

# Fóruns Setoriais Permanentes de Formação e Gestão Pedagógica



**Repensando a organização  
dos processos formativos  
da rede municipal de Santo André.**

**MARIA GABRIELA MILLS CAMMARANO  
SANNY SILVA DA ROSA**

**Instituição de Ensino:** Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)

**Programa:** PPGE – Programa de Pós - Graduação em Educação

**Nível:** Mestrado Profissional

**Área de Concentração:** Formação de Professores e Gestores

**Linha de Pesquisa:** Política e Gestão da Educação

**Título:** Políticas Curriculares em cena no município de Santo André: desafios do Coordenador Pedagógico (2019 – 2020).

**Autora:** Maria Gabriela Mills Cammarano

**Orientador:** Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa

**Data da defesa:** 10/08/2021

**Descrição do Produto Educacional:**

*Este e-book foi elaborado com objetivo de contribuir com a formação continuada de gestores (as), notadamente com os (as) Assistentes Pedagógicos (as) da rede pública municipal de Santo André, principais articuladores (as) entre o fazer docente e as demandas advindas dos órgãos centrais do sistema.*

*Trata-se de uma proposta de organização e gestão dos processos formativos da rede, que proporcione momentos de reflexão e discussões coletivas sobre as vivências desses atores, com base na realidade das escolas onde atuam. A proposta visa fortalecer as ações das equipes gestoras como protagonistas do projeto educacional do município e contribuir para uma educação de qualidade social, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.*



*Ilustração realizada pela aluna Laís Camila Duarte França – 10 Anos  
Emeief Professor Eufly Gomes – 5º Ano A*

## FICHA CATALOGRÁFICA

Cammarano, Maria Gabriela Mills

Fóruns Setoriais Permanentes de Formação e Gestão Pedagógica da rede municipal de Santo André : repensando a organização dos processos formativos da rede municipal de Santo André [recurso eletrônico] / Maria Gabriela Mills Cammarano, Sanny Silva da Rosa. – Santo André, 2021.

38 f.: il. PDF.

Inclui referências bibliográficas.

ISBN 978-65-00-32303-0

Produto final, parte integrante do Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

1. Coordenador pedagógico. 2. Processo formativo na educação. 3. Gestão pedagógica. 4. Ensino fundamental. 5. Santo André. I. Cammarano, Maria Gabriela Mills. II. Rosa, Sanny Silva da.

## A Escola

*Escola é ... o lugar que se faz amigos.  
Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
Programas, horários, conceitos...  
Escola é sobretudo, gente  
Gente que trabalha, que estuda  
Que alegre, se conhece, se estima.  
O Diretor é gente,  
O coordenador é gente,  
O professor é gente,  
O aluno é gente,  
Cada funcionário é gente.  
E a escola será cada vez melhor  
Na medida em que cada um se comporte  
Como colega, amigo, irmão.  
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”  
Nada de conviver com as pessoas e depois,  
Descobrir que não tem amizade a ninguém.  
Nada de ser como tijolo que forma a parede,  
Indiferente, frio, só.  
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
É também criar laços de amizade,  
É criar ambiente de camaradagem,  
É conviver, é se “amarrar nela”!  
Ora é lógico... Numa escola assim vai ser fácil!  
Estudar, trabalhar, crescer,  
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.  
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.*

*(Paulo Freire)*



Ilustração realizada pelo aluno  
Nicolas Souza Vieira da Silva – 10 anos  
Emeief Professor Eufly Gomes – 5º Ano A



# APRESENTAÇÃO

Caro (a) colega Coordenador (a) Pedagógico (a),

Este e-book é resultado de uma pesquisa realizada no curso de Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Professores e Gestores, linha de pesquisa Política e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Minha experiência profissional como Coordenadora Pedagógica na rede municipal de Santo André, somadas às muitas inquietações pessoais expressadas ao longo de minha vivência profissional como docente, me conduziram ao Mestrado, no qual realizei a pesquisa “Políticas Curriculares em cena no município de Santo André: Desafios do Coordenador Pedagógico (2019 / 2020), sob a orientação da Profa. Dra. Sanny Silva da Rosa.

Os desafios impostos aos Assistentes Pedagógicos – nomenclatura adotada em Santo André para designar os Coordenadores Pedagógicos (CPs) - notadamente nos anos de 2019 e 2020, em meio à “implementação” da nova proposta curricular da rede, me motivaram a pesquisar sobre o tema.

Um dos pontos consensuais na ampla literatura produzida, no Brasil, acerca do trabalho do CP diz respeito à falta de clareza sobre as atribuições deste profissional, fato que gera incertezas, produz contradições e fragiliza a sua identidade.

O ano de 2019 foi marcado pela “encenação” do novo currículo, termo utilizado pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball para se referir ao trabalho criativo realizado por professores e gestores no processo de interpretar e traduzir as políticas educacionais em práticas efetivas no âmbito da escola. Em 2020, novos desafios emergiram diante da situação inusitada vivida durante o isolamento social imposto pela pandemia da Covid – 19.

Em 2021, as instituições de ensino começaram a retomar aos poucos as atividades presenciais, exigindo a elaboração de estratégias tanto para atender

os alunos em formato híbrido quanto para adaptar as atividades pedagógicas e as regras de convívio escolar aos protocolos e cuidados necessários até que a pandemia esteja totalmente controlada.

Frente a esse contexto, há de se considerar que o fazer pedagógico docente passou por muitas adaptações e sofreu transformações que muito provavelmente deixarão suas marcas na nova “normalidade” vivida nas escolas. Tais mudanças exigiram e continuarão a exigir que os (as) CPs também repensem suas práticas, desconstruam certezas e busquem outros caminhos valendo – se das lições aprendidas durante a quarentena. E não foram poucas as aprendizagens (objetivas) e as vivências (subjetivas) ao longo desse período.

Com base nos relatos e reflexões das coordenadoras, que participaram de nossa pesquisa, emergiu a ideia de elaborar uma proposta alternativa de organização e gestão dos processos formativos da rede de Santo André. Isto porque, em nosso entender, os anseios e necessidades manifestados por elas expressam o sentimento de grande parte das equipes gestoras e dos docentes que atuam nas escolas desse município. Sendo assim, as informações, reflexões e sugestões apresentadas neste e-book têm a intenção de contribuir com o processo de pensar caminhos e estratégias para qualificar ainda mais o trabalho das equipes gestoras desse município.

Por fim, registro aqui minha admiração à rede municipal de Santo André, especialmente às profissionais que gentilmente cederam seu tempo e compartilharam suas vivências para a concretização da pesquisa.

***Maria Gabriela Mills Cammarano***

# SUMÁRIO

<b>PARTE I – A PESQUISA: O QUE OS DADOS REVELAM.....</b>	<b>08</b>
1.1 - O CP no foco das discussões sobre currículo.....	08
1.2 - Necessidades Formativas .....	12
<b>PARTE II – FÓRUNS SETORIAIS PERMANENTES DE FORMAÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>22</b>
2.1 - Repensando os processos formativos .....	22
2.2 - Fóruns Permanentes de Formação: Finalidades .....	26
2.3 - Redes de parcerias .....	28
2.4 – Realizar planejamento em parceria .....	29
2.5 – Propor avaliação e sistematização do processo de formação em parceria .....	30
2.6 – Promover ações que articulem o CP com os demais membros das Equipes Gestoras .....	31
<b>PARTE III – PALAVRAS FINAIS.....</b>	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>37</b>



*Ilustração realizada pelo aluno Raphael Marques Rodrigues – 10 Anos  
Emief Professor Eufly Gomes – 5º Ano A*

# PARTE I – A PESQUISA: O QUE OS DADOS REVELARAM

## 1.1 – O CP no foco das discussões do currículo

Historicamente, as políticas educacionais de Santo André têm sido marcadas por rupturas e descontinuidades em virtude das diferentes concepções de educação e diretrizes curriculares implementadas pelas administrações político-partidárias que se alternam na gestão do município a cada quatro anos.

