

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Ednaldo Torres da Silva**

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR DA RECUPERAÇÃO  
DA APRENDIZAGEM**

**Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores**

**São Paulo  
2016**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Ednaldo Torres da Silva**

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR DA RECUPERAÇÃO  
DA APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Lílian Ghiuro Passarelli.

**Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores**

**São Paulo  
2016**

## FICHA CATALOGRÁFICA

TORRES DA SILVA, Ednaldo. O Coordenador Pedagógico como articulador da recuperação da aprendizagem. São Paulo, 111f., 2016.

**Dissertação de Mestrado:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**Área de Concentração:** Formação de Formadores - FORMEP

**Orientadora:** Profa. Dra. Lílian Ghiuro Passarelli

**Palavras-chave:** Coordenador Pedagógico. Recuperação da aprendizagem. Professores de recuperação. Práticas de recuperação.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**Banca Examinadora**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lílian Ghiuro Passarelli (Orientadora)**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Lucia Trevisan de Souza**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vera Maria Nigro de Souza Placco**

“O que mata um jardim não é o abandono. O que mata um jardim é esse olhar de quem por ele passa indiferente...”.

(Mário Quintana)

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria e Luiz, pelo esforço que fizeram para garantir que os seus filhos tivessem acesso à leitura e à escrita.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido saúde, força, luz e entendimento e por ter me ajudado a chegar até aqui.

Aos meus Pais, Maria e Luiz, pelo exemplo de trabalho e honestidade que sempre demonstraram e pelas muitas vezes que se alimentaram somente após os filhos estarem saciados.

A minha irmã, Edcleide e ao meu sobrinho Ian Eduardo, que sempre me apoiaram entendendo a minha ausência.

A minha orientadora Profa. Dra. Lílian Ghiuro Passarelli, pela oportunidade que tive de participar de suas aulas, por ter acreditado em mim quando me convidou para participar da Banca do Vestibular da PUC-SP, e pela paciência e dedicação com que me orientou na escrita deste trabalho.

Às professoras Doutoras Vera Lucia Trevisan de Souza e Vera Maria Nigro de Souza Placco, por terem aceitado o convite para participar da Banca Examinadora e pela rica contribuição na Banca de Qualificação.

Às minhas professoras do Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores: Lílian Passarelli, Marli André, Vera Placco, Laurizete Passos e Alda Carlini, pelo profissionalismo, pela dedicação, pela humildade em compartilhar os seus saberes durante as aulas e por todo o carinho demonstrado durante o curso.

Aos tutores: Adriane Fin, Rafael Conde e Alexandre Saul, pela contribuição durante a tutoria.

Ao Humberto, secretário do FORMEP, pelo profissionalismo, atenção e dedicação demonstrados em suas ações para com todos os alunos do Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores.

A toda Equipe do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino - Região Leste 3, com quem aprendi muito e da qual me orgulho ter feito parte durante os três anos. Profissionais competentes e dedicados, sempre preocupados em proporcionar uma formação continuada de qualidade aos professores coordenadores visando à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

À Dirigente Regional de Ensino, Prof<sup>ra</sup>. Maria Helena Tambellini Faustino, pelo apoio que sempre demonstrou nas ações que realizamos, bem como para a realização deste curso.

À Alice Venchiarutti, Supervisora de Ensino e Substituta oficial da Dirigente Regional de Ensino, pelo exemplo de profissional dedicado e pelo apoio que sempre demonstrou para que concluísse esse curso.

A toda Equipe de Supervisão da Diretoria de Ensino – Região Leste 3, pelo acolhimento, orientações e parceria com que me receberam na equipe.

À Edna Guellere, força inspiradora na luta por uma educação de qualidade e por contribuir para que eu seja um melhor profissional, compartilhando saberes desde o ano de 2010.

A minha formadora Márcia Giupatto, pelas formações como professor tutorado, por compartilhar saberes e experiências, pelo exemplo de preocupação com a aprendizagem dos alunos e pela oportunidade de aprendermos juntos.

A todos os professores de recuperação de Língua Portuguesa da Diretoria de Ensino - Região Leste 3, especialmente àqueles que participaram e contribuíram com esta pesquisa.

Aos professores coordenadores pelos saberes e experiências compartilhados.

Em especial, aos amigos Eliana Maciel Cacero, Fernando Mansano Cruz e Kátia Martins Rodrigues, pelos momentos de incentivo, companheirismo e reflexão a caminho da PUC, na ida e, principalmente, na volta.

Aos amigos e amigas que souberam compreender a minha ausência durante a realização deste trabalho.

## RESUMO

Esta pesquisa tomou como objeto de investigação a atuação do Coordenador Pedagógico (CP) no contexto da recuperação escolar. Apresenta como objetivos investigar como esse profissional articula as práticas de recuperação da aprendizagem, como organiza o trabalho didático-pedagógico e de que modo desenvolve ações para acompanhar a recuperação da aprendizagem dos alunos. A pesquisa empírica, de base qualitativa, envolveu professores de recuperação de Língua Portuguesa da rede pública estadual de educação básica, na zona Leste, da cidade de São Paulo. Assim, o problema desta investigação pesquisou se o Coordenador Pedagógico como articulador da recuperação da aprendizagem contribui para as práticas de recuperação da aprendizagem no cotidiano escolar. A análise da temática investigada pautou-se nas linhas teóricas de Almeida e Placco (2009), Placco, Almeida e Souza (2011), Placco e Souza (2012) que discutem a função do Coordenador Pedagógico na escola. No que se refere à recuperação da aprendizagem, o respaldo teórico priorizou Paro (2003), Elliott (2009), Caldas (2010), Camargo (2012), e Assis (2015). Também foi realizada análise da legislação estadual que dispõe sobre os estudos de recuperação e sobre a função gratificada de Professor Coordenador nas escolas estaduais. E, para a pesquisa de campo, considerando o tema proposto e a busca de respostas para os questionamentos, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, conforme propõem Lüdke e André (2013). Desse modo, ainda que o papel do CP seja o de articulador da recuperação da aprendizagem, esta pesquisa revelou, por meio de seus informantes, que ele ainda não se constitui como tal, uma vez que a realidade dos contextos nos quais atuam esses profissionais, nas escolas da rede pública estadual, é permeada por várias atribuições e constantes mudanças, que interferem no seu papel de articulador dos processos educativos.

**Palavras-chave:** Coordenador Pedagógico. Recuperação da aprendizagem. Professores de recuperação. Práticas de recuperação.

## ABSTRACT

This research took as a research object the performance of the Educational Coordinator (CP) in the context of school recovery. Presents as objective to investigate how this professional articulates the learning recovery practices, as organizes didactic and pedagogical work and how it develops actions to monitor the recovery of student learning. The empirical research, qualitative basis, involved recovery of Portuguese Language teachers of basic education in public schools, in the east, the city of São Paulo. Thus, the problem of this research investigated the Educational Coordinator as learning recovery articulator contributes to learning recovery practices in everyday school life. The analysis of the investigated theme was marked in the theoretical lines and Placco Almeida (2009), Placco, Almeida and Souza (2011), Placco and Souza (2012) discuss the role of the Educational Coordinator at school. As regards the recovery of learning the theoretical support prioritized Paro (2003), Elliott (2009), Caldas (2010), Camargo (2012) and Assis (2015). It was also carried out analysis of state legislation which provides for the recovery studies and the bonus function of Coordinating Professor in state schools. And for field research, considering the theme and the search for answers to the questions, semi-structured interviews were used as proposed Lüdke and André (2013). Thus, although the role of the CP is the articulator of the recovery of learning, this research has shown, through his informants that he does not constitute even as such, since the reality of the contexts in which these professionals work, in schools of public schools, it is permeated by multiple assignments and constant changes that interfere in its role as articulator of educational processes.

**Keywords:** Educational Coordinator. Recovery of learning. Recovery teachers. Recovery practices.

## SUMÁRIO

<b>Considerações iniciais .....</b>	<b>13</b>
<i>À moda de memorial .....</i>	13
<i>Delineando a pesquisa .....</i>	19
 <b>CAPÍTULO I</b>	
<b>Fundamentos que sustentam a função do coordenador pedagógico.....</b>	<b>24</b>
1.1 O coordenador pedagógico como articulador dos processos educativos.....	25
1.1.1 O coordenador pedagógico e a avaliação da aprendizagem .....	28
1.2 O coordenador pedagógico como transformador das práticas pedagógicas.....	30
1.3 O Coordenador pedagógico como formador de professores.....	33
1.3.1 O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores .....	34
1.4 O Coordenador pedagógico para a SEE/SP .....	36
1.4.1 O módulo de coordenadores pedagógicos para a SEE/SP .....	38
 <b>CAPÍTULO II</b>	
<b>Recuperação da aprendizagem .....</b>	<b>42</b>
2.1 Abrindo as cortinas .....	42
2.1.1 Recuperação da Aprendizagem para a SEE/SP .....	43
2.1.2 Os objetivos da Recuperação da Aprendizagem .....	44
2.1.3 Avanços e retrocessos .....	46
2.1.4 Um passo para frente, dois para trás.....	48
2.2 O que dizem as pesquisas sobre a recuperação da aprendizagem .....	51
2.2.1 À sombra da exclusão .....	55
2.3 Como poderia ser a recuperação da aprendizagem .....	56
 <b>CAPÍTULO III</b>	
<b>Possibilidades e desafios na ação do coordenador pedagógico como articulador da recuperação da aprendizagem .....</b>	<b>60</b>
3.1 Das possibilidades .....	60
3.2 Dos desafios .....	63

## **CAPÍTULO IV**

<b>O que pensam os professores de recuperação sobre o coordenador pedagógico como articulador da recuperação da aprendizagem .....</b>	<b>66</b>
4.1 Procedimentos metodológicos .....	66
4.1.1 Das entrevistas .....	67
4.2 O que dizem os sujeitos da pesquisa .....	68
4.2.1 Quanto aos momentos de atuação/intervenção do CP nos projetos de recuperação da escola .....	69
4.2.2 Quanto às estratégias utilizadas pelo CP para promover a reflexão dos professores sobre como atuam na recuperação .....	70
4.2.3 Quanto às práticas de formação continuada, proporcionadas pelo coordenador pedagógico, que influenciam ou impactam a prática dos professores de recuperação ...	73
4.2.4 Quanto ao CP como articulador da recuperação da aprendizagem .....	75
<b>Considerações finais .....</b>	<b>78</b>
<b>Referências .....</b>	<b>84</b>
<b>Apêndice – Transcrição das entrevistas com os professores .....</b>	<b>90</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

### *À moda de memorial*

Concluí a 6ª série aos 25 anos de idade por meio da Educação de Jovens de Adultos (EJA). O motivo que me levou a perder o gosto pelos estudos foi ter sido reprovado, na 6ª série, aos 13 anos de idade, somente na disciplina de Matemática. Não me recordo se tive direito à recuperação.

No ano seguinte à reprovação, forçado pelos meus pais, que não tiveram a oportunidade de concluir o ensino primário, voltei a estudar. No entanto, não consegui concluir, pois, para mim, era um sofrimento passar por tudo aquilo novamente, ou seja, vivenciar todas as disciplinas, as mesmas atividades, as mesmas explicações... Cheguei a mudar de escolas duas vezes, porém, as escolas distavam, aproximadamente, 5 km de casa e esse trajeto era feito a pé, o que me afastava ainda mais dos estudos.

Abandonei a escola, confirmando o que afirma Paro (2003, p. 58-59): “é, em boa parte, por saber que será fatalmente reprovado ou por já ter passado por reprovações e estar defasado em termos de idade com relação aos demais colegas, que o aluno abandona a escola”.

Aos 19 anos de idade, a convite de uma prima, deixei o Nordeste e vim morar em São Paulo. Era 1991.

Por meio de uma agência de empregos, e devido a experiências anteriores, comecei a trabalhar nos Recursos Humanos de uma empresa de construção civil e, a partir daí, por vários fatores, comecei a sentir necessidade de retornar aos estudos. Em consequência disso, concluí o Ensino Médio, na modalidade EJA, no ano de 1999.

No entanto, durante vários anos trabalhando nessa empresa, fui percebendo que não havia possibilidade de crescimento profissional. Diante disso, pensando em ter uma profissão, iniciei no curso de Letras, aos 29 anos de idade e o concluí no ano de 2002.

Face ao exposto, ingressei no Magistério Público Estadual no ano de 2003 como professor eventual (substituto). Desenvolvia essa atividade no período noturno, já que durante o dia continuava trabalhando na empresa privada na qual permaneci até o ano de 2005, quando fui aprovado em concurso público e tornei-me titular do cargo de Professor de Educação Básica II – PEB II – de Língua Portuguesa e, então, dediquei-me exclusivamente ao Magistério. Desde esse tempo, procuro respostas/compreensão para as causas da incipiente aprendizagem dos alunos, o que me levou a cursar Pedagogia.

Nessa época, as minhas práticas baseavam-se, exclusivamente, nos livros didáticos como se fossem manuais que deveria seguir passo a passo, corroborando com a abordagem de Passarelli (2011, p. 18): “preocupado com sua atuação, o professor de língua materna baseia-se nos manuais que oferecem definições e exemplos, mas que, na maioria das vezes, não mostram a língua em uso”.

Desse modo, ainda apegado às práticas da escola tradicional, aquelas que supõem que só se aprende algo por meio da repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos, da mecanização (FERREIRO, 2010, p. 22) – e acreditava que os alunos pudessem aprender dessa forma –, não entendia por que aqueles que tinham mais dificuldades não conseguiam avançar em suas aprendizagens.

