazo: 1º Bimestre

Produto Final: Confeção de cartazes em grupo contendo uma mensagem sobre os valores abordados no texto.

Avaliação

Verificação quanto:

- ao interesse por ouvir;
- a manifestação de sentimentos, idéias e opiniões, respeitando as diferenças;
- a percepção da imagem com possibilidade de leitura, tal como um texto escrito;
- a capacidade de expressão oral e escrita com clareza.



PROJETO DE LEITURA - 4ª SÉRIE - CICLO I

TÍTULO : LEITURA , UMA LINGUAGEM VERBAL E NÃO – VERBAL

JUSTIFICATIVA

Para que os alunos , dentro de um processo contínuo de leitura , adquiram o hábito e estratégias de leitura como : decifrar , antecipar , inferir e verificar , necessários para o exercício da cidadania

OBJETIVOS

Conhecimento e habilidades de relativas à construção do sentido do texto .

- identificando conteúdos não-verbais através da leitura visual ;
- realizando a compreensão global do texto;
- emitindo opiniões a partir do texto lido ;
- ordenando , coerentemente , a seqüência de fatos ;

Conhecimentos e habilidades relativos à estruturação e a escrita de textos .

- conhecendo diferentes estruturas de textos ;
- escrever textos, tendo como modelo os apresentados no livro em estudo.

CONTEÚDO

LÍNGUA PORTUGUESA

- Reportagem fotográfica ;
- Desenho ou colagem representando as atividades do dia-a – dia da criança ;
- Relatório ;
- Entrevistas com crianças que trabalham ;
- Depoimentos de crianças que trabalham ;
- Diário ;
- Textos narrativos ;
- Produção escrita .

MÚSICA CLÁSSICA : Mozart

TEMAS TRANSVERSAIS

- Ética – Estatuto da Criança e do Adolescente ;
- Pluralidade cultural - crianças que trabalham em diversos países ;
- Saúde – condições de vida de uma criança que trabalha , riscos de acidentes e agravos à saúde ;
- Organização de um horário de estudos , lazer alimentação e descanso .

GEOGRAFIA

- Leitura cartográfica do Continente Americano ;
- Leitura cartográfica do Brasil Divisão Política.

METODOLOGIA

Através do trabalho detalhado do livro de literatura infantil “ SERAFINA E A CRIANÇA QUE TRABALHA “.

Autoras : Jô Azevedo , Iolanda Huzak e Cristina Porto .

Editora – Ática

PRAZO

No decorrer do primeiro bimestre

PRODUTO FINAL

Exposição dos trabalhos realizados :

- confecção de relógios envolvendo as atividades do dia-a-dia dos alunos ;
- ilustração dos direitos da criança ;
- cartazes de protestos e alertas ;
- redação com parecer crítico em relação as situações apresentadas .

AVALIAÇÃO

Através da investigação contínua das ações que serão realizadas , refletir sobre elas para poder replanejar e reorganizar essas ações , se for necessário , com a finalidade de alcançar os fins desejados .

ANEXO 6

REGISTRO FOTOGRÁFICO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS



FOTO 1 – Escola Estadual pesquisada – Presidente. Prudente – SP Julho/2006
Fonte: O autor



FOTO 2 - Reunião da Coordenação com os Professores no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) - Junho / 2006
Fonte: O autor



FOTO 3 - Professores em Reunião no HTPC - Julho / 2006
Fonte: O autor



FOTO 4 - HTPC - Julho/2006
Fonte: O autor



FOTO 5 - Equipe escolar em reunião do Planejamento, em 01/03/2006 – dinâmica de grupo

Fonte: O autor



FOTO 6 - Livro adotado pelas 4^{as} séries para o Projeto de Leitura realizado no 1^o semestre de 2006

Fonte: O autor



FOTO 7 - Livro adotado pelas 4^{as} séries para o projeto de leitura realizado no 1^o semestre de 2006

Fonte: O autor



FOTO 8 - Atividades realizadas após a leitura do livro "A Semente da Verdade" – maio/2006