Desde meu ingresso na rede, em 2008, pude presenciar e vivenciar esse fenômeno e observar os impactos diretos de tais descontinuidades no trabalho docente. Esse fato tem sido uma constante em minha trajetória como docente e gestora, o que tem provocado muitas inquietações, despertado questionamentos, além de colocar inúmeros desafios práticos ao exercício profissional no dia a dia da escola.

A gestão do município, que teve início no ano de 2017, criou a Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares (CEPEC), órgão constituído por professores da rede, em caráter de função gratificada, com o objetivo de organizar, planejar e executar uma nova proposta curricular para todos os segmentos atendidos pela rede: Educação Infantil (Creche e Emeief), Ensino Fundamental (anos iniciais) e Educação de Jovens e Adultos.

Diante desse cenário, o processo de elaboração da nova proposta curricular do município visou atender a Lei nº 9.723, de 20 de junho de 2015<sup>1</sup>, que estabeleceu o Plano Municipal de Educação (PME) de Santo André para o período de 2015 a 2025. Em tese, como política de Estado, os planos decenais de educação, elaborados obrigatoriamente pelas diferentes esferas da federação, cumprem a função de garantir a continuidade de políticas educacionais de longo prazo e, portanto, de mitigar eventuais rupturas para

---

<sup>1</sup> Lei sancionada na Gestão do Prefeito Carlos Grana (PT – 2013 a 2016). Em 2017 assume a prefeitura do município o atual Prefeito Paulo Serra (PSDB).



atender objetivos político-partidários transitórios, conforme destaca o próprio documento:

[...] os Planos de Educação são um importante instrumento contra a descontinuidade das políticas, pois orientam a gestão educacional e referenciam o controle social e a participação cidadã (SANTO ANDRÉ, 2015, p. 03).

Concomitantemente à elaboração da nova proposta curricular de Santo André, no dia 20 de dezembro de 2017 acontecia a homologação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho; e, em 22 de dezembro do referido ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta a Resolução CNE/CP Nº 2, que traz orientações e diretrizes para a implantação da BNCC com vistas à superação da fragmentação das políticas educacionais:

A implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada (BRASIL, 2017, p. 5).

Após aprovada e homologada pelo Conselho Municipal de Educação de Santo André, o ano de 2019 foi marcado pela implantação da política curricular no município. Muitos foram os desafios enfrentados pelas equipes gestoras durante esse processo, especialmente, pelos Coordenadores Pedagógicos (CP), cuja função principal é articular as orientações recebidas da Secretaria da Educação - neste caso, por meio da CEPEC - e as ações desenvolvidas nas unidades escolares. Somados aos inúmeros desafios inerentes ao exercício de suas funções, os CPs se veem normalmente diante de inúmeras outras demandas relacionadas à tarefa de colocar a proposta curricular em ação. Com uma identidade profissional pouco definida, somada às novas exigências da atual gestão - sem contar as urgências e emergências do cotidiano escolar - tornaram o trabalho desse profissional muito mais desafiador e complexo ao longo desse ano.

Em março de 2020, fomos surpreendidos pela pandemia do novo Coronavírus<sup>2</sup> (SARS-COV2, decretada pela Organização Mundial de Saúde - OMS). Os impactos causados por essa situação emergencial e sem precedentes logo foram sentidos na educação brasileira, que precisou suspender as aulas, a fim de preservar a integridade física de alunos, professores e demais atores que compõem os sistemas educacionais.

Em Santo André não foi diferente, já que houve uma ruptura brusca no processo de materialização do novo currículo nas escolas e, conseqüentemente, a rede se viu diante da necessidade de repensar e reestruturar a proposta inicial, de modo a atender às urgências e emergências desse período peculiar.

A motivação para a realização deste estudo teve origem nas inquietações relacionadas à interlocução entre os órgãos centrais do sistema educacional de Santo André e as unidades escolares, por intermédio do CP, nos contextos acima explicitados. Se, em condições normais, há sempre uma distância entre o que propõem as normativas políticas e as práticas escolares, as condições impostas pelo isolamento social acentuaram ainda mais essa característica inerente ao que, usualmente, se denomina como implementação das políticas.

Preferimos denominar esse processo de “encenação” ou “atuação” de políticas (*policy enactment*), seguindo o entendimento de Ball (2005) e Ball, Maguire e Braun (2016) de como elas são feitas nas escolas. Esse conceito pressupõe que as políticas não são simplesmente implementadas, mas interpretadas e traduzidas pelos diferentes atores, com vistas à sua conversão em práticas concretas no interior das escolas.

Assim, a pergunta que norteou a pesquisa foi a seguinte: como se deu a interlocução entre o CEPEC e as unidades escolares, por meio dos Coordenadores Pedagógicos, com vistas à concretização do novo currículo do município de Santo André nos anos de 2019 e 2020?

Buscando conhecer como se deu esse processo, o **objetivo geral** do estudo foi: compreender as dinâmicas de interpretação e tradução (*policy*

---

<sup>2</sup> O primeiro caso da pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV2 foi identificado em Wuhan, na China, no dia 31 de dezembro de 2019.

*enactment*) do novo currículo de Santo André realizadas no processo de interlocução entre o CEPEC e os Coordenadores Pedagógicos das escolas de ensino fundamental.

A partir daí, foram enumerados os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Analisar o documento curricular e as normativas emanadas do CEPEC com vistas a orientar as práticas formativas e pedagógicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- b) Identificar e documentar as estratégias (técnicas) e táticas (procedimentos) empregadas nos processos de interpretação e tradução do novo currículo do ensino fundamental pelos Coordenadores Pedagógicos.
- c) Compreender como se deu a interlocução entre CEPEC e as unidades escolares nos anos de 2019 e 2020 na percepção dos Coordenadores Pedagógicos, responsáveis por colocar a política curricular de Santo André em ação (*policy enactment*).

O percurso da pesquisa foi realizado em duas etapas: a primeira consistiu em uma análise documental e a segunda na coleta de dados junto aos atores envolvidos diretamente no processo de interlocução entre a SME e as unidades escolares.

No que se refere à etapa documental, fizemos uma análise do texto curricular atual, bem como de algumas planilhas (documentação pedagógica) emanados pela Secretaria da Educação e pela CEPEC nos anos 2019 e 2020, tendo como objetivo orientar as práticas educativas e pedagógicas dos professores e gestores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Com relação à pesquisa de campo, realizamos, na segunda etapa, um Grupo de Discussão (GD) com CPs e uma entrevista semiestruturada com um membro da coordenação da CEPEC, tendo como intuito reunir elementos que nos ajudassem a reconstruir os contextos que orientaram as ações desses sujeitos.

Sendo assim, no trabalho de análise procuramos identificar o sentido dos discursos e os posicionamentos ideológicos neles expressos por meio da linguagem utilizada tanto nos documentos como nas falas dos sujeitos na etapa da pesquisa de campo, levando em consideração o contexto histórico em que foram produzidos. Dessa forma, encontramos pistas na materialidade dos discursos, que nos auxiliaram na interpretação do material coletado.

Com relação ao campo de estudo, privilegiamos as EMEIEFs do município de Santo André. A rede municipal apresenta 41 equipamentos com atendimento de creche (0 a 3 anos) e 51 EMEIEFs que compreendem o atendimento das modalidades de Educação Infantil (4 e 5 anos) e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano). A fim de contemplar nossos objetivos, restringimos o estudo para CPs que atuam somente em EMEIEF.

A pesquisa nos permitiu examinar as interfaces entre o trabalho dos gestores pedagógicos e dos docentes e identificar os limites das inter-relações entre eles e a equipe da SE. Esse movimento proporcionou momentos de reflexão, diálogo, aproximações e distanciamentos com o objeto de estudo. Assim, fez-se necessário tecermos novos olhares para a rede escolar diante de todo contexto explicitado ao longo da pesquisa.