Além disso, mesmo tendo vivenciado a experiência de ser reprovado, defendia veementemente a reprovação dos alunos, não me dando conta do sofrimento que essa ação me causou e, muito menos, que “as pessoas que defendem a reprovação não conseguem perceber a contradição que há entre educação como construção humana e a reprovação como método, ou como recurso pedagógico” (PARO, 2003, p. 61).

Após concluir o curso de Pedagogia, e incomodado com as minhas práticas em sala de aula, ingressei no curso de Especialização em Língua Portuguesa da PUC-SP. Foi a partir dessa experiência que comecei a enxergar o ensino da gramática de uma forma diferenciada, ou seja, numa perspectiva de “reflexão sobre a língua e seu funcionamento no mundo” (PASSARELLI, 2012a, p. 101).

Iniciei a minha trajetória como formador de formadores, quando ocupei a função de Professor Coordenador Pedagógico (PCP), em uma escola de educação básica da rede pública estadual, na Zona Leste de São Paulo.

Nessa ocasião, para entender como as crianças se alfabetizavam e também auxiliar os professores em suas dificuldades, participei do curso para professores alfabetizadores, “Letra e Vida”, que mudou a minha visão do que era a alfabetização e de como as crianças aprendiam.

Infelizmente, refletindo o que desenvolvi na função de PCP, as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (Htpc), hoje denominadas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (Atpc), eram somente de informações e não de formação. Muitas vezes, reproduzia a Htpc de que participava em outra escola (já que tinha dois cargos), sem perceber que não estava levando em consideração as pessoas e o contexto (IMBERNÓN, 2009).

Nessa época, não havia formação promovida pela SEE/SP para PCP, e o meu trabalho resumia-se em organizar o horário de aulas, fazer a entrada dos alunos, olhar o intervalo,

atender os pais dos alunos para tratar de indisciplina, notas e faltas, acompanhar o Conselho de Classe/Série e entregar material para os professores.

Além dessas atribuições, organizava as turmas de recuperação, de acordo com a indicação dos professores, para atender a legislação vigente e enviar as planilhas para a Diretoria de Ensino. Em nenhum momento, tive orientação de como acompanhar as turmas de recuperação, bem como as práticas dos professores, confirmando os estudos de Assis (2015, p. 121):

Não tínhamos clareza dos projetos, não éramos informados e preparados para tal ação, os projetos não possuíam qualquer vínculo com os alunos e com os professores, se quer tínhamos a dimensão do trabalho pedagógico e da proposta pedagógica da escola. Mais cumpríamos as tarefas determinadas pela Secretaria de Estado da Educação, através de suas resoluções e portarias, do que pensávamos sobre nosso trabalho na escola.

Desse modo, restringia-me a acompanhar a frequência dos alunos e observar os portfólios que eram organizados em uma perspectiva meramente quantitativa, com a função de verificar o que os professores estavam trabalhando, sem a intenção de analisar, acompanhar os avanços e avaliar se as atividades propostas estavam contemplando as necessidades dos alunos encaminhados.

Em relação aos portfólios das turmas de Língua Portuguesa, as atividades propostas eram, em sua maioria, voltadas ao ensino da gramática normativa, interpretação de textos – numa perspectiva “cópia e cola” – ou seja, responder às perguntas transcrevendo do texto e até caligrafia, comprovando o que afirmou Passarelli (2012b, p. 41): “A escola tem privilegiado a gramática, conservando uma prática oriunda de suas origens, quando gramática era ensinada sob todos os pretextos – da leitura, da escrita e da própria gramática”.

Os resultados que os professores apresentavam dessas turmas eram aceitos sem nenhum questionamento. Muitos desses alunos chegaram a ser reprovados, pois, segundo os professores, “não faziam nada”. E o pior – eu também não fiz nada...

Essa experiência, mesmo sendo por pouco tempo, foi muito importante para a construção do meu papel como formador de formadores, pois vivenciei algumas situações que me deram subsídios para planejar as formações e orientar os Professores Coordenadores (PC) durante o acompanhamento *in loco*, quando ocupei a função de Pcnp – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico.

Após essa experiência, retornei ao outro cargo de professor quando a escola estava participando de um projeto de tutoria. Esse projeto é uma estratégia de formação em que um profissional mais experiente estabelece uma relação de parceria entre tutor e tutorado que

envolve estratégias de ensino, promovendo a reflexão sobre a prática. Nesse projeto, fui “professor tutorado” e percebi o quanto avancei nas minhas práticas em sala de aula.

Na função de Vice-Diretor de escola, uma função mais administrativa do que pedagógica, refleti que quase tudo que eu fazia quando estava na função de Coordenador, era atribuição do Vice-Diretor. Comecei a acompanhar as Htpc nessa escola e observei que também não eram de formação, pois, como eu também lecionava à noite, participava da Htpc em outra escola que privilegiava a formação, uma vez que estava envolvida em um projeto de tutoria que desenvolvia formação com as Coordenadoras, o que constituiu a Htpc em local privilegiado de formação continuada.

No tocante às turmas de recuperação, mesmo não estando diretamente sob a minha responsabilidade, observava que as práticas, bem como o acompanhamento pela coordenação pedagógica deixavam a desejar. Os anos haviam se passado desde a minha experiência como PCP e as práticas continuavam, praticamente, as mesmas. Isso me preocupava muito, mas, devido às várias atribuições da gestão escolar, não poderia me dedicar a esse assunto.

Nessa função, também tive a oportunidade de participar de alguns cursos relacionados à gestão escolar, entre eles, o de especialização por meio do Programa Rede São Paulo de Formação Docente – Redefor – da SEE/SP em parceria com a Faculdade de Educação da USP, concluído no ano de 2011. Esse curso possibilitou-me um novo olhar para a gestão da escola, principalmente para os diferentes ritmos dos alunos, os ciclos e a progressão continuada. De modo que comecei a reformular certos pontos de vista e concepções sobre a minha atuação, sobretudo no tocante à avaliação e à reprovação dos alunos.

De maio de 2012 a julho de 2015, atuei como Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico de Língua Portuguesa – Pcnp - na Diretoria de Ensino - Região Leste 3 (DER Leste 3), desenvolvendo formações centralizadas e *in loco* para Professores Coordenadores e para Professores de Língua Portuguesa, inclusive os de recuperação.

Na função de Pcnp, juntamente com os outros componentes da equipe de Língua Portuguesa, elaboramos um Plano de Formação para os professores de recuperação, com acompanhamento da Supervisão de Ensino, conforme prevê a Instrução da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB, de 13/04/2012, em seu Inciso III:

Caberá aos Gestores da escola e ao Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino, com acompanhamento da Supervisão de Ensino: a) implementar ações de formação do professor, com foco na proposição de práticas que possam resultar em aprendizagem exitosa do aluno; b) disponibilizar aos docentes os recursos didáticos distribuídos pela Secretaria da Educação, para subsidiar o desenvolvimento das atividades de recuperação.

Esse Plano de Formação tinha como objetivo ampliar as formações desenvolvidas nos anos anteriores, incluindo o professor coordenador, na perspectiva de que esse profissional, independentemente de sua especialidade, pudesse acompanhar as práticas de recuperação da aprendizagem em sua Unidade Escolar.

Para a elaboração desse Plano de Formação, partimos de diagnósticos levantados a partir das formações centralizadas, ou seja, na Diretoria de Ensino, e *in loco* – nas Unidades Escolares – os quais nos traziam a hipótese de que não havia acompanhamento adequado das práticas de recuperação pela coordenação pedagógica.

Como Pcnp, também tive a oportunidade de participar de vários cursos de formação continuada, inclusive como cursista e Orientador de Estudos para professores alfabetizadores do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic – que é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, no sentido de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Esse curso foi muito importante para o meu desenvolvimento profissional, pois me trouxe subsídios para desenvolver a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, especialmente os professores de recuperação, uma vez que a maioria dos alunos encaminhados às turmas de recuperação apresenta necessidades básicas de produção textual, e grande parte dos professores continua praticando a correção higienista, ou seja, preocupa-se somente com a correção gramatical, concordando com Passarelli (2012a, p. 97):

Além desse tipo de ensino que não ensina, há o questionamento de muitos alunos que têm a impressão de que o que se aprende na escola só serve para provas ou para se redigir textos que serão analisados e corrigidos a partir do prescritivismo da gramática normativa.

Incomodou-me sobretudo o fato de que as práticas de muitos professores responsáveis por turmas de recuperação continuam meramente reproduzindo práticas vivenciadas anteriormente. Além disso, muitos alunos, mesmo após um ano, ou mais, participando das turmas de recuperação, não apresentam avanços significativos em suas aprendizagens, não havendo, portanto, promoção das aprendizagens. O que, muitas vezes, leva à reprovação ou à promoção automática desses alunos, tornando-se um fator de exclusão, em vez de promover a inclusão por meio da progressão continuada, corroborando com as observações de Camargo (2012, p. 33): “distante do ideal, o que tem predominado é a recuperação da nota, ao invés da recuperação da aprendizagem no sentido de promover oportunidades de apreensão do conhecimento a todos os alunos”.

Em resumo, por meio de diferentes tipos de oportunidades e experiências profissionais, pude vivenciar e perceber que as práticas de recuperação no cotidiano escolar, por uma ou outra razão, não têm atingido o seu principal objetivo que é promover o avanço dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Em virtude disso, por causa de minha atuação profissional e com a expectativa de pesquisar possíveis caminhos para a formação continuada de docentes e coordenadores pedagógicos, ingressei no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP.

Essa experiência tem me permitido refletir sobre a minha prática, pois estabelece relação direta com a minha atividade cotidiana, encontrando respaldo em Almeida (2012, p. 44), quando afirma que “para que a formação seja transformadora em conhecimentos, sentimentos e ações, é preciso que a proposta de formação tenha referência na atividade cotidiana do professor, que faça sentido para ele”.

Desse modo, após três anos envolvido diretamente com a formação de formadores, surge mais um desafio para o meu desenvolvimento profissional: a oportunidade de exercer o cargo de Supervisor de Ensino.

Nessa nova função, entre as várias atribuições que a Resolução SE 90/2009 de 03/12/2009 requer do Supervisor de Ensino, posso destacar as que vêm ao encontro do meu perfil de formador de formadores

1.1 parceiro da equipe escolar, compartilhando responsabilidades, na consolidação das propostas pedagógicas das escolas da rede pública, na implementação de ações integradas voltadas para a gestão da escola visando à melhoria dos resultados da aprendizagem;

1.2.2 atuar articuladamente com a Oficina Pedagógica na elaboração de seu plano de trabalho, na orientação e no acompanhamento do desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da atuação docente e do desempenho dos alunos, em vista das reais necessidades e possibilidades das escolas; diagnosticar as necessidades de formação continuada, propondo e priorizando ações para a melhoria da prática docente e do desempenho escolar dos alunos em articulação com a Oficina Pedagógica;

1.2.3 acompanhar e avaliar o desempenho da equipe escolar, buscando, numa ação conjunta, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e administrativo da escola; participar da análise dos resultados do processo de avaliação institucional que permita verificar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas, auxiliando na proposição e adoção de medidas para superação de fragilidades detectadas; diagnosticar as necessidades de formação continuada, propondo e priorizando ações para a melhoria do desempenho escolar dos alunos em articulação com a Oficina Pedagógica – a partir de indicadores – inclusive dos resultados de avaliações internas e externas.

Levando em consideração as atribuições apresentadas acima, percebe-se que, mesmo não se limitando ao contexto da formação, está implícito no papel do Supervisor de Ensino,

no âmbito da SEE/SP, “a avaliação com predomínio da função formativa (...) para atingir a formação dos alunos a vida da escola, a educação” (ALARCÃO, 2010, p. 71).

Dentro dessa visão, o Supervisor de Ensino tem uma grande responsabilidade, pois, além de todas as suas atribuições burocráticas, considerando que cabe a ele acompanhar um grupo de escolas – no meu caso, cinco públicas e uma privada – é de sua responsabilidade, também, todas as atividades especificadas acima, principalmente as previstas no item 1.2.3.

Nesse sentido, segundo Souza M. (2005, p. 170),

O supervisor pode trabalhar com o olhar para o pedagógico, numa postura crítica, reflexiva junto à equipe escolar e aos professores, utilizando-se do administrativo a favor do pedagógico, negando o caráter meramente burocrático, impositivo, normativo e controlador. O trabalho do supervisor escolar estaria voltado a um projeto coletivo, em que a colaboração, a confiança, o pensar, o fazer junto pode propiciar o desenvolvimento profissional de todos, com uma formação de melhor qualidade.

Portanto, se para Alarcão (2010, p. 48-49) “a ideia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola”, possivelmente poderei também transpor para o exercício da supervisão de ensino.

### *Delineando a pesquisa*

A origem desta pesquisa se deu, então, em decorrência de minha atuação como Pcnp de Língua Portuguesa na Diretoria de Ensino – Região Leste 3, por ocasião das formações desenvolvidas para Professores Auxiliares de Língua Portuguesa e para Professores Coordenadores, durante o ano de 2014.

Essas formações tinham como objetivo levar os professores e coordenadores a refletir sobre a importância da recuperação voltada para aprendizagem, bem como subsidiar o professor coordenador para o acompanhamento e articulação das práticas de recuperação na unidade escolar.

Em virtude dos fatos mencionados, inicialmente, interessei-me em pesquisar a prática do Professor Auxiliar de Língua Portuguesa (PA), nova nomenclatura para o Professor de Recuperação a partir da Resolução SE nº 2, de 1/01/2012, alterada pela Resolução SE 44, de 12/04/2012, que dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual, com o objetivo de identificar as necessidades de formação desse docente e como fazê-la, visando ao seu desenvolvimento profissional e a uma melhoria

em suas práticas pedagógicas, com a intencionalidade de promover o avanço nas aprendizagens dos alunos.