Fonte: O autor



FOTO 9 - Atividades de leitura – março/2006
Fonte: O autor



FONTE 10 - Atividades de leitura– março/2006
Fonte: O autor



FOTO 11 – 12 - Atividades de leitura silenciosa realizada pelos alunos entre os meses de março e Junho 2006
Fonte: O autor



FOTO 13 - Projeto de leitura, interpretação e produção de textos-
março/2006
Fonte: O autor



FOTO 14 - Atividades de produção de texto, com ilustração. março/2006
Fonte: O autor



FOTO 15 – 16 - Produção em fase de elaboração pelos alunos da 4ª série após leitura do livro no 1º semestre 2006
Fonte: O autor

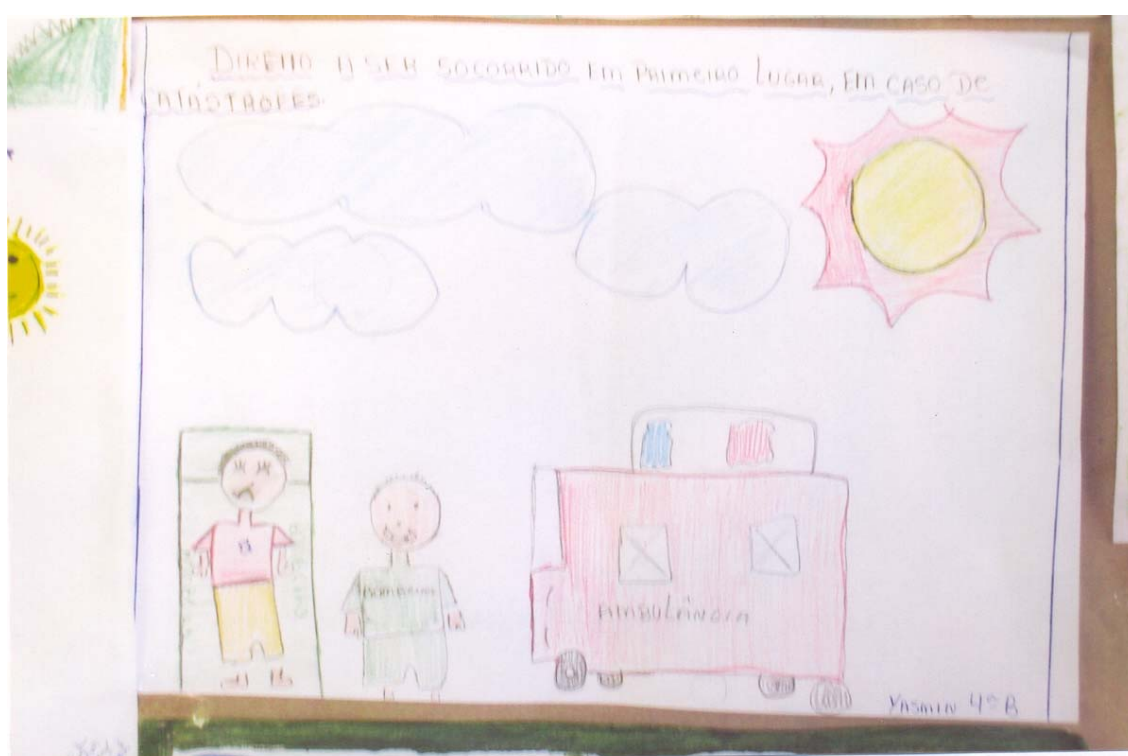
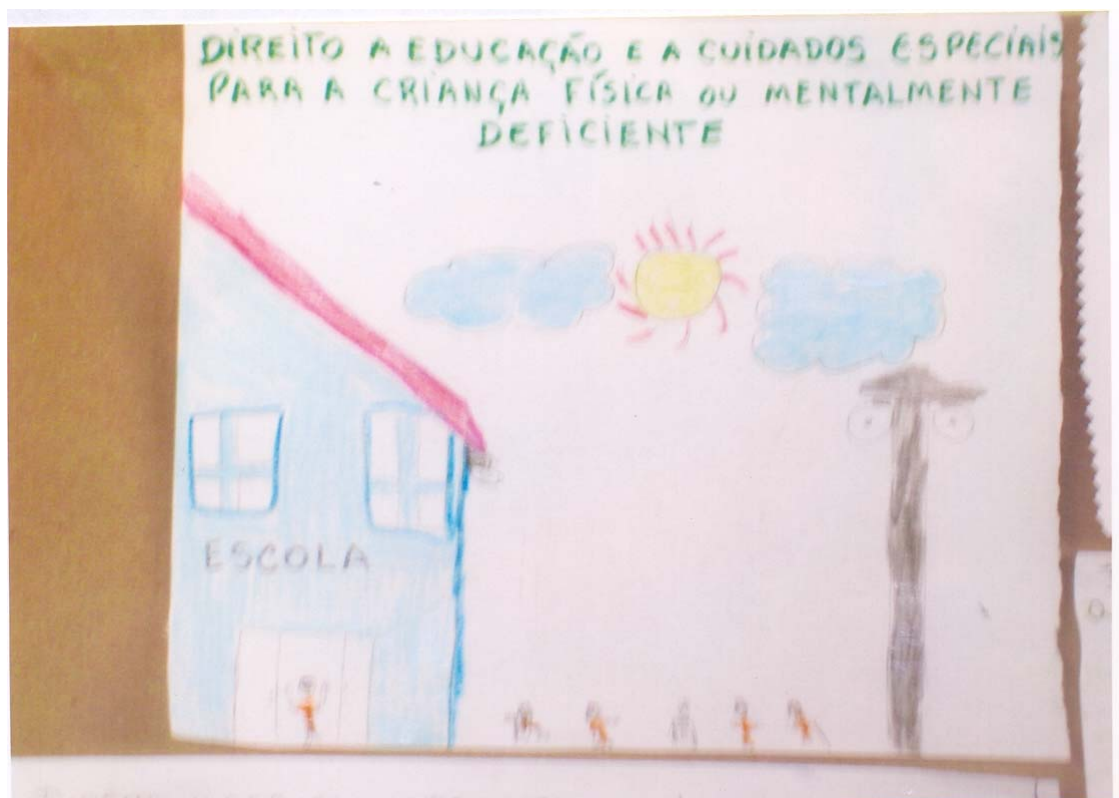