## 1.2 - Necessidades formativas

É no cenário dessas políticas que se estruturam sobre a ambiguidade de discursos que, de um lado, preconizam a gestão descentralizada de programas governamentais para recuperar a “qualidade” do ensino, requerendo a “participação ativa” dos atores diretamente responsáveis pela sua implementação, mas de outro, se valem de medidas de controle de “resultados” fortemente centralizadas, que localizamos o trabalho de pesquisa que dá origem a este texto. (ROSA, 2010, p. 03).

Conforme destacado anteriormente utilizamos três instrumentos distintos, porém complementares na coleta de dados:

- 1) Análise documental;
- 2) Grupo de discussão com CPs;



### 3) Entrevista com um membro da CEPEC.

Para a realização da análise documental, iniciamos pelo documento curricular completo e em seguida utilizamos alguns instrumentos de registro e documentação pedagógica, emitidos pela SE e pela CEPEC entre os anos de 2018 e 2019, em que procuramos tecer indagações e questionamentos que nos auxiliassem a responder se o que está explícito no novo currículo, no tocante às concepções, coaduna com as práticas emanadas através dos documentos, a fim de orientar práticas formativas dos professores e gestores e buscando, assim, complementar as possíveis respostas com base nos dados coletados e utilizando nosso referencial teórico.

Para isso, convém que apresentemos os documentos que nos auxiliaram a percorrer este caminho:

a) Resultados finais dos anos de 2018 a 2020 (A) - Documento emitido pela CEPEC com periodicidade anual, devendo ser preenchido pelo CP ao final dos três trimestres letivos.

b) Mapa das hipóteses de escrita (B) – Documento emitido pela CEPEC com periodicidade trimestral a ser preenchido pelos Coordenadores Pedagógicos a partir das informações registradas pelos docentes em planilha previamente disponibilizada (C).

**Figura 1 – Planilha de resultados finais (A)**

Levantamento de dados da UE	Educação Infantil						Ensino Fundamental										Total da UE	
	1º ciclo final		2º ciclo inicial		2º ciclo final		1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		2018	2019
	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019	2018	2019				
Quantidade de alunos	65		97		118		97		105		114		87		97		780	
Quantidade de alunos aprovados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	110		-	-	94			
Quantidade de alunos permanentes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4		-	-	3			
Número de Evasões	0		0		0		0		0		0		0		0		0	

Obs.:  
- A coluna 2019 deve ser preenchida somente ao final do 3º trimestre.

**Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.**

**Figura 2 – Planilha de resultados relativos à apropriação do sistema de escrita alfabética (B)**

Hipóteses de Escrita	1º anos			2º anos			3º anos			4º anos			5º anos		
	1º Tr	2º Tr	3º Tr	1º Tr	2º Tr	3º Tr	1º Tr	2º Tr	3º Tr	1º Tr	2º Tr	3º Tr	1º Tr	2º Tr	3º Tr
Quantidade de crianças	111			110			113			108			94		
Pré-silábica	1			2			1			1					
Silábica sem valor sonoro	11			7											
Silábica com valor sonoro	27			15						1					
Silábica-alfabética	18			33			2			6			3		
Alfabética	27			52			97			95			88		

*Fonte: arquivo pessoal da autora, 2021.*

**Figura 3 – Mapa de Sondagem – Hipóteses de escrita (C)**

**NOME DA ESCOLA**

MAPA DE SONDAAGEM – HIPÓTESES DE ESCRITA / 2020 / Ensino Fundamental

PROF. #: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_ PERÍODO: \_\_\_\_\_

PRÉ SILÁBICO	SILÁBICO SEM VALOR	SILÁBICO COM VALOR
SILÁBICO ALFABÉTICO	ALFABÉTICO	

Nº	ALUNOS	INICIAL	1º TRI	2º TRI	3º TRI
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					

*Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.*

c) Planilha de Habilidades de Língua Portuguesa e Matemática – Documento disponibilizado pela CEPEC a ser preenchido pelos docentes com periodicidade trimestral.

**Figura 4 – Planilha de Habilidades de Língua Portuguesa (1º Ano / 3º Trimestre)**

EMEIEF:												
Docente:				Turma:		Nº de crianças na turma	28	Período:				
LÍNGUA PORTUGUESA												
3º Trimestre de 2019												
1º Ano   1º. Ciclo do Ensino Fundamental												
HABILIDADES DESENVOLVIDAS	TURMA											TO
	Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos											
Nomear as letras e recitá-las na ordem do alfabeto												
Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala												
Reconhecer a escrita do próprio nome e sobrenome												
Escrever o próprio nome completo												

*Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.*

**Figura 05 – Planilha de Habilidades de Matemática (1º Ano / 3º Trimestre)**

EMEIEF:												
Docente:				Turma:		Nº de crianças na turma		Período:				
MATEMÁTICA												
3º Trimestre de 2019												
1º Ano   1º. Ciclo do Ensino Fundamental												
HABILIDADES DESENVOLVIDAS	TURMA											TO
	Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas											
Reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação												
Reproduzir sequências numéricas em escalas ascendentes e descendentes a partir de qualquer número dado												
Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos												
Quantificar elementos de uma coleção e comunicar as quantidades												

*Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.*

d) Caracterização do Ensino Remoto - Instrumento utilizado no ano de 2020 para caracterizar as ações propostas pelos docentes relacionadas ao ensino remoto emergencial.

**Figura 06 – Caracterização do Ensino Remoto Emergencial**

Unidade Escolar:												
Docente:					Turma/Ano/Ciclo				Nº de crianças na turma			
<b>CARACTERIZAÇÃO DO PERÍODO DO ENSINO REMOTO</b>												
2020												
EDUCAÇÃO INFANTIL 2º CICLO E ENSINO FUNDAMENTAL												
Levantamento de dados a respeito do Ensino Remoto	CRIANÇAS											
<b>ACESSO ÀS PROPOSTAS DE ENSINO REMOTO</b>												
Recebe as propostas por e-mail institucional da Unidade Escolar												
Recebe as propostas por e-mail da/do docente												
Recebe as propostas por meio de whatsapp institucional da Unidade Escolar												
Recebe as propostas por meio do facebook institucional da Unidade Escolar												
Recebe as propostas por meio de Blog elaborado pela Unidade Escolar												
Recebe as propostas por meio de áudios no whatsapp												
Recebe as propostas por meio de vídeos no whatsapp												
Recebe as propostas por meio de vídeos no youtube												
Recebe as propostas por meio de outra ferramenta digital. (Indique qual: _____)												
Os responsáveis retiram todas as propostas impressas na Unidade Escolar												
Os responsáveis retiram parcialmente as propostas impressas na Unidade Escolar												
As propostas recebidas, por vídeo e/ou áudio, são registradas pelas famílias em caderno específico												
As propostas impressas retiradas pelas famílias são coladas em caderno próprio ou guardadas em pastas												
Necessita de adaptação na proposta (crianças com deficiência ou necessidades específicas)												
<b>DEVOLUTIVA DAS PROPOSTAS DE ENSINO REMOTO</b>												
Todas as propostas solicitadas pelo(a) docente retornam fisicamente (em folhas, cadernos, pastas) para a escola/docente												
Algumas propostas solicitadas pelo(a) docente retornam fisicamente (em folhas, cadernos, pastas) para a escola/docente												
Todas as propostas solicitadas pelo(a) docente retornam virtualmente (por e-mail, whatsapp, entre outros) para a escola/docente												
Algumas propostas solicitadas pelo(a) docente retornam virtualmente (por e-mail, whatsapp, entre outros) para a escola/docente												

**Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.**

Com relação aos documentos analisados, é importante ressaltar o que os dados revelaram. O documento curricular de Santo André explicita a intencionalidade de considerar o sujeito como um ser social, histórico e cultural, valorizando esses aspectos no processo de aprendizagem e superando, assim, a mera transmissão de conhecimentos.