No entanto, a partir do estudo das pesquisas correlatas sobre o tema da recuperação escolar, em dissertações de mestrado e teses de doutorado, a partir de 2008 até o ano de 2015, constatei que há muitos trabalhos produzidos que se relacionam com o tema “Práticas dos professores de recuperação” e que, mesmo diante de tantos estudos, esses projetos “pouco ou quase nada alteram a garantia do direito à aprendizagem dos alunos” (ASSIS, 2015, p. 135). Ou seja, como Paro (2003, p. 42) já advertira que

Não se trata propriamente de uma avaliação, mas de uma condenação do aluno, como sendo o único responsável pelo seu fracasso. Como se do processo não fizessem parte o aluno, o professor (ou professores) e todas as condições em que se dá o ensino na escola.

Referindo ao acima exposto, há uma grande necessidade de se compreender e propor práticas que conduzam a mudanças nas práticas de recuperação, uma vez que, por mais que se tenha investido nos projetos de recuperação escolar na rede estadual, conforme veremos no Capítulo II, os avanços nas aprendizagens dos alunos ainda estão longe do minimamente satisfatório.

Considerando, pois, os estudos que investigam as práticas de recuperação, evidencia-se que tais práticas necessitam de condições de oferecimento, encaminhamento, recursos, organização, formação do professor que interferem sobremaneira em seu desenvolvimento.

Logo, o sucesso dos projetos de recuperação e suas práticas não podem estar somente nas mãos dos PA que, “chamados de ‘professores recuperadores’, sentem-se impotentes diante dos inúmeros obstáculos presentes na árdua tarefa de recuperar alunos” (CALDAS, 2010, p. 20). Desse modo, tais práticas, necessitam ser articuladas, apoiadas, refletidas com outros profissionais da escola.

Tal constatação provocou-me o desejo de pesquisar a atuação do Coordenador Pedagógico no contexto da recuperação escolar e a importância do seu papel como articulador das práticas de recuperação da aprendizagem, pois, segundo Geglio (2012, p. 115),

(...) o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição.

Desse modo, entendo ser de relevância social, uma vez que a temática em foco ainda é pouco investigada como objeto de estudo e, acredito, se houver um acompanhamento adequado das práticas de recuperação no cotidiano escolar, talvez seja possível evitar que muitos alunos sejam excluídos da escola, pois, conforme Almeida (2012, p. 45), “É preciso

cuidar da proposição dos objetivos, para evitar que o incluído no sistema escolar não se torne um excluído na escola”.

Portanto, diante da necessidade de mais investigações sobre como o coordenador pedagógico articula as práticas de recuperação da aprendizagem, configurou-se assim o foco desta pesquisa.

Entenda-se que, neste trabalho, Coordenador Pedagógico (CP) engloba tanto o Professor Coordenador (PC), nomenclatura atribuída pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, quanto o Coordenador Pedagógico, esta última assumida em vários estados do país.

Assim sendo, esta investigação partiu das seguintes questões norteadoras:

- a) Quais os momentos de atuação/intervenção do CP nos projetos de recuperação da escola?
- b) Quais estratégias o CP utiliza para promover a reflexão dos professores sobre sua atuação na recuperação?
- c) Quais são as práticas de formação continuada, proporcionadas pelo coordenador pedagógico, que influenciam ou impactam a prática dos professores de recuperação?

Tendo em vista o acima exposto e que a recuperação da aprendizagem é um fator decisivo para evitar a promoção automática e promover a progressão continuada, esta pesquisa, de natureza empírica, apresenta como objetivo geral investigar se o coordenador pedagógico, como articulador das práticas de recuperação da aprendizagem na escola, contribui para o desenvolvimento das práticas dos professores de recuperação, uma vez que, segundo Almeida e Placco (2009, p. 38), o CP

Tem, na escola, uma função articuladora, formadora e transformadora e, portanto, é o elemento mediador entre currículo e professores. Assim, esse profissional será, em nosso modo de ver, aquele que poderá auxiliar o professor a fazer as devidas articulações curriculares, considerando suas áreas específicas de conhecimento, os alunos com quem trabalha, a realidade sociocultural em que a escola se situa e os demais aspectos das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- ✓ Identificar as ações do CP relacionadas à recuperação da aprendizagem.
- ✓ Refletir sobre o papel do CP na articulação de ações para a recuperação da aprendizagem.

- ✓ Conhecer a opinião dos professores de recuperação sobre a formação recebida e como essa formação tem contribuído para a prática.

Considerando o tema proposto e a busca de respostas para os questionamentos, foi realizada a análise da legislação estadual que dispõe sobre a função do professor coordenador, bem como dos projetos de recuperação da aprendizagem. E, para a pesquisa de campo, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, já que, para Lüdke e André (2013), as entrevistas permitem uma interpretação mais aprofundada das particularidades, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, o que torna mais eficaz a obtenção das informações desejadas. Além disso, para as autoras, “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (p.45).

Para a realização das entrevistas, foram adotados os seguintes critérios para escolha dos informantes:

- ✓ Professores Auxiliares de Língua Portuguesa, neste trabalho denominados Professores de Recuperação, que participaram das formações centralizadas promovidas pela Diretoria de Ensino durante o ano de 2014, cujos coordenadores pedagógicos também tenham participado dessas formações.

Por conseguinte, esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos e as considerações finais.

O primeiro capítulo apresenta os fundamentos que sustentam as funções do Coordenador Pedagógico a partir da visão dos teóricos e das considerações apresentadas pelos pesquisadores e estudiosos do tema, inclusive da Legislação que dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador da rede pública do Estado de São Paulo.

O segundo capítulo trata da recuperação da aprendizagem a partir da visão da SEE/SP. Apresenta os avanços e retrocessos nos projetos de recuperação propostos pela SEE/SP nos últimos anos. Contempla, ainda, a visão de alguns pesquisadores e estudiosos do tema, bem como possíveis caminhos para que os alunos com dificuldades de aprendizagem as superem e continuem aprendendo.

No terceiro capítulo, são apresentadas possibilidades e desafios que o Coordenador Pedagógico enfrenta, no cotidiano escolar, para articular a recuperação da aprendizagem. Focaliza-se o importante papel que o CP pode assumir na formação de professores, quando planejado na direção da transformação das práticas de recuperação da aprendizagem.

O quarto capítulo apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa, bem como o que dizem os professores entrevistados sobre a atuação e a importância do Coordenador Pedagógico para a articulação dos projetos de recuperação da aprendizagem desenvolvidos nas escolas.

As considerações finais retomam o que os pesquisadores e estudiosos consultados apontam na direção do importante papel que o coordenador pedagógico desenvolve na escola, além das possibilidades e dos desafios que esse profissional enfrenta para desenvolver a formação continuada dos professores, diante de tantas urgências apresentadas no cotidiano escolar, bem como pela própria SEE/SP, a partir de suas Resoluções. Retomam, ainda, o que dizem os professores entrevistados, apresentam os resultados da presente pesquisa e a intenção de desenvolver um Plano de Formação com os diretores de escola, a partir da reflexão promovida por este estudo sobre a atuação deste pesquisador como supervisor de ensino.

## CAPÍTULO I

### FUNDAMENTOS QUE SUSTENTAM A FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Placco, Almeida e Souza (2011) discutem a função do coordenador pedagógico na escola, na perspectiva da melhoria da qualidade do ensino. Tomam como subsídio pesquisa sobre a atividade desse profissional, propondo-se a identificar quem é ele e a analisar como seu trabalho é realizado em escolas de diferentes regiões brasileiras, buscando indicar as possibilidades e limitações que quem ocupa esse cargo enfrenta.

Apresentam uma abordagem sobre o trabalho do CP na literatura especializada, de como se configura o papel desse profissional, fazendo uma relação das funções que desempenha tanto no Brasil como em outros países, chegando à conclusão de que, mesmo com outras nomenclaturas, as atividades desenvolvidas por esse profissional são semelhantes ao que o CP desenvolve no Brasil.

Além disso, observam que, no Canadá e na França, “as tarefas desse profissional, denominado conselheiro pedagógico, giram em torno dos três eixos que caracterizam o papel do CP no Brasil – formador, articulador e transformador” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 231).

Apresentam também uma análise dos textos que tratam do papel ou das funções do coordenador pedagógico sob a visão de vários autores – Mate (1998); Almeida (2000); Placco e Souza (2008; 2010); André e Vieira (2006); Cunha e Prado (2008); Canário (1998) e Bruno (1998) –, todos eles defendendo a formação continuada dos professores como principal função do coordenador pedagógico.

Assim, para Placco, Almeida e Souza (2011, p. 235),

Os textos sugerem que as atribuições do coordenador, no que se refere à dimensão formativa, se fundamentam em: promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola; mediar as relações interpessoais; planejar, organizar e conduzir as reuniões pedagógicas; enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola; desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas; efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola.

Apresentam, ainda, as condições de trabalho, as dificuldades enfrentadas, a questão salarial e a falta de um plano de carreira para esse profissional, com destaque à sua formação e atribuições. Busca-se, assim, contribuir para a formulação de políticas públicas que viabilizem a presença de coordenadores pedagógicos nas escolas de todo o país, uma vez que,

as autoras entendem que o coordenador pedagógico “tem, na escola, uma função articuladora, formadora e transformadora e, portanto, é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 228).

Desse modo, Placco, Almeida e Souza (2011, p. 241) salientam que “as atribuições do CP pela legislação se circunscrevem nos três eixos que parecem caracterizar e sustentar suas ações: articulação, transformação e formação”.

### **1.1 O coordenador pedagógico como articulador dos processos educativos**

Placco, Almeida e Souza (2011, p. 228) trazem reflexões relevantes sobre o papel do coordenador pedagógico como “articulador dos processos educativos” para que, a partir de um trabalho coletivo, sejam superadas as dificuldades cotidianas.

Nesse sentido, tecem considerações sobre a realidade das escolas, uma vez que cada uma apresenta características específicas, o que exige a presença de um articulador para agir nas várias situações apresentadas no ambiente escolar.

Para Placco e Souza (2012), nessa função, o coordenador pedagógico encontra um espaço complexo em que os desafios são muitos, pois deverá lidar com as relações interpessoais, aspectos físicos e emocionais que envolvem toda a comunidade escolar. E acreditam que o trabalho coletivo “pode se constituir em suporte e guia para práticas pedagógicas mais efetivas e humanas que promovam não só o ensino e a aprendizagem, mas também o desenvolvimento das pessoas que delas participam” (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 26).

Nessa mesma perspectiva, para Bruno e Almeida (2012, p. 99), o CP “deve ter como preocupação a articulação estreita entre formação pedagógica e a formação da pessoa, isto é, a escola entendida como espaço de desenvolvimento e aprendizagem”. Pois, “as relações pedagógicas não podem ser entendidas separadamente das relações interpessoais, já que estas se imbricam e se implicam mutuamente”.

Sobre esse assunto, Placco e Souza (2012) sugerem que o CP deverá promover um trabalho voltado à prevenção, estabelecendo aproximações entre o papel de educar e prevenir, já que, como articulador, o CP também desempenha a função de mediador.

Também nessa mesma linha, Imbernón (2011, p. 94-95) defende o CP, denominado por ele formador do profissional de educação, como

Guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica.

Defende ainda que, para que esse profissional desenvolva esse papel, é fundamental ter boa comunicação, “conhecimento da prática, capacidade de negociação, o conhecimento de técnicas de diagnóstico, de análises de necessidades, o favorecimento da tomada de decisões e o conhecimento da informação”. Além disso, precisa saber lidar com os grupos, identificar as necessidades e conhecer as técnicas de aprendizagem de adultos.

Alie-se a isso a articulação da recuperação da aprendizagem, uma vez que, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Resolução SE Nº 75/2014, de 31/12/2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador, apresenta em seu Artigo 5º, as atribuições do docente designado para o exercício dessa função. Entre tais atribuições, nos incisos I, IV e V, fica bem clara a responsabilidade do acompanhamento da recuperação da aprendizagem por esse profissional. "I - atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos";

Espera-se, portanto, que o CP, como gestor pedagógico, construa uma nova cultura avaliativa na escola, rompendo com a avaliação classificatória, o que não é tarefa fácil, pois, para isso, é necessário que o próprio CP identifique as suas concepções em relação à avaliação e que, principalmente, esteja disposto a mudá-las.

Desse modo, para que o CP possa planejar, acompanhar e *avaliar os processos de ensinar e aprender*, são necessárias mudanças nas práticas avaliativas em que se considere o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a avaliação deve ser utilizada para uma tomada de decisão em que propicie a revisão de práticas e as intervenções necessárias à aprendizagem dos alunos, já que esta deve ser usada em favor da aprendizagem, e não somente para medir e classificar (SANTOS GUERRA, 2007, p. 22). "IV - coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação";

Para que isso ocorra, é imprescindível que o CP compreenda os procedimentos de sondagem (diagnóstico) e a importância dos registros para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, tendo como ponto de partida um diagnóstico para adequar o planejamento das aulas de acordo com as necessidades de aprendizagem, conforme prevê a Instrução da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB, de 13/04/2012, Inciso II:

A partir de um diagnóstico que especifique objetivamente as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a recuperação contínua, somente produzirá efeito com o trabalho do professor da classe/disciplina e, se necessário, em conjunto com o professor auxiliar, na proposição e realização de ações docentes que respondam a essas necessidades.