FOTO 17 –18 – Painel confeccionado pelos alunos a partir da leitura, em exposição nos corredores da escola
Fonte: O autor



FOTO 19 – 20 - Painel confeccionado pelos alunos da 3ª série após leitura do livro – 1º Semestre 2006, em exposição
Fonte: O autor

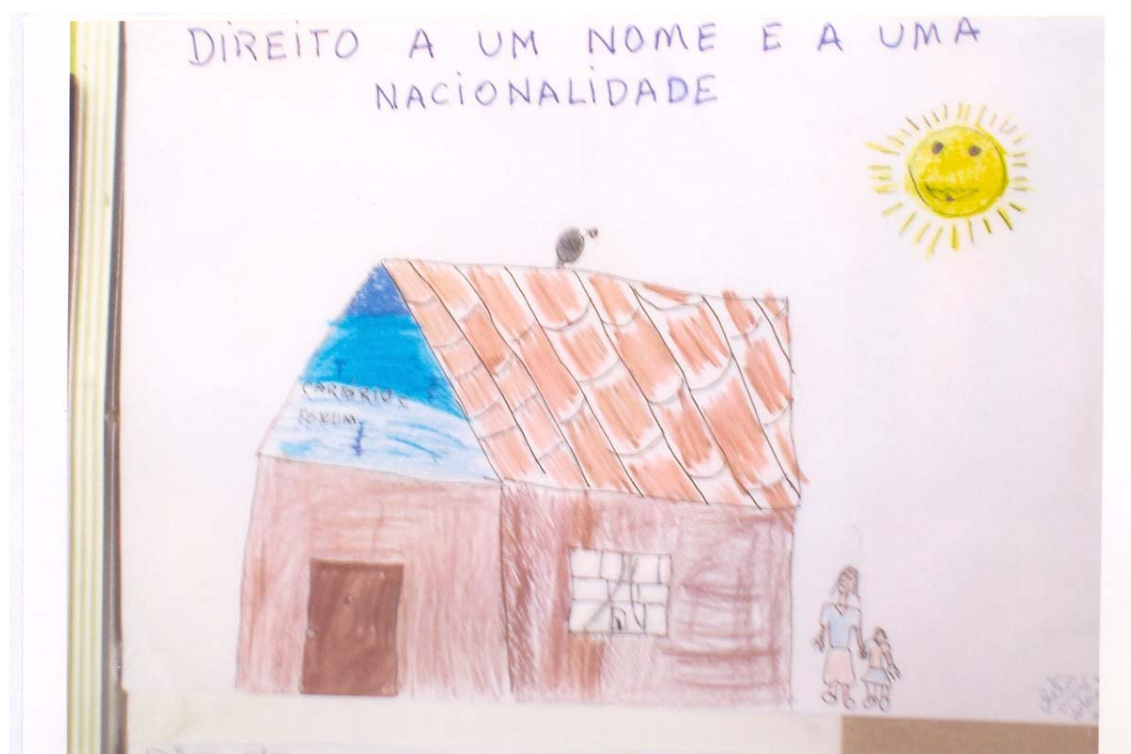


FOTO 21 – 22 - Painel Direitos da Criança e do Adolescente confeccionado pelos alunos da EE Cel José Soares Marcondes da 4ª série em Junho 2006
Fonte: O autor