A teoria sócio-histórico-cultural<sup>3</sup>, postulada por Vygotsky (1896-1934), traz para o campo da educação um princípio de superação do ensino baseado na mera transmissão de conteúdos esvaziados de sentido, ou seja, a superação da concepção bancária na qual “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...] no fundo, porém, os grandes arquivados são os homens [...]”. (FREIRE, 1970/2005, p.66) (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 7).

Entretanto, a análise dos documentos nos remete a uma visão de educação centrada em competências e habilidades, a exemplo da BNCC, e na lógica gerencialista, apresentando seus desdobramentos no profissionalismo.

Tal fato é percebido pela excessiva necessidade e intencionalidade de se manter o controle da aprendizagem através dos registros docentes, planilhas de monitoramento e controle emanados pela SE, porém, não deixando claro o que se espera e onde se pretende chegar com isso, trazendo aos profissionais da educação uma sensação contínua de prestação de contas, conhecida como *accountability*.

As falas das CPs nos apontam que há contradições entre o que é anunciado e o que está escrito no documento oficial, produzindo consequências no fazer pedagógico da escola.

Notamos, também, que vinculado às diversas interpretações e estratégias utilizadas nas Unidades Escolares para colocar o currículo “em cena”, há a questão da falta de alinhamento e retomada do trabalho pedagógico, causando a sensação de incerteza para o CP.

Eu acho que fica tudo muito aberto. Acho que é o objetivo deles, que era tornar homogêneo toda essa discussão. Eu acho que eles deixaram muito aberto, tudo muito aberto. Cada unidade continua fazendo de um jeito. Cada unidade entende de um jeito. Cada AP entende de um jeito, passa de um jeito. Quando você vai ver ali faz de um jeito e você faz é o oposto. E aí, você fala: eu estou errada [...]. (CP em grupo de discussão realizado em 22/01/2021).

---

<sup>3</sup> Derivação existente no documento curricular de Santo André para a concepção de Lev Semionovich Vygotsky, cujo nome original é Histórico-Cultural.

Os dados revelaram que, na visão dos CPs entrevistados, a falta de escuta por parte de SE contribuiu para as diversas interpretações acerca do documento curricular, conforme destacado no diálogo entre duas CPs:

Mas eu acho, diante disso que vocês falam, acho que merece um parêntese, porque eu penso que não há escuta. Nessas ditas formações não há escuta. Não havendo escuta, cada um interpreta de um jeito, porque ninguém para pra me ouvir. Se eu entendi, se eu não entendi [...] como que você está elaborando isso? Então, a gente não tem espaço para falar. Então, ocorre sim essas diferentes interpretações que a gente anda vendo. Falou A aqui, tem gente que está entendendo F e fazendo F nas unidades escolares [...]. (CP em grupo de discussão realizado em 22/01/2021).

Registrando, registrando e registrando, não é? Só! (CP em grupo de discussão realizado em 22/01/2021).

É falta de escuta, talvez para uma própria linha de gestão. [...]. Então, para mim falta escuta e assim, talvez por uma falta dessa escuta, desse acompanhamento mais de perto, há aí um excessivo, como eu digo? (CP em grupo de discussão realizado em 22/01/2021).

Controle. (CP em grupo de discussão realizado em 22/01/2021).

Controle! É essa a palavra. É um excessivo controle por essas benditas planilhas. (CP em grupo de discussão realizado em 22/01/2021).

Percebemos, além disso, que, entre as CPs, há um sentimento de estarem sendo cobradas e vigiadas constantemente, numa tentativa, segundo elas, de estabelecer controle sobre o currículo diante de um panorama de falta de escuta e de um acompanhamento pedagógico mais próximo por parte da SE.

Tomaremos como exemplo a Figura 12 – Mapa de Sondagem – Hipóteses de escrita (C), em que é solicitado que, ao longo do ano, sejam feitas e registradas quatro atividades diagnósticas dos alunos (sondagem), objetivando identificar e registrar as hipóteses de escrita (uma no início do ano letivo e uma por trimestre).

Considerando que no 1º Ciclo do EF (que abrange o 1º, 2º e 3º anos) as crianças estão consolidando seu processo de alfabetização, será que é necessário tanto rigor em documentar a aprendizagem? O tempo dedicado pelo docente em verificar as hipóteses de escrita individualmente de classes numerosas, a fim de preencher planilhas, não poderia ser investido na mediação e planejamento de boas situações de aprendizagem?

Identificamos esses questionamentos no diálogo entre as CPs no grupo de discussão realizado em 22/01/2021.

E a concepção sócio histórica cultural, para mim também, ela só é bonita ali no papel, porque nem a Secretaria da Educação coloca em [...] (CP em grupo de discussão realizado em 22/01/2021).

Não assume essa postura. (CP em grupo de discussão realizado em 22/01/2021).

A fala das CPs nos revela uma percepção de que há contradições entre o que é anunciado e o que está escrito no documento oficial, trazendo consequências no fazer pedagógico da escola.

[...] a gente não estava tão acostumada com esse direcionamento excessivo, com essa quantidade enorme de planilha, de registro, de acompanhamento e disso e de aquilo, e daquilo outro. Então, assim, a CEPEC, ela estruturou muitas coisas que a gente vem trabalhando, mas também acaba nos conduzindo para um lado teórico demais e, na prática, a gente se vira (CP em grupo de discussão realizado em 22/01/2021).

Faz-se necessário, porém, ponderar sobre a importância do registro pedagógico, pois sabemos que é através dele que podemos construir e registrar a história. Assim, não estamos desmerecendo nem questionando a importância e a validação de se fazer um acompanhamento e registro da aprendizagem.

O que nos inquieta são os impactos trazidos por um modelo de gestão gerencialista e performática, tendo como pano de fundo um sujeito histórico e cultural, provocando mudanças na subjetividade docente. De acordo com Ball (2005):

A prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para responder às novas demandas externas”. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são pensados como técnicos em pedagogia. (BALL, 2005, p. 548).

Se diante da concepção adotada pela rede entendemos o aluno como um ser social e a aprendizagem como processual, encontramos novamente contribuições nos escritos de Ball, quando nos motiva a pensar que o professor é “treinado” para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. (Ball, 2005, p. 548).

Os dados revelaram que o modelo de interlocução recentemente adotado para alinhar as diretrizes da SE e as ações das escolas, mediadas pelas CPs, parte de temáticas comuns, debatidas em grupos muito grandes. Esse modelo é visto pelos CPs como reuniões eminentemente informativas e não como espaços de discussão e formação dos gestores pedagógicos.

Então, essa interlocução, na minha opinião, não houve. Houve tentativas. Algumas reuniões no Centro de Formação, eu não chamo de formação, eu chamo de reunião informativa, porque era cuspidado na gente - desculpa o termo. Era assim: olha, aqui. Então tá, como que a gente vai articular a nossa concepção sócio-histórica com esse rol de conteúdos aqui. Então, uma concepção sócio-histórica, como ela interpreta isso aqui? Não houve. Não houve essa discussão [...]. Então, para mim, ficou muito falho. Aí, como as meninas já falaram, a gente chega na escola e fala: 'vamos tentar fazer do jeito que a gente sabe fazer'. (CP em grupo de discussão realizado em 22/01/2021).

Garantir a continuidade das políticas e das ações propostas também foram considerados elementos fundamentais para solidificar a identidade profissional e o sentimento de pertença desses profissionais.

Sendo assim, percebemos que o modelo atual adotado pela SE e baseado em formações padronizadas com temáticas preestabelecidas não favorece o desenvolvimento do trabalho do CP nas escolas, pois não garante visibilidade às especificidades das unidades escolares, bem como não atende à necessidade de escuta e formação dos CPs.



Há que se reconhecer que houve ações por parte da SE de articulação com as escolas e de promover momentos formativos para os gestores escolares no decorrer de todo processo de elaboração da atual política curricular do município. Entretanto, a pesquisa apontou que, embora o modelo adotado tenha sensibilizado e mobilizado os gestores, ele não tem produzido mudanças efetivas, necessitando de discussões e apontamentos mais próximos da realidade das escolas e que contemplem as necessidades formativas dos próprios CPs.