Desse modo, uma das estratégias para auxiliar o CP no acompanhamento das turmas de recuperação seria a construção de portfólios pelos professores responsáveis por essas turmas. Essa construção é definida por Alarcão (2010, p. 60) como “um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo”, de modo que permitisse identificar e refletir, individualmente e coletivamente, sobre as intervenções realizadas pelo professor e os avanços obtidos pelos alunos.

V - decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou das disciplinas, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, como a inserção de professor auxiliar, em tempo real das respectivas aulas, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva.

Mais uma vez, entendemos que, para o CP decidir o que prevê o inciso V, será necessário que esse profissional tenha não somente compreendido, mas refletido sobre as práticas avaliativas, bem como sobre os procedimentos adequados de sondagem (diagnóstico), para que não corra o risco de encaminhar os alunos para as turmas de recuperação equivocadamente ou por casos de indisciplina, como, ainda, tem acontecido na maioria das vezes. Ou seja:

Muitas vezes, por esses professores não saberem olhar os problemas de seus alunos com o devido preparo ou estudo, buscam apoio nos profissionais não docentes (orientadores, diretores, coordenadores, especialistas) para elucidar caminhos a seguir, quanto às problemáticas que encontram no dia a dia escolar (HASHIMOTO, 2012, p. 102).

Para a autora, é necessário, antes da realização das intervenções, que a escola compreenda as concepções que estão por trás das práticas dos professores em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos, já que “muitos professores e orientadores, questionados sobre o que significava dificuldade de aprendizado (...) nem sabiam responder” (HASHIMOTO, 2012, p. 107).

Diante disso, entende-se que a recuperação da aprendizagem, bem como as práticas avaliativas estão imbricadas no papel do CP como articulador dos processos educativos.

### 1.1.1 O coordenador pedagógico e a avaliação da aprendizagem

Considerando o CP como articulador do processo de ensino e aprendizagem, não há como desassociar do seu papel a articulação dos processos avaliativos. Desse modo, faz-se necessário o acompanhamento do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos e as práticas de sala de aula, promovendo reuniões com os professores para refletir e analisar os resultados de aprendizagem da escola, principalmente das turmas de recuperação, uma vez que, nessas turmas, supõe-se que estão os alunos com dificuldades de aprendizagem, e, portanto, necessitam de maior atenção e acompanhamento.

Sobre esse papel do CP, Batista e Seiffert (2012, p. 163) argumentam que

Fomentar a discussão coletiva, mediar as ações inovadoras, provocar estudos e investigações sobre o que está sendo realizado no espaço escolar situam-se como possibilidades para práticas da coordenação pedagógica que entendam a avaliação da aprendizagem como uma expressão-síntese do que é possível desenvolver num dado contexto formativo. (...) Desvela-se mais um veio de trabalho para o coordenador pedagógico: explorar o que, como e por que se faz determinados modos no âmbito das práticas avaliativas, entrelaçando os referenciais teóricos, as políticas públicas e o concreto vivido.

Nessa perspectiva, para que o CP possa desempenhar bem esse papel é necessário que ele compreenda quais são as suas concepções sobre avaliação, as concepções que estão por trás das práticas avaliativas – mesmo quando os professores não se dão conta – e ainda, levá-los a refletir sobre essas práticas com o objetivo de que percebam de que modo avaliam, pois, concordando com Santos Guerra (2007, p. 113)

A avaliação é um fenômeno que permite a revelação de todas as nossas concepções. Mais que um processo de natureza técnica e asséptica, é uma atividade imbuída de dimensões pedagógicas, políticas e morais. Pelo modo como se pratica a avaliação, poderíamos chegar às concepções do profissional que a empreende a respeito da sociedade, das instituições de ensino, da aprendizagem e da comunicação interpessoal.

Desse modo, entende-se que não basta praticar ou acompanhar os processos avaliativos, mas entender como se dão, de que forma, com qual intenção e o que é feito com os resultados das avaliações praticadas nas escolas, conforme sugere Sousa (1999, p. 146): “Mudar o processo avaliativo é uma caminhada que se inicia passo a passo, começando pelas reflexões ‘para que vou avaliar o aluno’, ‘para que serve a avaliação’”.

Isso pressupõe uma reflexão crítica por parte de todos os envolvidos nesse processo, pois “refletir sobre o significado da avaliação, sobre o que sua realização supõe, sobre os

valores que ela promove e os setores aos quais favorece é uma tarefa fundamental” (SANTOS GUERRA, 2007, p. 33).

Nessa mesma perspectiva, Batista e Seiffert (2012, p. 162) afirmam que

Ao refletir, o docente pode aprender a avaliação como constituinte de seu trabalho pedagógico, estabelecendo as conexões entre objetivos delineados, conteúdos desenvolvidos e opções metodológicas. Esse processo de atribuição de novos significados à avaliação da aprendizagem encontra no coordenador pedagógico uma interlocução fundamental.

É importante, pois, que o CP desenvolva seu trabalho voltado para uma cultura avaliativa em que as práticas examinatórias deem lugar às práticas avaliativas, sendo necessário para isso, que os professores compreendam as diferenças entre examinar e avaliar.

Dentro dessa visão, Luckesi (2011, p.181) faz comparações entre essas duas ações utilizando como variáveis: temporalidade, solução de problemas, expectativa dos resultados, abrangência das variáveis consideradas, momento do desempenho do educando, função do exame e da avaliação, consequência da função, dimensão política do exame e da avaliação e o ato pedagógico.

A partir dessas comparações, pode-se observar que há uma grande diferença entre esses dois atos, já que, no exame, o aluno manifesta o que já aprendeu e fica preso a verificações de conteúdos, e o professor visa ao desempenho final do aluno, o classifica com notas ou conceitos, culminando numa seleção entre aprovados e reprovados.

Já a avaliação servirá para que o professor investigue o que o aluno sabe e o que ainda não sabe, propiciando ao educador criar caminhos para atingir a meta proposta por meio de um diagnóstico que possibilite a busca de soluções para as dificuldades ou para o avanço dos alunos e assim atingir os resultados desejados. Isso implica, sempre, a preocupação com o processo de construção da aprendizagem, utilizando as dificuldades como fomento a momentos de reflexão, intervenção e proposições para atingir metas acessíveis, pois, para Luckesi (2011, p. 203):

A avaliação não põe nas mãos do educador o poder de aprovar ou reprovar, mas sim o poder de partilhar eficientemente um caminho de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento. Ela possibilita ao educador tomar decisões e praticar intervenções a favor da melhor aprendizagem do educando.

Nesse ponto de vista, a avaliação deve ser um processo includente, diagnóstico e formativo, que possibilita a tomada de decisão e a realização de intervenções por parte da escola, corroborando com a concepção contemplada por Batista e Seiffert (2012, p. 159):

Avaliar é construir caminhos que favoreçam o acompanhamento das aprendizagens, rastreando avanços, nós críticos e zonas de dificuldade, reconhecendo que qualquer proposta educativa, do seu planejamento à avaliação, inscreve-se num dado projeto curricular e contexto social, que se configura por um conjunto de transformações que demandam mudanças no cotidiano escolar.

Assim, “a avaliação ao possibilitar o diagnóstico do ensino oferecido pelo professor e do desempenho do aluno pode ser formadora quando os resultados possibilitarem também uma reflexão sobre a prática que estamos desenvolvendo” (SOUSA, 1999, p. 148).

Acrescente-se a todos esses pressupostos os estudos referentes à avaliação em Língua Portuguesa propostos por Passarelli (2012a, 2012b), uma vez que este trabalho está diretamente relacionado com as práticas dos professores de recuperação de Língua Portuguesa.

Sobre esse assunto, e na mesma linha dos autores citados acima, a autora propõe uma avaliação formativa em que se considere o processo de ensino e aprendizagem e que o professor assuma uma postura de parceria com o aluno voltada à reflexão de sua prática tendo os processos avaliativos como um meio e não um fim. Desse modo,

O professor assume os pressupostos da avaliação formativa para ajudar o aluno a descobrir os processos que permitirão seu progresso em termos de aprendizagem, considerando os ‘erros’ como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem. (PASSARELLI, 2012a, p. 104).

Diante do exposto, espera-se que “desvelar e explicitar as contradições subjacentes a essas práticas são alguns dos objetivos do trabalho dos coordenadores pedagógicos, quando planejado na direção da transformação” (ORSOLON, 2012, p. 18).

## **1.2 O coordenador pedagógico como transformador das práticas pedagógicas**

Entendemos que transformar práticas pedagógicas não é tarefa simples. Como diz Orsolon (2012, p. 19),

Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador.

Segundo a autora, para desencadear mudanças nas práticas pedagógicas, é necessário que o CP desenvolva algumas ações durante a formação continuada desses profissionais: trabalhar por meio da gestão participativa, trabalhar com a interdisciplinaridade, assumir as funções de formador, incentivar e acompanhar práticas inovadoras numa perspectiva de parceria, considerar os saberes e as experiências do professor e criar condições para que o professor questione a sua prática.

Assim, Orsolon (2012) conversa com Placco e Souza (2009, p. 39), pois todas enfatizam que, ao CP,

Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática. Espera-se sua participação no coletivo da escola como aquele que permite e estimula a pergunta, a dúvida, a criatividade, a inovação. Só assim a escola se instituirá não apenas como espaço de concretização do currículo, mas também como espaço de mudanças curriculares necessárias e desejadas pelos professores, para cumprir seus objetivos educacionais.

Nessa mesma linha, Freire (1996, p. 39) afirma: “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Desse modo, para transformar as práticas pedagógicas, a reflexão crítica proporciona ao coordenador pedagógico olhar para sua prática, relacioná-la com os teóricos, entrelaçando sua prática à teoria, confrontando com a realidade e valores éticos para assim tomar decisões fundamentadas e com autonomia. Pois, corroborando com as palavras de Freire (1996, p. 22), “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Isso permite fazer uma análise dos pressupostos do pensar e do agir do CP. O que ele pensa? Por que ele pensa assim? O que ele faz? Por que ele faz assim? Pensar e agir sobre ele mesmo e sobre o mundo. Assim, “nesse movimento de se perguntar sobre o que se vê é que se rompe com a insuficiência do saber que se tem condição importante para os movimentos de mudança na ação do professor” (ORSOLON, 2012, p.23).

Em todo o exposto, perfila-se já a ideia de que a reflexão crítica é a premissa para que ocorra transformação nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, Schön (2000, p. 33), afirma que

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas.

Em relação a essa perspectiva, o autor apresenta duas formas: reflexão sobre a ação: quando há um distanciamento da ação, ou seja, não refletimos no momento exato, mas em momentos posteriores (como aconteceu comigo na introdução desse trabalho); reflexão na ação: quando refletimos durante a ação que estamos praticando e ainda dá tempo para intervir ou rever o que fizemos de errado no exato momento. Desse modo,

Na base dessa visão da reflexão-na-ação do profissional está uma visão *construcionista* da realidade com a qual ele lida – uma visão que nos leva a vê-lo construindo situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também em todos os outros modos de competência profissional (SCHÖN, 2000, p. 39).

Levando em consideração a afirmação acima, compreende-se que, a partir da reflexão na ação, o profissional poderá se transportar para novas situações tornando-se “mais autônomo, responsável e crítico” (ALARCÃO, 2010, p. 55).

Para Liberali (2012, p. 31), “formar educadores dentro de uma perspectiva crítica englobaria as duas ênfases anteriores, porém valorizando critérios morais”. Em virtude disso, “a reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis” (LIBERALI, 2012, p. 32).

Diante disso, “Os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente” (ALARCÃO, 2010, p. 49).

Portanto, quando mencionamos práticas pedagógicas, nos referimos às práticas que todas as pessoas envolvidas com os processos de ensino e de aprendizagem realizam nas escolas. Nesse caso, essas práticas estão relacionadas ao CP como formador de professores, já que “o papel central do CP é o de formador de seus professores” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 228).

### 1.3 O coordenador pedagógico como formador de professores

Para Placco e Souza (2006, p. 46): “O formador de professores é, ao mesmo tempo, mediador e construtor de novos sentidos para e com o formando em qualquer processo de formação, tanto no momento da experiência como na reconstrução das experiências ao longo da vida”.

Nessa perspectiva, Placco, Almeida e Souza (2011, p. 230) apresentam considerações sobre a responsabilidade que o CP tem, em seu papel formador, mais pontualmente no que diz respeito a oferecer condições ao professor para que “aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino”. Destacam dois dos principais compromissos do CP:

Com uma formação que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola; e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade.

Diante disso, para as autoras, no papel de formador estão imbricados os papéis de articulador e transformador. “Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo; como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação.”

Desse modo, entende-se que, para o CP ser um formador de docentes, é fundamental a elaboração de um Plano de Formação baseado na contínua identificação dos saberes e necessidades dos docentes e da unidade escolar, uma vez que, conforme Placco e Souza (2012, p. 28) advertem,

Como cada sujeito é único, sejam professores, sejam gestores, sejam alunos, não há modelo de trabalho coletivo a ser adotado para as escolas, pois cada processo deverá ser construído com base em seus atores, que deverão tomar parte efetiva dele, para que a adesão ao coletivo seja possível.

Nessa mesma linha, Imbernón (2011, p. 17) afirma:

Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas.

Partindo dessa premissa, um Plano de Formação precisa ser elaborado a partir dos diagnósticos das práticas docentes, com a necessária articulação entre teoria e prática. Para isso, é importante utilizar-se de diferentes recursos, tais como: visita in loco, análise das

provas elaboradas pelos professores, análise de cadernos dos alunos, análise dos planos de ensino e análise do desempenho dos alunos.