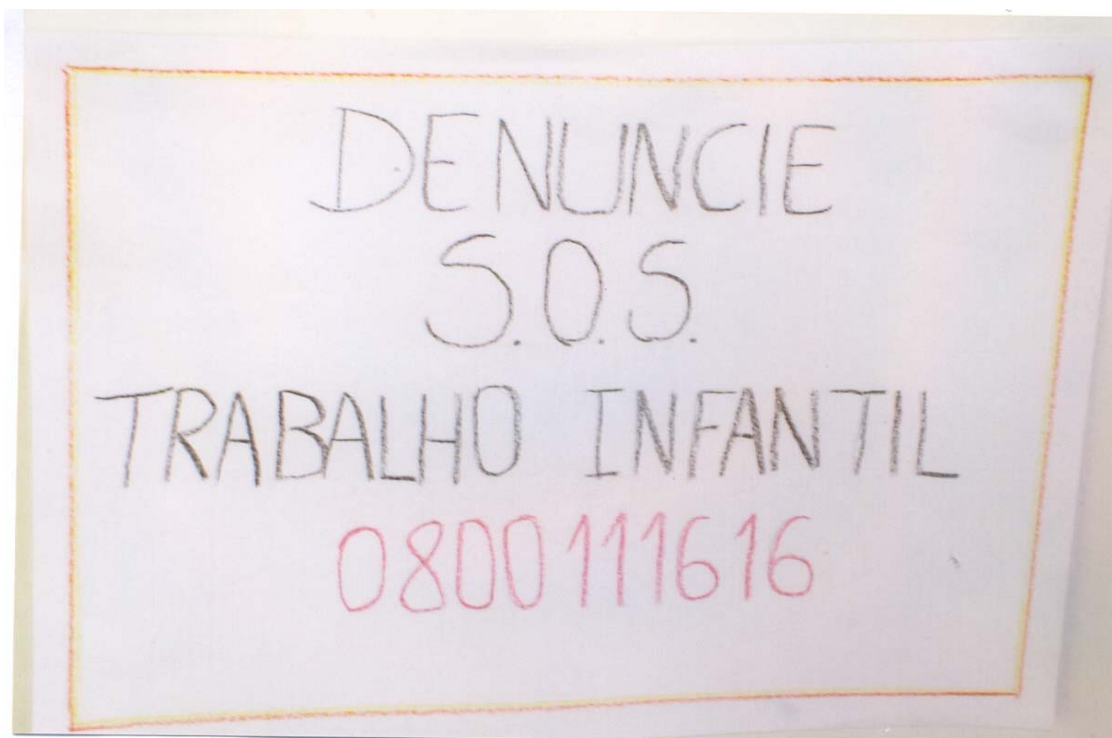


FOTO 23 – 24 - Painel exposto em mural externo, elaborado pelos alunos da 4ª série a partir do livro “Serafina e a Criança que trabalha” – Junho 2006
Fonte: O autor



FOTO 25 - Fotos das Etapas da confecção do relógio com as atividades do dia a dia dos alunos, produzidas a partir das leituras do livro "Serafina e a criança que trabalha", da autora Jô Azevedo e outros.

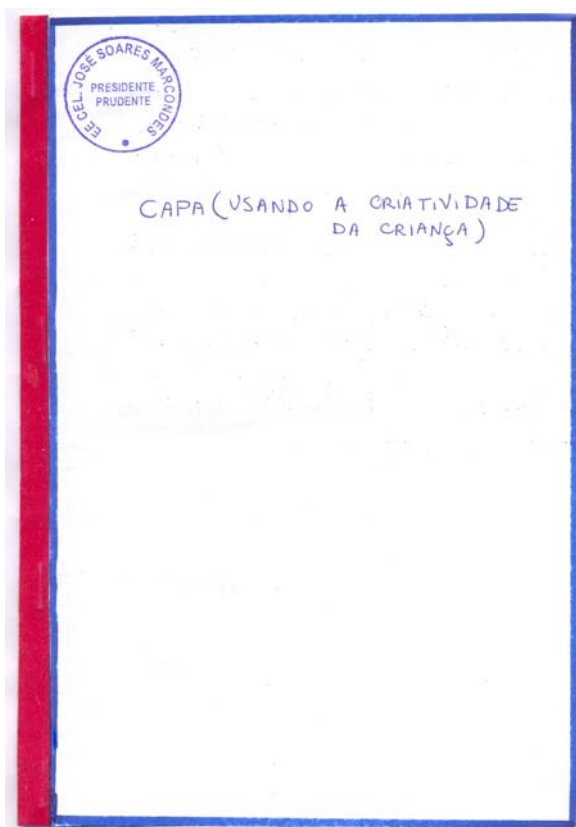
Junho/ 2006

Fonte: O autor



ANEXO 7

LIVRO PRODUZIDO APÓS AS ATIVIDADES DE LEITURA



ESCOLA ESTADUAL CORONEL JOSÉ SOARES MARCONDES.

PROJETO DE LEITURA
O PÁSSARO SEM COR

AUTOR _____

ILUSTRADOR _____

ALUNO(A) _____

PROFESSORA _____

ANO _____

DEDICAÇÃO

Vamos analisar o livro O pássaro sem cor.

a. O autor é _____

b. A ilustração foi feita por _____

c. A ilustração da capa é de _____

d. As responsáveis pela coordenação editorial são: _____

e. Responsável pela revisão é _____

f. Esse livro é um projeto e idealização da _____

g. A capa da obra foi feita em papel _____

h. As páginas são feitas em papel _____

i. Esse papel foi fabricado pela _____

j. Esse livro foi montado na gráfica _____
no ano _____ já na _____ reimpressão

1. Essa história transmite uma mensagem de _____

Vamos compreender o significado de algumas palavras de acordo com o texto.

especial _____

quão _____

horizonte _____

intrigado _____

imminente _____

disparada _____

debochava _____

zombava _____

determinação _____

decisão _____

Momento Poético



Bilhete recomendando a leitura do livro O Pássaro sem cor.

Escreva sobre o livro
O PÁSSARO SEM COR