Os documentos analisados, somados à fala dos sujeitos, nos remetem a uma visão de educação estritamente centrada em competências e habilidades, a exemplo da BNCC.

Mudar esse quadro implica promover a participação coletiva, a discussão e a troca de experiências, somadas a um processo de reflexão e tomada de consciência que, muitas vezes, conforme apontado pelos CPs, acontece de maneira solitária. A ausência de definição do papel desse sujeito e a falta de escuta foram apontadas como um dos principais dificultadores desse processo.

Esta pesquisa, assim como outras produzidas recentemente sobre o papel da coordenação pedagógica em nossa rede, oferece subsídios para mudar esse quadro. Para tanto, é preciso partir de problemas reais enfrentados pelos CPs em seu dia a dia nas escolas, das reais necessidades e anseios do próprio grupo, e não de práticas que se restringem a reproduzir as decisões tomadas de forma vertical e sem espaço para criticidade e participação coletiva de maneira real e efetiva.

# PARTE II – FÓRUNS SETORIAIS PERMANENTES DE FORMAÇÃO E GESTÃO PEDAGÓGICA

## 2.1 – Repensando os processos formativos

[...] “soluções” padronizadas de ensino ignoram o processo de aprendizagem dos alunos, que só ocorre na concretude das experiências vividas nos espaços/tetos de cada Unidade Escolar, e as “modernas” estratégias de gestão desprezam não apenas os profissionais, como a cultura e a história das instituições de ensino. (ROSA, 2019, p. 845).

Diante do cenário construído na pesquisa, pensamos em um modelo alternativo de encontros entre representantes da SE e as Equipes Gestoras, por meio da instituição de Fóruns Setoriais Permanentes de Formação e Gestão Pedagógica, liderados pelos Coordenadores de Serviços Educacionais (CSE). A ideia é que as questões pautadas pelas equipes gestoras das unidades escolares fossem discutidas nesses fóruns setoriais de modo a, de fato, contemplar as necessidades formativas apontadas pelos CP de cada escola.

Essa estrutura policêntrica funcionaria no formato de redes colaborativas de gestão pedagógica que possibilitariam não apenas a melhoria da interlocução das escolas entre si, como dos diferentes fóruns setoriais com os órgãos centrais da SE. Esse modelo de organização, além de propiciar a ampliação do debate sobre as atribuições dos coordenadores pedagógicos, tende a fortalecer a construção da identidade desses profissionais.

A gestão em rede, por meio de fóruns setoriais permanentes de trabalho coletivo, seria também uma forma de consolidar o princípio da gestão democrática da educação pública, prevista na Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996).

A ideia é retomar de maneira mais significativa e apoiada em pesquisas produzidas recentemente sobre esse gestor, um modelo semelhante que já foi praticado na rede: as reuniões setoriais. A realização desses encontros - compostos em média por 5 escolas – conduzidas pelas CSEs, permite que se leve em conta a grande diversidade social, geográfica e econômica das diferentes regiões do município de Santo André e pode se constituir em um modelo democrático de gestão que respeite as necessidades e urgências da comunidade, das escolas e de seus profissionais.

Nesses encontros formativos, representantes das equipes pedagógicas se reuniriam periodicamente para trocar experiências, elaborar pautas coletivas de trabalho e definir estratégias de ação comuns para o alinhamento, condução e acompanhamento da proposta curricular e pedagógica da rede. Propomos, também, que esse modelo se alterne com reuniões macro em que assuntos mais gerais possam ser tratados de maneira coletiva. Por exemplo, quando se tratar de uma pauta formativa comum a todas as UEs ou quando se tratar de encontros informativos, ou na iminência da presença de algum especialista convidado externo.

Tendo como base o calendário homologado para o ano letivo de 2021, elaboramos um esquema ilustrativo para facilitar a organização e planejamento das ações propostas para o próximo ano letivo.

**FIGURA 6 – CRONOGRAMA FORMAÇÃO DE GESTORES / 2022**



**Fonte: Elaborado pela autora.**

Com objetivo de minimizar as dificuldades apontadas pelos CPs, propomos um cronograma que contemple tanto reuniões setoriais como reuniões gerais com datas previamente estipuladas, a fim de facilitar a organização e o planejamento tanto da equipe da Secretaria de Educação quanto das Equipes Gestoras.

Para as reuniões setoriais, a ideia é realizar 10 encontros anuais, com periodicidade mensal, iniciando-se em fevereiro e terminando em novembro. O encontro do mês de dezembro seria destinado à avaliação do processo e a troca de experiências e sugestões para qualificação do processo formativo.

Sugerimos que os encontros aconteçam sempre na primeira semana de cada mês e contemplem momentos destinados ao planejamento coletivo das ações e estratégias previstas para o referido mês, levando-se em conta tanto os aspectos comuns e divergentes de cada setor como as especificidades de

cada Unidade Escolar. Abaixo sugerimos um quadro com sugestões para organização das datas.

Com objetivo de atender as especificidades de cada setor de escolas, sugerimos que os encontros aconteçam dentro da semana prevista, ficando a cargo de cada grupo de escolas e suas respectivas CSEs optarem pela escolha da melhor data na semana proposta.

#### **Quadro 1 – Organização Mensal dos encontros setoriais.**

	Mês	Semana
1	Fevereiro	07 a 11/02/2022
2	Março	07 a 11/02/2022
3	Abril	04 a 08/04/2022
4	Mai	02 a 06/05/2022
5	Junho	06 a 10/06/2022
6	Julho	04 a 08/07/2022
7	Agosto	01 a 05/08/2022
8	Setembro	05 a 09/09/2022
9	Outubro	03 a 07/10/2022
10	Novembro	07 a 11/11/2022
Avaliação	Dezembro	05 a 09/12/2022

**Fonte: Elaborado pela autora.**

Com relação aos encontros Macro, sugerimos a realização de quatro encontros anuais. O primeiro ocorreria no início do ano letivo e os demais aconteceriam ao encerramento de cada trimestre letivo, conforme sugerido no quadro 2:

## Quadro 2 – Organização Mensal dos encontros setoriais.

1	Inicial	01/02/2022
2	1º Trimestre	16/05/2022
3	2º Trimestre	02/09/2022
4	3º Trimestre	02/12/2022

**Fonte: Elaborado pela autora.**

Cumpra salientar que o modelo apresentado é meramente ilustrativo, podendo ser reestruturado no decorrer do processo, a fim de atender às demandas emergenciais.



*Ilustração realizada pela aluna Lívia Zandoná – 10 Anos  
Emeief Professor Eufly Gomes – 5º Ano A*

## 2.2 Fóruns Setoriais Permanentes de Formação: Finalidades

Elencamos abaixo, algumas das finalidades sugeridas para a proposta que estamos denominando como Fóruns Setoriais Permanentes de Formação e Gestão Pedagógica da rede municipal de Santo André (FOGEPE/Santo André) que constituiriam parte de uma estrutura descentralizada e democrática de gestão educacional, sem perder de vista a necessidade de articulação e

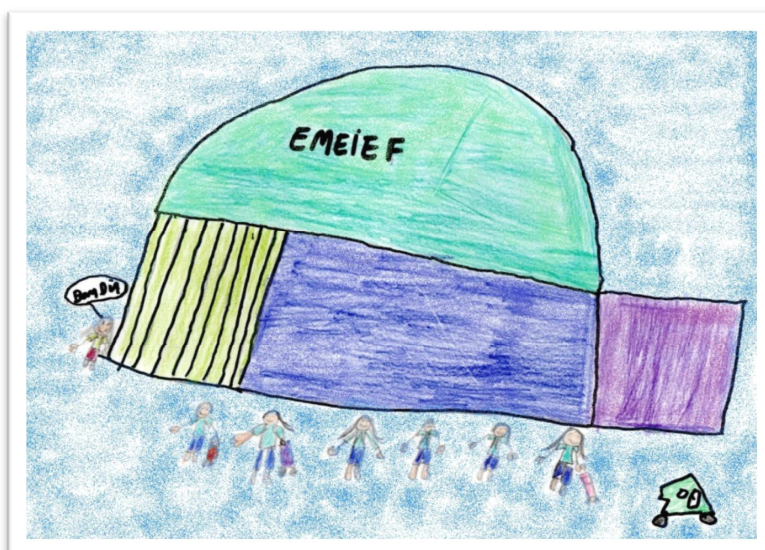
interlocução entre as diferentes instâncias e atores que colocam em cena as políticas educacionais do município:

### Quadro 3 – Finalidades do FOGEPE

1	Estabelecimento de uma rede de parcerias, aproximando SE das Unidades Escolares através da figura das CSEs.
2	Realizar planejamento em parceria.
3	Proporcionar avaliações e sistematização do processo de formação em parceria.
4	Promover ações que articulem o CP com os demais membros da Equipe Gestora.