Desse modo, é necessário acompanhar o quê e como os professores ensinam, observando as aulas dos professores e verificando as atividades que promovem, principalmente, fazendo devolutivas, na perspectiva de formar os professores, pois “isto lhe[s] dá oportunidade de discutir e analisar os problemas decorrentes desse contexto, com uma perspectiva diferenciada e abrangente” (GEGLIO, 2012, p. 118). Além disso, “a escola sofre influências de muitos aspectos que estão fora dela e que precisam ser considerados nos processos de formação” (SOUZA; PLACCO, 2013, p. 26).

Pensando nisso, entende-se também ser necessário que o CP lide produtivamente com a gestão de tempo, organizando e estabelecendo uma rotina de trabalho que inclua momentos de autoformação com estudos teóricos (individual ou coletivamente), acompanhamento das práticas docentes e desenvolvimento do seu plano de formação. O que não é tarefa fácil, levando em consideração as especificidades do cotidiano escolar.

Em virtude disso, Placco (2012, p. 51) salienta que é urgente que o CP “aprenda a transformar muitas das URGÊNCIAS em ROTINAS”, já que, para a autora, muitas dessas chamadas urgências são situações corriqueiras e previsíveis e que, por isso mesmo, podem ser resolvidas por outros profissionais da escola.

Assim, para Gouveia e Placco (2013, p. 76) “a rotina se configura como um instrumento de planejamento que organiza os conteúdos do trabalho do coordenador no tempo e no espaço, com o objetivo de garantir a articulação de suas distintas atribuições”.

Por conseguinte, para Placco, Almeida e Souza (2011), o CP deverá compreender os conceitos articulação, formação e transformação como aspectos indissociáveis, ou seja, como parte de uma engrenagem, caso contrário, corre-se o risco de priorizar mais uma ação do que outra, gerando desvios de sua principal função que deve ser formador de professores.

### 1.3.1 O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores

Para a questão desse papel, García (2013, p. 26) afirma que

A Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e

disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação dos alunos que recebem.

Nesse sentido, o autor, tece considerações sobre o conceito “formação” como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser e também como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem e experiências dos sujeitos. Para o autor, o conceito formação pode ter múltiplas perspectivas e analisa algumas definições a partir das citações de alguns autores, entendendo que a formação de professores não é um treino, já que os adultos contribuem com a sua formação a partir das suas vivências.

Sobre esse assunto, Placco e Souza (2006, p. 46) afirmam que “ensinar, nessa concepção, significa ser capaz de conhecer e evidenciar os saberes que cada um dos professores traz consigo, auxiliando-os a articulá-los com o conhecimento novo, abrindo, acolhendo e propiciando novas sínteses”. Nessa perspectiva, a formação de professores representa um encontro com intenção de mudança, em que há desejo de atingir um objetivo, tanto do formador quanto do formando, ou seja, a partir das intervenções realizadas pelo formador ocorre a mudança.

Sobre esse aspecto, García (2013, p. 23) afirma que “a formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a Didática intervém e contribui para a melhoria da qualidade do ensino”, que tem como objetivo maior - desenvolver no docente um estilo próprio de ensino de modo a promover nos alunos uma aprendizagem significativa.

Para Imbernón (2010, p. 11)

A formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como mero instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos dos outros.

Diante disso, o autor propõe que os formadores de professores criem espaços de formações cooperativos em que os docentes possam compartilhar suas práticas, valorizando o trabalho em equipe “para passem do ensinar ao aprender” (IMBERNÓN, 2010, p. 11). Desse modo, “a aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações desencadeadas” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 17).

Nessa mesma linha, Alarcão (2010, p. 49) destaca que “nestes contextos formativos com base na experiência, a expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância” e,

ainda, propõe que os professores não devem “permanecer isolados no interior da sua sala de aula, mas, construir, em colaboração pensamento sobre a escola e o que nela se vive” (p.63).

Diante de tudo isso, vale ressaltar que, para que a formação continuada tenha efeito, é necessário considerar outros fatores que interferem na formação docente, conforme apontado por Camargo (2012, p. 21):

Pensar a formação continuada de docentes requer primordialmente considerar as condições efetivas de trabalho nas quais os professores desenvolvem sua prática, em que a burocracia, os entraves administrativos, a jornada de trabalho e as políticas salariais nos levam a pressupor que quem deve ser melhorada é antes de tudo a escola e não somente o professor.

Imbernón (2011, p. 46) reitera: “a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento”.

Bem por isso, o próprio Imbernón (2009, p. 10) defende que “não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso. Assim, tudo o que se explica não serve para todos nem em todo lugar”.

#### **1.4 O coordenador pedagógico para a SEE/SP**

De tudo o que se expôs acima e relacionando o que dizem os autores sobre as atribuições do CP com as atividades que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo espera que o coordenador pedagógico desenvolva, a partir da Resolução SE N° 75/2014, de 31/12/2014, observa-se que os incisos apresentados no Artigo 5º, relacionados abaixo, além dos especificados no item 1.1, corroboram com as propostas apresentadas pelos estudiosos do tema em questão:

- II - orientar o trabalho dos demais docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;
- III - ter como prioridade o planejamento e a organização dos materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e dos recursos tecnológicos, disponibilizados na escola;
- VI - relacionar-se com os demais profissionais da escola de forma cordial, colaborativa e solícita, apresentando dinamismo e espírito de liderança;
- VII - trabalhar em equipe como parceiro;
- VIII - orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas e disciplinas que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;
- IX - coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática

participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;

X - tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:

- a) a participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;
- b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;
- c) a efetiva utilização de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, previamente selecionados e organizados, com plena adequação às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos e a suas necessidades individuais;
- d) as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologia de projeto e/ou de temáticas transversais significativas para os alunos;
- e) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola;
- f) a análise de índices e indicadores externos de avaliação de sistema e desempenho da escola, para tomada de decisões em relação à proposta pedagógica e a projetos desenvolvidos no âmbito escolar;
- g) a análise de indicadores internos de frequência e de aprendizagem dos alunos, tanto da avaliação em processo externo, quanto das avaliações realizadas pelos respectivos docentes, de forma a promover ajustes contínuos das ações de apoio necessárias à aprendizagem;
- h) a obtenção de bons resultados e o progressivo êxito do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar.

Em vista disso, ainda que a legislação estadual que dispõe sobre as atribuições para o CP contemple as dimensões de articular, transformar e formar em seu Artigo e incisos, seria de bom alvitre salientar que a realidade dos contextos nos quais atuam os CP, nas escolas da rede pública estadual, é permeada por várias atribuições que interferem no seu papel de articulador dos processos educativos, conforme aponta Christov (2012, p. 124):

No cotidiano das escolas da rede estadual, os coordenadores auxiliam na direção a organizar dados sobre infraestrutura, a cuidar de questões disciplinares, permanecendo inclusive nos portões em momentos de entrada e saída de estudantes. Metáforas como bombeiros, polvos e Bombril associadas ao coordenador pedagógico sugerem seu papel de apagador de incêndios ou de animal de muitos braços ou, ainda, agente de “mil e uma utilidades”.

Em virtude dos fatos mencionados, cabe perguntar como o coordenador pedagógico dará conta de todas essas atribuições se, além de todo o exposto, a SEE/SP tem alterado constantemente o módulo de postos de trabalho para exercer essa função nas escolas, fragilizando a figura do CP que não consegue se constituir como um formador de docentes. Mais uma vez, encontrando respaldo em Christov (2012, p. 124), vale explicitar que “toda emergência e o imediatismo que marcam o cotidiano dos coordenadores impedem que estes percebam a si mesmos como formadores de professores, atribuição relegada a terceiro ou quarto plano em muitas escolas”.

#### 1.4.1 O módulo de coordenadores pedagógicos para a SEE/SP

Como ficou dito no parágrafo anterior, as constantes alterações no módulo de coordenadores pedagógicos interferem na continuidade do trabalho desse profissional, bem como nos próprios projetos propostos pela SEE/SP, uma vez que, como não há uma definição do seu papel, ou seja, a SEE/SP não dispõe de uma legislação específica que regulamente a profissão do CP, ele não se constitui como aquele que sustenta essas propostas.

Contraditoriamente a SEE/SP, no preâmbulo da Resolução SE 75/2014, de 30/12/2014, reconhece a importância que a função do CP representa

- No fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade do ensino;
- na amplitude da gestão pedagógica dos objetivos, metas e diretrizes estabelecidas na proposta pedagógica da unidade escolar, otimizando as práticas docentes, com máxima prioridade ao planejamento e à organização de materiais didáticos e recursos tecnológicos inovadores;
- na condução de alternativas de solução de situações-problema e nas decisões de intervenção imediata na aprendizagem, com atendimento das necessidades dos alunos, orientando e promovendo a aplicação de diferentes mecanismos de apoio escolar.

Ao invés de aumentar o número de CP nas escolas, reduz o módulo, pois altera a Resolução SE 90/2007, de 19/12/2007, que previa, a partir de 2008, “com posto de trabalho de Professor Coordenador designado especificamente para exercer a função de coordenação pedagógica, na seguinte conformidade”:

- I - 01 (um) posto de trabalho para a escola que mantém de 6 a 30 classes de 5ª a 8ª série do ensino fundamental;
  - II - 02 (dois) postos de trabalho para a escola que mantém classes de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, em quantidade superior a 30 (trinta).
- § 1º Idêntico critério será utilizado para definição da quantidade de postos de trabalho destinados ao exercício da coordenação pedagógica no ensino médio.

Passando a vigorar, a partir de 2015, com a seguinte redação:

- Artigo 3º - O módulo de Professores Coordenadores da unidade escolar fica definido com:
- I - 1 (um) Professor Coordenador para o segmento referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desde que apresente o mínimo de 6 (seis) classes em funcionamento;
  - II - 1 (um) Professor Coordenador para o segmento referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, desde que apresente o mínimo de 8 (oito) classes em funcionamento;
  - III - 1 (um) Professor Coordenador para o segmento referente ao Ensino Médio, desde que apresente o mínimo de 8 (oito) classes em funcionamento (RESOLUÇÃO SE 75/2014).

Nessa perspectiva, em uma escola que atende apenas um segmento e possui, por exemplo, 20 salas por período, com aproximadamente 2.400 (dois mil e quatrocentos alunos), passou a contar com apenas um CP, tornando-se inviável que esse profissional desenvolva todas as atribuições esperadas pela SEE/SP, relacionadas no item 1.4., muito menos a formação de seus professores.

Sobre esse assunto, Placco, Almeida e Souza (2011, p. 240) já haviam advertido:

A legislação vigente sobre as atribuições dos CPs é favorecedora no sentido de estabelecer e orientar o trabalho, mas dificultadora pelo acúmulo de tarefas que atribui ao CP, o que não lhe permite clareza para priorizar as atividades no cotidiano da escola, especialmente as do eixo de formação.

Infere-se, a partir da leitura das Resoluções, que, apesar de o discurso apontar a importância do CP para a melhoria da qualidade do ensino, não há nenhuma preocupação com a continuidade do trabalho realizado por esse profissional nas Unidades Escolares, transformando-o em uma figura fragilizada que não sabe o que acontecerá no próximo ano, uma vez que, frequentemente, as alterações apresentadas nas legislações pela SEE/SP acontecem no final de cada ano. O que, pelo menos, permite aos CP se programarem para o próximo ano.

Isso não foi o que aconteceu em 2016. Novamente a SEE/SP alterou o módulo de coordenadores pedagógicos, dessa vez, às vésperas do início do ano letivo, surpreendendo todos os envolvidos, ou seja, impactando todo o planejamento e organização das Unidades Escolares.

Em virtude dos fatos mencionados, a partir da Resolução SE 12/2016, de 29/01/2016, em seu Artigo 3º, o módulo de CP nas escolas públicas estaduais passou a vigorar na seguinte conformidade:

Módulo de CP	Até 30 classes	Acima de 30 classes
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	01	02
Anos Finais do Ensino Fundamental	01*	02
Ensino Médio	01**	02
Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental	02	02
Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	02	02***
Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	01****	02
Anos iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	02	02*****

Observação: Fará jus a mais 1 Professor Coordenador, a unidade escolar que mantém:

\* exclusivamente Anos Finais do Ensino Fundamental, em 3 turnos, com até 30 classes, sendo que no período noturno conte com, no mínimo, 8 classes;

\*\* exclusivamente Ensino Médio, em 3 turnos, com até 30 classes, sendo que no período noturno conte com, no mínimo, 8 classes;

\*\*\* anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em 3 turnos, com mais de 30 classes, sendo que no período noturno conte com, no mínimo, 8 classes;

\*\*\*\* anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em 3 turnos, com até 30 classes, sendo que no período noturno conte com, no mínimo, 8 classes;

\*\*\*\*\* anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em 3 turnos, com mais de 30 classes, sendo que no período noturno conte com, no mínimo, 8 classes (RESOLUÇÃO SE 12/20016).

Quadro I:

Fonte: Resolução SE 12/2016

Como consequência do que foi abordado, e devido a inúmeras reclamações de Dirigentes Regionais, Supervisores de Ensino e Diretores de Escolas no tocante à redução no módulo de CP, a SEE/SP, publicou a Resolução SE 15, de 05/02/2016, com a seguinte redação:

Artigo 1º – Fica acrescentado o inciso IV, ao artigo 3º da Resolução SE 75, de 30-12-2014, alterado pela Resolução SE 12, de 29-1-2016, com a seguinte redação:

IV – 3 (três) Professores Coordenadores, para as unidades escolares que ofereçam os anos/séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, independentemente do número de turnos de funcionamento, desde que o somatório de classes seja igual ou superior a 45 (quarenta e cinco). (NR)

Artigo 2º – O Anexo referido no artigo 3º da Resolução SE 75, de 30-12-2014, alterado pela Resolução SE 12, de 29-1-2016, passa a ser substituído pelo que integra a presente resolução.

Faz-se necessário destacar que, conforme o Inciso IV, acima especificado, somente terão direito a 03 (três) Professores Coordenadores as escolas que tiverem 45 (quarenta e cinco) classes ou mais, se oferecerem os anos finais do ensino fundamental e as séries do ensino médio. Nessa perspectiva, as escolas que atendem somente ao ensino médio, mesmo acima de 45 classes, terão direito a apenas 02 (dois) Professores Coordenadores.

Bem por isso, Placco, Almeida e Souza (2011, p. 245) já haviam questionado: “como é possível somente dois profissionais darem conta de desenvolver um trabalho de qualidade, atendendo a todas as suas atribuições, com tantos professores e alunos?”.

Em virtude dos fatos mencionados, consideramos que as constantes alterações no módulo de CP afetam negativamente o cotidiano escolar e a prática pedagógica dos professores, já que não há uma continuidade no plano de formação continuada desses professores, o que interfere diretamente na aprendizagem dos alunos e na qualidade do ensino.

Nesse sentido, ainda que não seja escopo deste trabalho, cabe aqui ressaltar que é necessário investigar e propor revisão nesse modelo apresentado pela SEE/SP, pensar, inclusive, na possibilidade de se ter um coordenador por área, como ocorre nas escolas que atuam como Projetos de Ensino Integral (PEI) para que essas atribuições realmente sejam desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos buscando atingir os objetivos de uma educação com qualidade para todos.

Diante do exposto, e mesmo com os avanços nas pesquisas sobre a coordenação pedagógica em vários aspectos, não encontramos na literatura especializada como se articulam as atribuições do CP em relação às práticas de recuperação da aprendizagem.

Assim, esta pesquisa entrevistou professores de recuperação de Língua Portuguesa, que atuaram nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, de sete escolas públicas estaduais na Zona Leste de São Paulo, no ano de 2014, com o objetivo de investigar como o CP articula as práticas de recuperação da aprendizagem, como organiza o trabalho didático-pedagógico e de que modo desenvolve ações para acompanhar a recuperação da aprendizagem dos alunos.

## CAPÍTULO II

### RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

#### 2.1 Abrindo as cortinas

É fato que as pesquisas e discussões sobre o tema recuperação da aprendizagem têm avançado consideravelmente nos últimos anos. No entanto, observamos que não houve muitas mudanças nas práticas pedagógicas com essa finalidade, bem como avanços significativos nas aprendizagens dos alunos, o que também é sustentado por Assis (2015, p. 120):

Estes projetos de reforço/recuperação, como estratégia pedagógica da escola, pouco alteraram a dinâmica escolar e a aprendizagem dos alunos. Constituíram apenas um movimento justificador *da não aprendizagem* dos alunos. Na fala dos entrevistados e, pela prática deste pesquisador, constata-se que o professor não participou minimamente da elaboração destes projetos, coube a eles somente a execução. Não receberam formação suficiente e os projetos foram “mais uma tentativa que não deu em nada, não deu certo”.

Nessa mesma perspectiva, segundo Camargo (2012, p. 20),

Durante o período em que vigorou a Lei 5692/71, as falhas no processo de recuperação persistiram e, com a vigência da Lei 9394/96, o assunto continua provocador de muitos debates entre educadores. Conhecendo o histórico da recuperação de estudos no cotidiano escolar, percebemos que a prática da recuperação paralela desenvolvida atualmente nas escolas, remete-nos a uma posição de poucos avanços. Ou seja, a recuperação não tem sido utilizada como elemento que auxilie de fato no processo de ensino aprendizagem.

Considerando, também, os estudos realizados por Caldas (2010), constata-se que, oficialmente, desde 1939, já se falava sobre turmas de recuperação no ensino público do Estado de São Paulo. Haja vista que, em 1939, no IV Congresso de Professores Primários em Recife, Antônio D'Ávila – considerado o autor do primeiro documento oficial sobre recuperação escolar na rede paulista – proferiu o discurso “O problema da repetência e as classes de recuperação” em que relata sua experiência com recuperação para alunos repetentes em uma escola de São Paulo desde 1936. Para a autora,

Os documentos deixados pelo professor D'Ávila nos idos da primeira metade do século passado constituem-se num verdadeiro tesouro, e que merecem aprofundamento para a compreensão tanto das origens dos processos de recuperação escolar, como dos fundamentos que sustentam a sua perpetuação na educação paulista até os dias atuais, visando apontar contradições e refletir sobre possibilidades de superação (CALDAS, 2010, p. 35).

Nesse campo didático-metodológico, em que pouco avançamos, é comum a discussão sobre a recuperação da aprendizagem ligada à reprovação dos alunos. Diversos estudos (PARO, 2003; ELLIOTT, 2009; CALDAS, 2010; CAMARGO, 2012; ASSIS, 2015) têm apontado que as propostas de classes/turmas de recuperação estão sempre preocupadas em combater a reprovação e não com a aprendizagem desses alunos. Além disso,

Na prática, em grande parte das escolas brasileiras, é realizado um processo de recuperação de notas, e justamente por isso, por estar focada em nota é que a recuperação tem sido tão banalizada pelos alunos tornando-se um trabalho dispendioso e infrutífero para os professores (CAMARGO, 2012, p. 40).

Desse modo, neste capítulo, discutiremos os projetos de Recuperação da Aprendizagem que têm foco na rede estadual de ensino de São Paulo, centralizando nos anos finais do ensino fundamental e nas séries do ensino médio.

### 2.1.1 Recuperação da Aprendizagem para a SEE/SP

De acordo com a Resolução SE 6, de 24 de janeiro de 2008, que dispõe sobre estudos de recuperação na rede estadual de São Paulo, em seu Artigo 1º, “a recuperação da aprendizagem constitui mecanismo colocado à disposição da escola e dos professores para garantir a superação de dificuldades específicas encontradas pelos alunos durante o seu percurso escolar e ocorre de diferentes formas, a saber”:

I - contínua: a que está inserida no trabalho pedagógico realizado no dia a dia da sala de aula, constituída de intervenções pontuais e imediatas, em decorrência da avaliação diagnóstica e sistemática do desempenho do aluno;

II - paralela: destinada aos alunos do ensino fundamental e médio que apresentem dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e necessitem de um trabalho mais direcionado, em paralelo às aulas regulares, com duração variável em decorrência da avaliação diagnóstica;

III - de ciclo: constitui-se em um ano letivo de estudos para atender aos alunos ao final de ciclos do Ensino Fundamental que demonstrem não ter condições para prosseguimento de estudos na etapa posterior.

Dois meses após a publicação dessa Resolução, entra em vigor a Resolução SE 26, de 05 de março de 2008, alterando a Resolução 06 em alguns aspectos, principalmente acrescentando ao Artigo 1º, o Inciso IV, ou seja, acrescentou a recuperação intensiva no inciso III e passou a recuperação de Ciclo, antes no Inciso III, para o Inciso IV:

III - intensiva: destinada aos alunos do ensino fundamental e médio que apresentem necessidade de superar dificuldades e competências básicas imprescindíveis ao prosseguimento de estudos em etapa subsequente, a ocorrer em períodos previamente estabelecidos e na conformidade dos procedimentos a serem estabelecidos em ato normativo próprio;

IV - de ciclo: constitui-se em um ano letivo de estudos para atender aos alunos ao final de ciclos do Ensino Fundamental que demonstrem não ter condições para prosseguimento de estudos na etapa posterior.

Nessa época a SEE/SP propunha quatro formas de recuperação da aprendizagem. No entanto, a partir da Resolução SE 02, de 12/01/2012, que “Dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual”, passou a vigorar com a seguinte redação:

Artigo 3º - para a viabilização do disposto no artigo anterior, a unidade escolar poderá, na conformidade dos seus recursos materiais e humanos, dispor, a partir de 2012, dos seguintes mecanismos de apoio escolar:

I – Recuperação Contínua, com atuação de Professor Auxiliar em classe regular do ensino fundamental e médio;

II – Recuperação Intensiva no ensino fundamental, constituindo classes em que se desenvolverão atividades de ensino diferenciadas e específicas.

Nesse sentido, neste trabalho, abordaremos o tema sem restringir a apenas uma dessas formas, focando nos projetos desenvolvidos no âmbito da SEE/SP sem aprofundarmos o tema, uma vez que o foco principal deste estudo é o CP como articulador desses projetos.

Também entendemos que não se faz necessário apresentar todas as Resoluções que tratam do tema, pois as pesquisas citadas já as contemplam.

### 2.1.2 Os objetivos da Recuperação da Aprendizagem

O discurso apresentado pela SEE/SP nos preâmbulos das Resoluções que dispõem sobre os estudos de recuperação tiveram consideráveis alterações nos últimos anos, voltando o olhar, antes focado na nota, para a aprendizagem dos alunos.

A Secretária da Educação, considerando que: os indicadores de aprendizagem do aluno, evidenciados nas avaliações internas e externas, principalmente no Saresp, demonstram a necessidade de efetiva ação para melhoria da qualidade de ensino; cabe à escola garantir a todos os seus alunos oportunidades de aprendizagem, redirecionando ações significativas e diversificadas de modo a que as dificuldades diagnosticadas sejam superadas; a recuperação constitui-se parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem, tendo como princípio básico o respeito à diversidade de características e de ritmos de aprendizagem dos alunos (RESOLUÇÃO SE 18/2009, de 04/03/2009).

Observa-se que a Resolução SE 18/2009 considera os resultados apresentados nas avaliações externas, “principalmente no Saesp”, para oportunizar aos alunos a recuperação da aprendizagem. Ou seja, “pensa-se que o aprender está envolto apenas pelos resultados esperados: notas, conceitos, medalhas e prêmios” (HASHIMOTO, 2012, p. 104).

No entanto, no mesmo ano, a partir da Resolução SE 93/2009, de 08/12/2009, a SEE/SP apresenta a seguinte visão:

O Secretário da Educação, no uso de suas atribuições, à vista do que lhe representou a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e considerando: o princípio básico que fundamenta o processo de ensinar e aprender e o respeito à pluralidade dos ritmos e características dos alunos; o compromisso da escola de atender a essa pluralidade, proporcionando oportunidades diversificadas que assegurem efetivamente aos alunos condições favoráveis à superação das dificuldades encontradas em seu percurso escolar; a importância da diversidade de alternativas operacionais para o êxito dos estudos de recuperação oferecidos aos alunos.

Nota-se nesse preâmbulo que a SEE/SP, alterou o foco das suas considerações, da mesma forma que apresenta os seguintes objetivos:

Os estudos de recuperação, destinados aos alunos dos cursos regulares do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio, das escolas da rede pública estadual, visam a garantir de forma contínua, paralela e ao final do ciclo, oportunidades de superação das dificuldades encontradas ao longo de seu processo de escolarização (RESOLUÇÃO SE 93/2009, ART. 1º).

Inferese, a partir da leitura, que os objetivos estão ligados à recuperação da aprendizagem, uma vez que propõe garantir que os alunos superem as dificuldades encontradas durante a sua trajetória escolar.

O Secretário da Educação, considerando: o direito do aluno de apropriar-se do currículo escolar de forma contínua e bem sucedida, nos ensinos fundamental e médio; a pluralidade de características e de ritmos de aprendizagem dos alunos no percurso escolar; a necessidade de atendimento à diversidade de demandas apontadas nos diferentes diagnósticos escolares; a importância da adoção de alternativas operacionais diversificadas que promovam aprendizagens contínuas e exitosas; a importância de mecanismos de apoio que subsidiem a atuação do professor nas suas atribuições de organização, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem do aluno, resolve:

Na mesma perspectiva, o Artigo 1º da Resolução SE 02, de 12/01/2012, traz a seguinte redação:

Dentre os mecanismos de apoio aos processos de ensino, os estudos de recuperação devem ser oferecidos pela escola para assegurar ao aluno o direito de aprender e de concluir seus estudos dentro do itinerário regular do ensino fundamental ou médio previsto em lei.

Pode-se inferir que os objetivos estão relacionados à recuperação da aprendizagem, uma vez que propõe “assegurar ao aluno o direito de aprender” e “concluir seus estudos dentro do itinerário regular”. Ou seja, que esses alunos tenham a progressão continuada de seus estudos com garantia de aprendizagem.

No entanto, para Caldas (2010, p. 211),

Aparentemente os objetivos da recuperação foram sofrendo alteração com o passar do tempo. Entretanto, visto que as concepções a respeito dos alunos tidos como “os que não aprendem”, dos educadores e da função da escola têm se mantido intactas em suas bases, a mudança de foco da recuperação ao longo das diferentes legislações não traz efeitos reais ao processo de aprendizagem, especialmente dos alunos considerados “com dificuldades”, a quem a recuperação sempre se destinou.

Entra aqui o trabalho do CP como articulador da recuperação da aprendizagem, pois, se esse profissional tiver condições de promover a formação continuada, propondo um novo olhar para as práticas de recuperação da aprendizagem, talvez os objetivos possam ser alcançados.

No entanto, o modo como a SEE/SP tem olhado para a recuperação impacta diretamente no trabalho do CP, uma vez que as legislações que regulamentam esses projetos são alteradas constantemente, impossibilitando uma continuidade na ação desse profissional, bem como no avanço das aprendizagens dos alunos.

### 2.1.3 Avanços e retrocessos

De acordo com as pesquisas e estudos realizados sobre a recuperação da aprendizagem, especificamente na rede pública estadual de São Paulo, é possível afirmar que houve avanços e retrocessos desde o seu surgimento.