*Fonte: Elaborado pela autora.*

Nos tópicos a seguir confrontaremos os dados obtidos com as propostas acima elencadas, procurando propor caminhos possíveis para a superação das dificuldades apontadas pelos CPs.



*Ilustração realizada pela aluna Camille Custódio Ribeiro – 10 anos  
Emeief Professor Eufly Gomes – 5º Ano A*



## 2.3 - Rede de parcerias

O relato a seguir nos revela a necessidade apontada pelo grupo de CPs de momentos de escuta efetivas que contemplem os anseios e as necessidades deste gestor.

Mas eu acho, diante disso que vocês falam, acho que merece um parêntese porque eu penso que não há escuta. Nessas ditas formações não há escuta. Não havendo escuta, cada um interpreta de um jeito, porque ninguém para pra me ouvir. Se eu entendi, se eu não entendi... Como que você está elaborando isso? Então a gente não tem espaço para falar. Então, ocorre sim essas diferentes interpretações que a gente anda vendo. Falou A aqui, tem gente que está entendendo F e fazendo F nas unidades escolares [...]. (CP em grupo de discussão realizado em 22/01/2021 grifos nossos).

Conforme já mencionado, reuniões com grupos muito numerosos e com temáticas gerais preestabelecidas não contribuem, na percepção das CPs, para a efetivação da escuta tão esperada por elas. Também dificultam que as equipes dos órgãos centrais, na figura dos Coordenadores de Serviços Educacionais (CSEs), tenham contato mais efetivo e próximo de cada Unidade de seu setor de escolas, podendo, assim, mediar situações com maior propriedade acerca de cada contexto específico.

Nesse sentido, os CPs definem este tipo de reunião como eminentemente informativas, já que não vai ao encontro das reais necessidades expressadas pelas coordenadoras, de promover momentos de estudo e formação em serviço para os gestores.

Entendemos que atravessamos momentos atípicos, especialmente, a partir de março de 2020 com o isolamento social imposto pela pandemia. Entretanto, há de se considerar que nos relatos emanados no grupo de discussão foi apontada a ausência de interlocução entre SE e escolas, notadamente, durante o primeiro semestre de 2020, trazendo aos CPs uma sensação de completo abandono. A partir do segundo semestre, as CPs relatam a cobrança acerca da necessidade de se documentar o processo de

ensino remoto, definindo esse momento como “desespero do preenchimento de planilhas”.

Assim, ao assumir um caráter instrumental, a educação passa inclusive a incorporar as nomenclaturas e terminologias típicas do mundo corporativo. Esses são alguns dos muitos sinais da influência do gerencialismo<sup>4</sup> nas redes públicas de ensino, que repercutem no trabalho dos gestores. A esse respeito, Sacristán observa que:

As novas linguagens talvez sejam necessárias para abordar novas realidades, para descobrir algo verdadeiramente novo nelas; no entanto, frequentemente, são a expressão da capacidade que os poderes e as burocracias têm para padronizar as maneiras de ver e de pensar a realidade em função de determinados interesses. (SACRISTÁN, 2010, p. 07).

## 2.4 - Realizar planejamento em parceria.

A gente que é um pouquinho mais experiente, eu diria, um pouco mais de tempo na função, a gente vai ajudando quem pode, quem entra, quem é mais próximo. A gente se coloca à disposição das colegas se precisar de uma força, de uma ajuda ali. É lógico que cada escola é uma escola, mas, assim, numas questões mais gerais, se a gente pode ajudar, a gente vai dando uma força, porque assim como muitos professores, quem entra na função muitas vezes se sente um pouco desamparado. Desamparado aí de um monte de forma, eu diria. (CP em grupo de discussão realizado em 22/01/2021).

Partindo da constatação de que as ações provenientes das SME caminharam muito pela lógica da educação como *performance*, encontramos nos relatos das CPs alguns aspectos relevantes que precisam ser considerados.

Conforme já mencionado, a falta de escuta por parte da SME, a gestão marcada pela prestação de contas, bem como ausência de estratégias para compreensão de como as escolas e os CPs estavam fazendo a interpretação e

---

<sup>4</sup> Conceito utilizado por Stephen J. Ball no texto “Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade.

tradução do documento curricular, parece ter influenciado a percepção dos CPs, expondo-os a sentimentos de solidão, incertezas e excessivo trabalho burocrático, sem clareza sobre as intencionalidades do caminho percorrido e onde se pretende chegar, a exemplo do que Ball (2005) define como mecanismos de performatividade.

Nesse sentido, sugere-se a realização antecipada das ações em parceria, ou seja, construir coletivamente estratégias para realização das demandas vindas da SE. Diante desse cenário, acreditamos serem viáveis encontros mensais entre os gestores e as CSEs, tendo como objetivo realizarem coletivamente o planejamento das ações, partindo-se de princípios norteadores que contemplem as necessidades da SE e, conseqüentemente, fortaleçam e encorajem os gestores a pensarem coletivamente.

## 2.5 - Propor avaliação e sistematização do processo de formação em parceria.

Então eu penso que 2019... Nós buscamos empoderar esse AP, acho que a ideia seria um pouco essa, empoderar essa figura desse AP, trazendo esses momentos de discussão, de parada, de reflexão, de estudo, porque em muitos momentos a gente se debruçava mesmo a estudo, a trazer uma temática, aprofundar algumas coisas que acho que compusessem esse fazer desse profissional dentro da escola. [...] Então quando veio a pandemia, nós tínhamos já uma proposta de continuidade das discussões de 2019 numa outra configuração, mas ela teria uma continuidade [...] até olhando mais no aspecto do PPP. Então, a gente ia sair um pouco daquela discussão macro e iria muito mais para discussões no micro de cada setor, e aí poder desvelar um pouco mais algumas questões, chegando mais ali na realidade de cada escola. (CSE em entrevista realizada em 22/02/2021).

O relato de nossa entrevistada nos remete a algumas considerações importantes. A primeira delas diz respeito à convicção advinda da SE de oferecer momentos de estudo para os CPs. Em contrapartida, a fala dos coordenadores caminha em direção oposta, pois não consideraram esses momentos como formativos e reivindicaram momentos significativos de fala e ausência de planejamento em parceria.

O segundo aspecto a considerar diz respeito à visão emanada pela própria representante da SE sobre a necessidade de promover encontros setoriais com objetivo de contemplar as especificidades de cada escola, notadamente no que se refere ao PPP, fato que precisou ser reestruturado em função da pandemia.

Assim, pensamos que uma maneira de colaborar com a necessidade de escuta emanada pelos CPs seria colocar esses gestores à frente do seu processo de formação, com a criação de fóruns, grupos de apoio e espaços onde pudessem manifestar suas urgências e necessidades reais. A criação desses espaços auxiliaria no que se refere ao processo de sistematização das necessidades manifestadas.

## 2.6 - Promover ações que articulem o CP com os demais membros das Equipes Gestoras.

[...] nunca me foi apresentado nenhum papel, nenhum documento que tivesse essas orientações do AP [...] um documento da rede, não existe esse documento. (CP em grupo de discussão realizado em 22/01/2021).