É bem provável que um dos avanços tenha sido a publicação da Resolução SE nº 02, de 12/1/2012, que “Dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual”, pois inova quando justifica que para assegurar ao aluno o direito de aprender, permite às escolas contratarem Professores Auxiliares (PA) para apoiar o professor titular nas atividades de recuperação:

a unidade escolar poderá, na conformidade dos seus recursos materiais e humanos, dispor, a partir de 2012, dos seguintes mecanismos de apoio escolar: I – Recuperação Contínua, com atuação de Professor Auxiliar em classe regular do ensino fundamental e médio (Artigo 3º).

E ainda em seu Artigo 4º:

O Professor Auxiliar, a que se refere o inciso I do artigo anterior, terá como função precípua apoiar o professor responsável pela classe ou disciplina no desenvolvimento de atividades de ensino e de aprendizagem, em especial as de recuperação contínua, oferecidas a alunos dos ensinos fundamental e médio, com vistas à superação de dificuldades e necessidades identificadas em seu percurso escolar.

Essa configuração proposta pela SEE/SP durou apenas três anos, ou seja, quando estava começando a tomar forma, foi publicada a Resolução SE 73/2014, de 29/12/2014, que altera, principalmente, em seu Artigo 9º a atuação do Professor Auxiliar, passando a vigorar na seguinte conformidade:

1 - Recuperação Contínua: ação de intervenção imediata, a ocorrer durante as aulas regulares do Ensino Fundamental e Médio, voltada para as dificuldades específicas do aluno, abrangendo não só os conceitos, mas também as habilidades, procedimentos e atitudes, sendo desenvolvida pelo próprio professor da classe ou da disciplina, conforme o caso, com apoio complementar, quando necessário, na seguinte conformidade:

- a) nas classes de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, com apoio e assistência direta dos alunos pesquisadores do Programa Bolsa Alfabetização;
- b) nas classes de 3º, 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental, com apoio complementar do Professor Auxiliar - PA; e
- c) nas classes de 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e de séries do Ensino Médio com apoio complementar dos docentes do Projeto Apoio à Aprendizagem - PAA, conforme dispuser a legislação pertinente;

Ou seja, os Professores Auxiliares que antes atuavam em todos os anos finais do Ensino Fundamental e em todas as séries do Ensino Médio, a partir dessa Resolução, somente atuarão na seguinte conformidade:

Artigo 10 - O Professor Auxiliar, a que se refere o item 1 do parágrafo único do artigo 9º desta resolução, tem como função precípua apoiar o professor da classe no desenvolvimento de atividades de ensino e de aprendizagem, em especial, as de recuperação contínua, oferecidas a alunos do 3º, 4º, 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, visando à superação de dificuldades e necessidades identificadas em seu percurso escolar, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Ao que tudo indica, parece ter havido um grande retrocesso a partir do ano de 2015, pois os alunos que estavam sendo acompanhados nos anos anteriores, especialmente no ano de 2014, não puderam mais contar com o apoio do Professor Auxiliar e, mesmo sabendo que é de responsabilidade do professor titular a recuperação contínua, conforme preconiza a Instrução CGEB, Inciso I, alínea “a”:

A recuperação de conceitos e conhecimentos escolares, parte integrante do processo de ensinar e aprender, insere-se no trabalho pedagógico do professor da classe/disciplina, como um compromisso da prática docente, devendo ser desenvolvida rotineiramente ao longo do ano letivo.

Entende-se também que esse profissional não dá conta de realizar um trabalho com qualidade, uma vez que, atualmente, a quantidade de alunos por sala tem sido superior a 40 alunos. Confirmando o que Camargo (2012, p. 30) concluiu em sua pesquisa:

A realidade de salas de aulas numerosas vem na contra mão de toda metodologia necessária para que a aprendizagem de fato se efetive, não somente no trabalho com recuperação, mas no dia a dia da sala de aula, influenciando em todos os aspectos da escola.

Além disso, o Professor de Apoio à Aprendizagem – PAA, citado na alínea C, do Artigo 9º, da Resolução SE 73/2014, foi instituído a partir da Resolução SE nº 68, de 27/09/2013, destinado à substituição de professores ausentes, sendo inviável atuar nas turmas de recuperação, uma vez que presume-se que o trabalho com essas turmas requer uma continuidade para que os objetivos sejam alcançados.

Sabe-se que o absentismo de professores, que não é ocasional, fragiliza os projetos de recuperação da aprendizagem propostos pela SEE/SP, uma vez que, na falta desses, o PAA, bem como o PA deverão assumir as suas aulas, ou seja, os professores que deveriam atuar diretamente com os alunos encaminhados às turmas de recuperação, na maioria das vezes, estão substituindo os professores ausentes, conforme prevê o Artigo 4º da Resolução SE 68/2013:

Os docentes participantes do Projeto Apoio à Aprendizagem deverão atuar nas ausências ocasionais, bem como nas licenças e afastamentos de outros professores, ministrando aulas de qualquer componente curricular, nos anos finais do Ensino Fundamental ou nas séries do Ensino Médio, independentemente de sua habilitação/qualificação, desde que sob orientação e acompanhamento do Professor Coordenador da escola, no correspondente segmento de ensino, exceto quando se tratar da disciplina Educação Física, que exige habilitação docente específica.

De tudo que se expôs acima, constata-se que as ações políticas destinadas aos projetos de recuperação são frágeis e impactam diretamente na aprendizagem dos alunos, uma vez que o professor de recuperação não consegue se constituir como tal, ora desenvolve essa função, ora substitui professores ausentes.

#### 2.1.4 Um passo para frente, dois para trás.

Consideramos, como já dito anteriormente, que a Resolução SE 02/2012 foi um avanço para as práticas de recuperação de aprendizagem, pois instituiu o Professor Auxiliar

para apoiar os alunos com dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, essa Resolução prevê os critérios de atribuição para esses professores:

Artigo 6º - ao Professor Auxiliar, devidamente habilitado/ qualificado e inscrito no processo regular de Atribuição de Classe e Aulas, no respectivo campo de atuação, far-se-á a atribuição de classe ou de aulas, relativas às atividades de apoio escolar, observada a seguinte ordem de prioridade:

I - docente titular de cargo, que se encontre na situação de adido, sem descaracterizar essa condição, ou a título de carga suplementar de trabalho;

II - docente ocupante de função-atividade, abrangido pelas disposições da Lei Complementar nº 1.010/2007, para composição ou complementação de sua carga horária de trabalho;

III - candidatos à contratação temporária.

Observamos que, além dos professores titulares (efetivos) e ocupantes de função-atividade (categoria “F”), também poderão ter aulas atribuídas os professores contratados (categoria “O”).

Ademais, em seu Artigo 9º, a mesma Resolução determina:

Caberá à equipe gestora, ouvido o professor da classe ou da disciplina, decidir sobre a utilização dos mecanismos de apoio escolar, de que tratam os incisos I e II do artigo 3º, em reunião do Conselho de Classe/Ano, com parecer do Supervisor de Ensino da unidade escolar e homologação do Dirigente Regional de Ensino.

É importante destacar que, na perspectiva apresentada, as turmas de recuperação já iniciavam no início do ano letivo, uma vez que os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem eram encaminhados a partir do Conselho de Classe/Ano realizado no final do ano anterior.

Por esse ângulo, poderíamos pressupor que os alunos teriam mais oportunidade de “recuperar a aprendizagem”, já que contariam com o apoio do professor auxiliar durante os quatro bimestres, ou até que as suas dificuldades de aprendizagem fossem superadas.

No entanto, a partir da Resolução SE 73/2014, o professor auxiliar passou a atuar na seguinte conformidade:

Artigo 12 - As aulas relativas às atividades do Professor Auxiliar serão atribuídas a docentes devidamente habilitados/qualificados em Língua Portuguesa ou em Matemática e inscritos no processo anual de atribuição de classes e aulas, observado o campo de atuação e na seguinte ordem de prioridade das situações funcionais:

I - docente titular de cargo, que se encontre na situação de adido, sem descaracterizar essa condição, ou a título de carga suplementar de trabalho;

II - docente ocupante de função-atividade, na composição ou complementação de sua carga horária de trabalho.

Observamos que o Inciso III não existe mais, ou seja, os professores contratados não poderão mais atuar com as turmas de recuperação. Não bastasse isso, o § 1º do mesmo artigo traz a seguinte redação: “Para os docentes, a que se referem os incisos deste artigo, somente

poderá haver atribuição, como Professor Auxiliar, na comprovada inexistência de aulas que lhes possam ser atribuídas, no processo regular de atribuição, em nível de unidade escolar e também de Diretoria de Ensino”.

Nesse sentido, sabemos que professores titulares de cargo têm a sua jornada constituída na própria Unidade Escolar, e os professores ocupantes de função-atividade têm as suas aulas atribuídas na própria escola, quando muito, na Diretoria de Ensino. Desse modo, não há possibilidades desses docentes atuarem como professores auxiliares.

Foi isso mesmo que aconteceu no ano de 2015. Não houve professores auxiliares na DER Leste 3, por isso o Plano de Formação realizado em 2014, com perspectivas de continuidade em 2015, não se concretizou, conforme veremos no item 2.2.

Considerando insuficientes os critérios adotados para a atuação do professor auxiliar, a SEE/SP, por meio da Portaria Conjunta CGRH/CGEB, de 4-1-2016, que *Fixa datas e prazos para a divulgação da classificação dos inscritos e estabelece cronograma e diretrizes para o processo de atribuição de classes/aulas do ano letivo de 2016, nos termos da Resolução SE 75, de 28-11-2013, alterada pela Resolução SE 70, de 29-12-2014*, apresenta a seguinte redação em seu Artigo 7º:

As aulas do Projeto Apoio à Aprendizagem - PAA, previstas na Resolução SE 71/2014 e do Mecanismo de Apoio Escolar, mediante atuação do Professor Auxiliar - PA, conforme prevê a Resolução SE 73/2014, serão atribuídas após a avaliação do 1º bimestre, quando constatada a necessidade de recuperação, em período a ser divulgado pelas Coordenadorias de Gestão de Recursos Humanos - CGRH e Gestão da Educação Básica - CGEB.

A partir da leitura desse Artigo, podemos elencar dois entraves para que haja turmas de recuperação na rede estadual de São Paulo.

O primeiro seria o fato de que o 1º bimestre encerra no final do mês de abril, ou seja, até fazer o levantamento dos alunos que serão encaminhados para essas turmas e aguardar o período a ser divulgado pela CGEB, já estaremos no mês de junho, o que pressupõe o atraso de um semestre sem que os alunos com dificuldades de aprendizagem tenham acompanhamento.

O segundo, não menos preocupante, é o fato de que nesse período todos os professores já estarão com suas aulas atribuídas, quando muito, os únicos que talvez ainda não as tenham, sejam os professores contratados que não estão entre aqueles docentes que poderão ser professores auxiliares, conforme o Artigo 12 da Resolução SE 73/2014.

Diante disso, pode-se levantar a hipótese de que os fatos acima mencionados corroboram para que os projetos de recuperação da aprendizagem, na SEE/SP, não atinjam o

seu principal objetivo: o avanço dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Talvez seja por isso mesmo que desde 1936 o discurso apresentado nas Resoluções pela SEE/SP não saia do papel.

Assim, entendemos que essa questão deve ser analisada de outro ponto de vista, uma vez que a problemática que envolve o PA e o PAA é nova na rede pública estadual de São Paulo e necessita de uma análise mais aprofundada. Além disso, esse não é o foco desta pesquisa.

## **2.2 O que dizem as pesquisas sobre a recuperação da aprendizagem**

Concordamos com Belther (2005, p. 176-177), quando afirma que “as aulas de recuperação paralela e reforço da aprendizagem constituem elemento essencial para assegurar a qualidade do ensino e não transformar a progressão continuada em mera promoção automática”. Para a autora, é por meio dos projetos de recuperação que o aluno com dificuldades de aprendizagem terá a oportunidade de receber “tratamento diferenciado e individualizado que permita progressão continuada com efetiva aprendizagem”.

No entanto, considerando as pesquisas e estudos relacionados ao tema em questão, bem como a vivência em campo, é possível afirmar que, muito embora o discurso presente na legislação que dispõe sobre a recuperação da aprendizagem na rede estadual de São Paulo seja superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, não é bem isso que na prática tem ocorrido.

Segundo Elliott (2009, p. 140), “ao aluno resta apenas a expectativa de aprender a ler e a escrever ou ter seus conhecimentos ampliados. É uma forma de exclusão que se instala o que, contraditoriamente, seria um projeto para promover a inclusão de alunos que apresentaram defasagem”.

Em sua pesquisa a autora conclui que “os objetivos previstos na legislação estudada sobre os projetos de recuperação paralela, no que tange à leitura e à escrita, não são alcançados. (...) A lei limita-se a servir para um projeto do governo” (ELLIOTT, 2009, p. 139).

Nesse sentido, a autora analisa criticamente os projetos de recuperação paralela e reforço inseridos na Proposta Curricular do Projeto São Paulo faz escola da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (gestão 2007 – 2010), avaliando-os como ações

dificultadoras ou facilitadoras da construção de um currículo escolar que considere o prazer de aprender por parte dos alunos.

Para a autora, os alunos, apesar de terem concluído, no mínimo, seis anos de escolaridade no ensino fundamental, apresentam dificuldade de leitura e escrita, já que atribui significado à recuperação paralela, associando ao desempenho nas avaliações internas e externas ao invés de associar à recuperação da aprendizagem.