Eu consigo fazer o meu papel de AP, que eu acredito que seja papel de AP, com mais autonomia do que eu vejo alguns Aps, porque acaba sobrecarregando a parte administrativa com o pedagógico. Algumas unidades as APs acabam abraçando a parte administrativa [...]. (CP em grupo de discussão realizado em 22/01/2021).

Muitos autores conferem ao CP várias atribuições, dentre elas a de mediar e organizar as formações continuadas em serviço.

[...] as diferentes legislações preveem: atribuições explicitamente formativas, atribuições potencialmente formativas, (que constituem a maioria), dependendo do sentido que o coordenador configura sua ação formativa; e atribuições administrativas. Com maior ou menor número de atribuições previstas, é inegável que essas legislações contribuem para a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico como formador. (PLACCO, SOUZA E ALMEIDA, 2012, p. 761).

A percepção inicial sobre a inexistência ou falta de clareza acerca das atribuições desse gestor, no caso de Santo André, foram evidenciadas nas falas das CPs, ao relatarem como se deu sua entrada na função e sobre as percepções que têm sobre seu papel enquanto membro das equipes gestoras.

A ausência de documentação, normativas ou registros referentes ao processo histórico desse gestor na rede, ficando indefinido ou a cargo de uma tradição oral atribuir a esse CP, o que realmente lhe compete enquanto gestor. Com base em critérios subjetivos ou baseados em tradições orais, somados à ausência de documentos reguladores e normatizadores, percebemos que esse profissional apresenta uma identidade frágil e, conseqüentemente, falta de adequação e pertencimento.

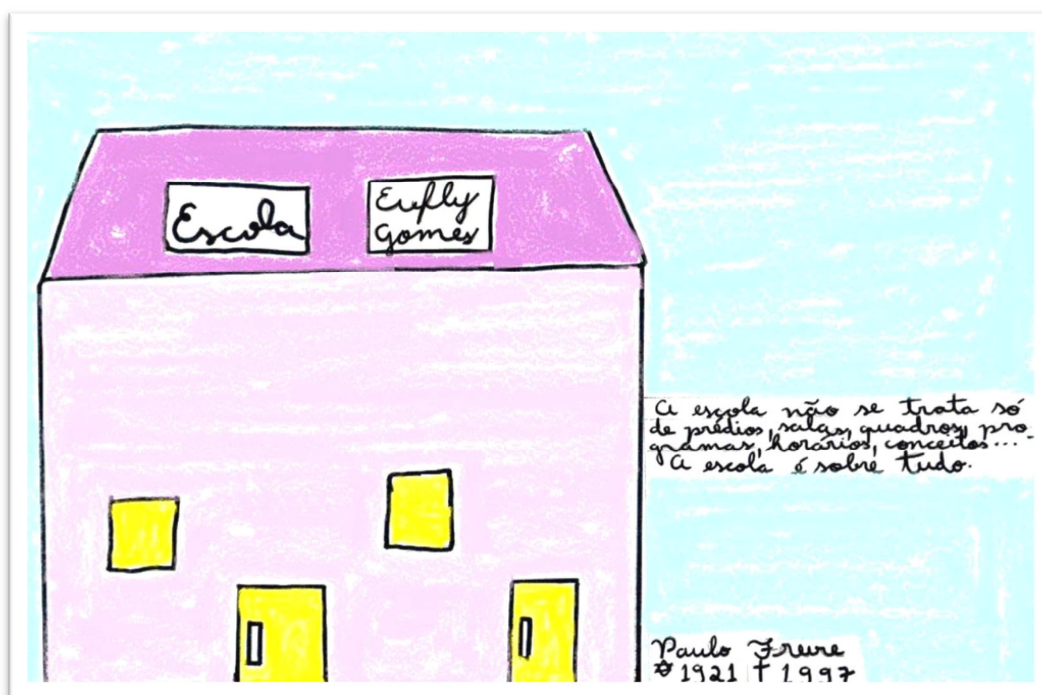
A gente perde a identidade e você vai assumindo como pertença coisas que muitas vezes não são suas, inconscientemente, porque você de fato não sabe e você vai assumindo. Não que a gente não assuma hoje, mas a gente assume consciente porque a gente já sabe que está na função, se eu não fizer... Então tenho que fazer. Mas no início, eu posso dizer não para algumas coisas para já mostrar um limite ali do meu trabalho. (CP em grupo de discussão realizado em 22/01/2021).

Encontramos contribuições relevantes na pesquisa de Pereira (2017). Ao revisar os dados usados em sua dissertação de Mestrado para compor sua tese, o autor nos revela que os CPs participantes do estudo não conseguiam desenvolver um trabalho autoral, ficando restritos a uma atuação meramente reprodutora e sem criticidade, fruto dos encontros de formação que participavam. (PEREIRA, 2017).

A pouca autonomia e a desconsideração das demandas formativas de cada escola na qual os participantes atuavam indicou que ou eles se aproximavam de um trabalho burocratizado e controlador do trabalho docente ou trazia impedimentos para aqueles que tinham disposição e abertura para desenvolver processos de formação centrados em suas escolas. Esses fatores indicaram que os coordenadores acabavam por se transformar em “gerentes” do currículo oficial. (PEREIRA, 2017, p. 67).

Diante desse cenário, sugerimos encontros mensais nas Unidades Escolares liderados pelos CSE com os membros das Equipes Gestoras (Diretores, Vice – Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Professores Assessores de Educação Inclusiva), a fim de se dedicarem a planejar as ações, bem como auxiliar na definição dos papéis, demandas e/ou responsabilidades.

Para, além disso, faz-se necessário a elaboração ao nível macro envolvendo todos os gestores de momentos de estudo e reflexão acerca do papel dos gestores.



*Ilustração realizada pela aluna Mariana Barbosa Romancini – 10 anos  
Emeief Professor Eufly Gomes – 5º Ano A*

## PARTE III – PALAVRAS FINAIS

Então, a gente tinha que fazer uma proposta de trabalho, replicar na escola, mas sem a gente ter o domínio daquilo também, porque a gente não foi formado. Então, a gente leu o texto e aí você leva para o professor para ler o texto e fazer alguns apontamentos, a gente conversar sobre ele. Aí surgiu aquele monte de dúvidas e a gente não sabia. E algumas escolas, inclusive, eu soube, inclusive a minha também, a gente quer esclarecimento sobre isso. E quando você leva, que você quer algum esclarecimento que eu não consegui: 'ora, como você não conseguiu?'. Então a gente sabe, não só eu, mas algumas outras pessoas passaram por isso, que é como se eu não conseguisse levar o grupo. Mas não é isso. Era um esclarecimento que eu não podia dar naquele momento, porque eu não vou falar algo que eu não sei. Olha, eu não sei gente. Não sei! Então, eu vou ter essa informação. E quando você vai buscar é como se você não quisesse passar ou você é rebelde e não quer repassar com o seu grupo, enfim. (CP em grupo de discussão realizado em 22/01/2021 grifos nossos).

Como percebemos, os desafios enfrentados pelos gestores, docentes e órgãos centrais são inúmeros, especialmente, diante do contexto atual.

As incertezas sobre os desdobramentos pedagógicos advindos do período de ensino remoto ainda são desconhecidas, porém uma certeza nós educadores temos: é urgente traçar metas e planos de acompanhamento das aprendizagens. Mas de que maneira podemos fazer isso com o intuito de contemplar a criança como um sujeito histórico cultural? Seriam planilhas e planos traçados no papel capazes de garantir a qualidade? Avaliações externas de empresas contratadas que pouco conhecem a realidade de nosso município e tampouco a diversidade cultural, econômica e social de nossos alunos?

Em tempos de necessidade de escuta, é preciso ouvir os docentes. Nossos professores (me incluo nessa lista) estão exaustos e sobrecarregados. Atordoados entre o preenchimento da planilha de monitoramento, de recuperação, anexos para garantia de diversos registros e a escassez de tempo para pensar nas estratégias mais adequadas para atender às necessidades pedagógicas de seus alunos. O tempo de planejamento foi



reduzido, as demandas aumentaram substancialmente. E onde fica a criança nesse processo?

Concluimos tecendo aproximações entre o sentimento manifestado no início deste capítulo por uma CP e o conceito de “Precariedade Subjetiva” (LINHART, 2014), que se caracteriza pela precarização das relações dos trabalhadores assalariados com os empregos estáveis (pessoas que trabalham com contrato de duração indeterminada, trabalhadores de grandes empresas ou até funcionários públicos) somados ao sentimento manifestado pelo trabalhador de precisar esforçar-se permanentemente para se adaptar aos objetivos fixados e atrelados à sensação de não ter a quem recorrer. Linhart destaca:

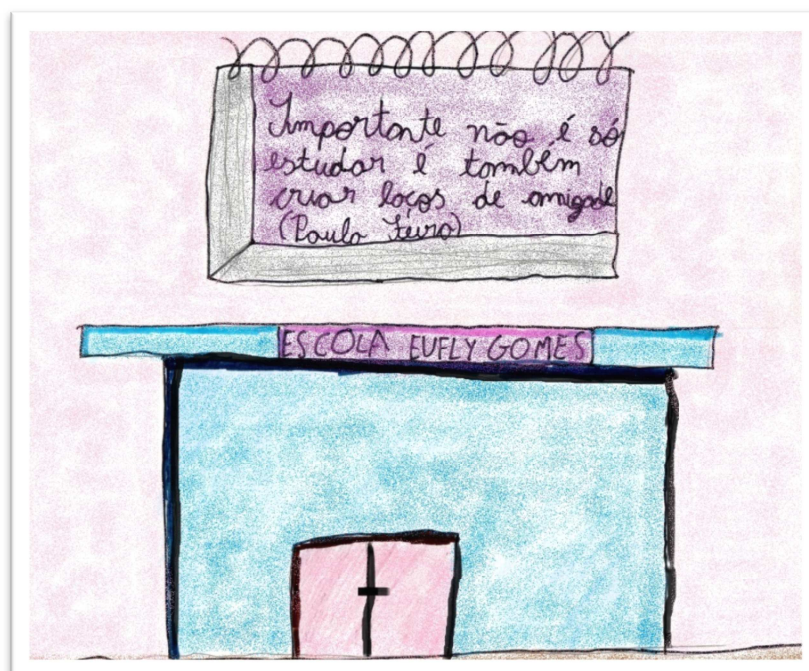
É o sentimento de não estar “em casa” no trabalho, [...] **de não dominar seu trabalho e precisar esforçar-se permanentemente para adaptar-se, cumprir os objetivos fixados, [...] de não ter a quem recorrer em casos de problemas graves no trabalho, nem aos superiores hierárquicos (cada vez mais raros e cada vez menos disponíveis)** [...] É o sentimento de isolamento e abandono. É também a perda da autoestima, que está ligada ao sentimento de não dominar totalmente o trabalho de não estar a altura, de fazer um trabalho ruim, de não estar seguro de assumir seu posto. E isso porque a gestão moderna impõe que todos os assalariados administrem, em nome da autonomia e da responsabilização, as inúmeras disfunções de organização falha do trabalho (isto é, que não lhe se proporcionam os recursos necessários para fazer frente às exigências do trabalho), ao mesmo tempo que intensificam de forma espetacular os ritmos de trabalho. O resultado é, frequentemente, o medo, ansiedade, a sensação de insegurança (comodamente chamada de estresse). (LINHART, 2014, p. 45 - 46).

É prudente ressaltar que nem de longe se pretende apontar ou sinalizar caminhos prontos, de forma vertical e distante da construção coletiva, pois se assim fosse, estaríamos caminhando em direção oposta à concepção longamente defendida na pesquisa, de prevalência da gestão democrática que busca a educação pública de qualidade e justiça social.

Nossa intenção aqui foi sugerir pontos de partida que amparem os atores envolvidos, direta ou indiretamente, na formulação e encenação de políticas públicas e os auxiliem a ressignificar o lugar do CP enquanto formador de

professores. Com essa contribuição, nosso intuito é fortalecer a identidade profissional do CP, oferecer sugestões e caminhos alternativos de acordo com os estudos realizados e dados coletados, visando qualificar a prática gestora desse profissional e, conseqüentemente, dar visibilidade e protagonismo às crianças nesse processo.

Apesar de parecer ousado, diante de uma rede tão grande e heterogênea, a proposta aqui apresentada teve a intenção de abrir esse debate e realizar um movimento aberto que aproxime as CSEs das Unidades Escolares por meio da abertura de espaços de escuta que possibilitem o alinhamento e continuidade das políticas curriculares da rede pública municipal de Santo André, sem deixar de levar em conta a realidade e necessidades específicas das escolas e dos profissionais que nela atuam. Entendemos, portanto, que esse modelo alternativo de organização dos processos formativos e gestão pedagógica pode contribuir para a construção de uma educação com qualidade social e de uma sociedade mais justa e democrática.



*Ilustração realizada pela aluna Júlia Lance Volpi – 10 Anos  
Emeief Professor Eufly Gomes – 5º Ano A*

# REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas? Atuação em escolas secundárias.** Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 230 p.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf> Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Brasília: MEC, s/d. (2017-2018). Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf) Acesso em: 08 set. 2021.

LINHART, Daniele. Modernização e precarização da vida no trabalho. In: ANTUNES, Ricardo (Org). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil III:** Volume 3. 1. Ed. São Paulo: Bontempo, 2014.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação.** Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo, 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, dez. 2012.

ROSA, Sanny S. da. Políticas regulatórias, subjetividade e os entraves à democracia na escola pública brasileira: contribuições à pesquisa curricular. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 19, n.3, p. 844 -867, dez.2019. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/rosa.html>. Acesso em 08 set. 2021.

ROSA, Sanny Silva da. A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização: reflexões sobre o “Programa Ler e Escrever”. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 2, jul. 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. 542 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por Competências: O Que Há de Novo?** Porto Alegre: Artmed, 2010. 265 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2017. 352 p.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. **Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André**. Santo André: 2019.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. **Plano Municipal de Educação de Santo André: Metas 2005-2015**. Lei nº 9723. Santo André, jun. 2016.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Inclusão e Assistência Social (SIAS). **Panorama da Pobreza em Santo André**. Santo André: 2015. Disponível em: <http://www.santoandre.sp.gov.br/pesquisa/ebooks/370221.PDF>. Acesso em 21 out. 20.

## SOBRE AS AUTORAS



Maria Gabriela Mills Cammarano

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental com 23 anos de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental especialmente em turmas de alfabetização. Possui graduação em Pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia e Direito Educacional. Trabalhou em escolas particulares e públicas nas redes de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Possui experiência em gestão escolar, atuando como Assistente Pedagógica (coordenadora pedagógica) na rede pública de Santo André. Atualmente exerce cargo de Professora de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) na Prefeitura Municipal de Santo André. Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul.



Sanny Silva da Rosa

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1983); Mestre (1990) e Doutora (1996) pelo Programa de Pós-graduação em Educação (Currículo) da PUC-SP. Realizou estudos pós-doutorais como pesquisadora visitante do Departamento de Sociologia da Educação do Instituto de Educação da University College London (UCL), sob supervisão do professor Dr. Stephen J. Ball (2010-2011). Atua como docente de cursos de graduação (Formação de Professores e Gestores) desde 1984 e em programas de pós-graduação stricto-sensu em Educação desde 2001. É professora permanente do PPGE da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), desde 2016, na Linha de Pesquisa de Política e Gestão Educacional. Líder do Grupo de Pesquisa Gestão Democrática e Qualidade Social da Educação Básica (GEPED/USCS). Temas de pesquisa: políticas públicas e reformas educacionais; políticas curriculares; justiça curricular; qualidade social da educação; gestão democrática da educação básica.