Prova disso é o que apresenta a Resolução SE 06 de 24/01/2008, que dispõe sobre os estudos de recuperação na rede estadual paulista:

A Secretária da Educação, considerando que: os indicadores de aprendizagem do aluno evidenciados nas avaliações externas, principalmente no Saresp, demonstram a necessidade de efetiva ação para melhoria da qualidade de ensino; cabe à escola garantir a todos os seus alunos oportunidades de aprendizagem, redirecionando ações de modo a que os alunos superem as dificuldades diagnosticadas; a recuperação constitui parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem e tem como princípio básico o respeito à diversidade de características e de ritmos de aprendizagem dos alunos.

E ainda em seu Artigo 5º: “Os resultados das atividades de recuperação paralela incorporarão a avaliação bimestral do aluno, substituindo a nota do aluno no bimestre, quando esta for inferior àquela obtida nas atividades de recuperação”. Ou seja,

A despeito da prescrição oficial disposta para os projetos de recuperação paralela, essas aulas têm servido apenas para que o aluno melhore o desempenho escolar, traduzido pelas notas bimestrais, sendo que a escola passa a cumprir mais uma determinação burocrática das exigências impostas pela legislação (ELLIOT, 2009, p. 139).

Nessa mesma linha, Camargo (2012, p.05) acrescenta que

aquilo que deveria ser instrumento capaz de ajudar alunos com problemas de aprendizagem, tornou-se uma proposta que, na maioria das vezes, não sai do papel, resultando em uma ferramenta que mistura nota e punição devido à distorção de significados e à minimização de sua importância.

Acrescenta ainda que “a prática de recuperação nas escolas hoje está intimamente marcada pela ênfase na nota. A nota, porém, não é sinônimo de aprendizagem, ao contrário, muitas vezes constitui-se em um instrumento arbitrário que confere ao professor ‘autoridade’” (p. 33).

As considerações de Camargo (2012) são embasadas em sua pesquisa bibliográfica e de campo na qual apresenta a concepção de recuperação e os seus aspectos legais desde o seu surgimento em 1936 com Antonio D’Ávilla, até a realização da pesquisa no ano de 2012, passando pelas três Leis de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 4024/61, Lei 5692/71 e 9394/96.

A partir do conhecimento empírico e por meio de instrumento de coleta de dados respondido pelos professores, Camargo (2012) pesquisou as práticas de recuperação paralela em uma escola pública na cidade de Londrina – PR e, a partir desse estudo, organizou um caderno temático que apresenta propostas de intervenção visando auxiliar o professor da rede pública estadual do Paraná. Estudo este que se coaduna perfeitamente com o tema recuperação da aprendizagem desenvolvido nesta pesquisa.

O que mais incomoda é o fato de que, mesmo após tantos anos investindo nesses projetos, considerando que, em 1936, já existiam turmas de recuperação na rede pública estadual de São Paulo que, segundo a última Resolução que trata do assunto, SE 73/2014, visam “à *superação de dificuldades e necessidades identificadas em seu percurso escolar*”, pouco têm atingido esse objetivo.

Se realmente é esse o objetivo da SEE/SP, por que muitos alunos, mesmo após um ano, ou mais, participando dessas turmas de recuperação, não apresentam avanços significativos em suas aprendizagens?

Talvez, a resposta para esse questionamento esteja em Paro (2003, p. 136):

Mas a recuperação, paralela ou a *posteriori*, se for destacada do processo escolar normal, parece constituir mais um remendo do que uma solução. Já que não se conseguiu fazer com que parte dos alunos alcançasse o desempenho esperado, dá-se-lhe reforço e recuperação.

Segundo o autor, as turmas de recuperação é uma remediação para o fato de que os alunos não aprenderam no processo normal de ensino, ou seja, a escola não cumpriu o seu papel e por isso promove a recuperação desses alunos como se somente eles fossem os culpados pelo não aprendizado. Assim,

A prescrição desse remédio já traz embutida uma reprovação ao mal que ele pretende corrigir ou ‘recuperar’. Por melhor que seja esse processo, ele funciona – no ato de sua prescrição, ou seja, no momento em que ele é recomendado ou imposto pela escola ao aluno que teve avaliação negativa – como um prêmio de consolação (PARO, 2003, p. 136-137).

Nessa mesma perspectiva, para Caldas (2010, p. 231) “a prática da recuperação indica camuflagem e pretensa compensação diante do não cumprimento, nas classes regulares, do principal objetivo das escolas, o processo de ensino e aprendizagem”.

Em sua pesquisa, Caldas (2010), analisa criticamente a recuperação escolar praticada na escola pública ao longo da história, fortalecendo as críticas aos pressupostos de que os projetos de recuperação são práticas compensatórias destinadas às dificuldades das crianças de famílias de baixa renda. Busca ainda, “compreender quais as interpretações e os sentidos

peçoais atribuídos à recuperação no cotidiano escolar pelos envolvidos, em especial equipe técnica, professores, alunos e pais de uma escola pública paulista” (p. 27).

Nesse sentido, a autora conclui que “foi consensual entre os participantes da pesquisa a concepção sobre a fragilidade e descrédito da função da recuperação, apontando o esvaziamento do sentido dessa prática pedagógica para todos os seus atores: professores, gestores, pais e alunos” (CALDAS, 2010, p. 231).

Diante de todo o exposto, não há como discordar de Assis (2015, p. 7) quando diz que

Os pretensos projetos de recuperação de aprendizagem configuram-se como álibi das administrações públicas em educação na rede estadual de ensino de São Paulo para justificar a ineficiência do modelo adotado, assim, culpabiliza alunos, professores e comunidade pela não garantia do direito humano à educação.

Em estudo recente, Assis (2015), realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulado “Políticas públicas referentes à recuperação de aprendizagem implantadas na rede estadual de ensino de São Paulo: o que pensam professores dos anos finais do ensino fundamental”, teve como objetivo entender como os projetos de recuperação de aprendizagem e as questões relativas ao direito à aprendizagem têm sido apreendidos por professores dos anos finais do ensino fundamental da rede pública estadual de São Paulo.

Sobre esse assunto, afirma o autor:

As significações que professores atribuem aos projetos de recuperação estão intimamente atreladas ao ideário do fracasso e reprovação escolar dos alunos. Serão encaminhados à recuperação os candidatos a exclusão no interior da escola, os que “não tem jeito”. São os fracassados e possíveis repetentes que permaneceram em tais projetos de recuperação contínua ou paralela (ASSIS, 2015, p. 130).

Nessa pesquisa, o autor comenta as principais Resoluções que tratam dos projetos de recuperação implantadas pela SEE/SP desde o ano de 2003, observando que foram nove Resoluções em uma década. Considera o autor que “as constantes alterações na forma de disciplinar a recuperação afeta negativamente o cotidiano escolar e a prática pedagógica dos professores” (ASSIS, 2015, p. 49).

Nesse sentido, segundo Assis (2015, p. 132) “os projetos de recuperação camuflam o direito à aprendizagem. Em uma década a Secretaria de Estado da Educação alterou nove vezes a forma de organizar estes projetos”, confirmando assim o que havia dito Caldas (2010, p. 215):

Outro fator referido é a descontinuidade administrativa e política, resultando em constantes redirecionamentos em termos de medidas educacionais – São Paulo no período de 1960 a 2009 *teve trinta e oito* alterações dos responsáveis pela Secretaria

da Educação cada qual preocupado apenas em deixar suas marcas pessoais – fato que leva ao retardamento e à descontinuidade das ações político-administrativas para a implementação de atividades pedagógicas efetivas.

Desse modo, mesmo a SEE/SP tendo mudado os objetivos dos projetos de recuperação nos últimos anos – da nota para a aprendizagem -, conforme mencionado no item 2.1.2, o que consideramos um grande avanço para a mudança das práticas pedagógicas, não há como discordar dos autores que as constantes mudanças nas legislações que dispõem sobre os estudos de recuperação têm prejudicado muito a continuidade desses projetos. Prova disso, foi o que aconteceu no final do ano de 2014, ano da realização desta pesquisa.

Após um ano desenvolvendo formações para professores de recuperação de Língua Portuguesa, que envolveu também, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino, e com perspectiva de continuidade em 2015, uma vez que os diagnósticos apontavam para um avanço nas práticas de recuperação da aprendizagem, a SEE/SP publicou a Resolução SE 73/2014 inviabilizando a continuidade desse Plano de Formação, conforme citado acima no item 2.1.3.

Em virtude dos fatos mencionados, as ações dos Pcnp, bem como dos CP, são impactadas por essas resoluções que interferem sobretudo tanto na continuidade das formações, como na articulação da recuperação da aprendizagem, reforçando o que afirmou Assis (2015, p. 130): “O fracasso na escola é o fracasso de políticas públicas implantadas e implementadas por governos que desconsideram os atores escolares no processo de formulação destas políticas”.

### 2.2.1 À sombra da exclusão

Conforme já dito anteriormente, a recuperação, na maioria das vezes, tem levado à reprovação ou à promoção automática desses alunos, reproduzindo o modelo social de fora da escola, em que muitos têm pouco e poucos têm muito, intensificando as desigualdades e levando-os à exclusão, confirmando assim o que disse Paro (2003, p. 75):

Nessa sociedade, em que as pessoas valem não pelo que são, mas pelo (poder econômico) que têm, a dominação não se restringe às relações de produção, mas se difunde para todos os âmbitos sociais, num padrão que se multiplica em todas as relações da sociedade.

E ainda o que afirma Camargo (2012, p. 18):

Esse cenário por vezes acaba de certa forma, interferindo nas relações de sala de aula, já que o sistema educacional está inserido em um sistema social que estimula a competição, o individualismo e o consumismo. Esses valores repercutem diretamente na educação, passando a existir uma tendência pela busca de “resultados” também no interior da escola, o que reflete uma relação conflituosa, em que o professor acusa o sistema, a equipe pedagógica culpa o professor, a família nada compreende e o aluno é o produto que representa a falha da aprendizagem. Nessa relação de conflitos, o trabalho de recuperação paralela, por sua vez, tem seu objetivo maior que é a aprendizagem desvirtuada e a preocupação central tanto da escola, quanto do professor e, conseqüentemente, do aluno, permanecendo restrito à nota, no resultado. O neoliberalismo vai-se mantendo e se reproduzindo.

E, por conta disso, levando-os à exclusão, uma vez que, como já mencionado, esses alunos são rotulados “os que não aprendem”, e por isso são tratados de modo diferente, com outros ritmos que não incluem a maioria dos alunos, o que confere um conceito de punição ou castigo, encontrando sustentação teórica em Assis (2015, p. 130): “Apesar de o discurso apontar para a recuperação como momento de ajuda para os alunos, constituem-se de fato, como segregação dos que não aprendem dentro da escola”.

Nesse sentido, “os projetos de recuperação de aprendizagem e as avaliações externas, da maneira como são conduzidos pela política educacional na rede estadual de São Paulo, fortalecem o ideário da reprovação escolar junto a professores e comunidade escolar” (ASSIS, 2015, p. 129).

Assim, “as classes de recuperação exercem em alunos e professores o pernicioso efeito de cristalização do ‘não saber’. Professores destituídos de sua função de ensinar e alunos desistentes de suas possibilidades de aprender” (CALDAS, 2010, p. 231). Ou seja,

A recuperação põe-se como medida para solucionar as dificuldades encontradas pelos alunos em seu processo de aprendizagem, mas como sua concretização na escola aponta muito mais para a discriminação e rotulação do que para a superação dos obstáculos, é possível afirmar que a recuperação escolar vem sendo instrumento de mascaramento da realidade e, conseqüentemente, de alienação (CALDAS; SOUZA, 2014, p. 21).

### **2.3 Como poderia ser a recuperação da aprendizagem**

Não é intenção deste trabalho de pesquisa trazer receitas prontas para o problema da recuperação da aprendizagem, mas apresentar possíveis caminhos para que se torne realmente um “mecanismo de apoio” aos alunos com dificuldades de aprendizagem, “compreendido como uma possibilidade de o aluno superar as dificuldades, para continuar aprendendo” (CAMARGO, 2012, p. 34).

Nesse sentido, para a autora,

Cabe à escola não somente viabilizar o ensino, mas principalmente a aprendizagem, de forma que possibilite a superação das dificuldades encontradas no caminho percorrido para a construção do aprendizado. A recuperação de estudos deveria vir ao encontro do atendimento dessa necessidade, pois é tida como instrumento relevante para levar o aluno ao sucesso escolar, a fim de combater a defasagem de conteúdos, atingindo assim a meta almejada - a efetivação da aprendizagem (CAMARGO, 2012, p. 04).

Nessa mesma linha, segundo Camargo e França (2012, p. 14):

A realização efetiva de um trabalho com recuperação da aprendizagem requer mudanças de metodologia nas aulas que devem ser planejadas com objetivos claros e definidos, onde o trabalho do professor em sala de aula utilize estratégias que permitam conhecer como o aluno está aprendendo durante as aulas. Ou seja, a recuperação necessita ser realizada durante a aula e não somente após a avaliação.

Bem por isso, Almeida (2012, p. 45) alerta para o fato de que, no planejamento de suas aulas, o professor deverá propor objetivos que, além de contribuir para o desenvolvimento do aluno, sejam claros e possam ser realizados por eles. Nesse sentido, a autora aponta dois cuidados que o professor deverá se atentar ao planejar as suas aulas:

O primeiro cuidado do professor é refletir sobre as consequências de um objetivo que os alunos não têm condições de atingir: a aprendizagem não ocorrerá. Outro cuidado é refletir que o ponto de partida é diferente para cada aluno, porque suas bagagens são diferentes, e esse ponto deve ser respeitado.

Desse modo, retomando o já dito anteriormente, acreditamos que se houver um acompanhamento adequado das práticas de recuperação no cotidiano escolar, talvez seja possível evitar que muitos alunos sejam excluídos da escola, pois, conforme Almeida (2012, p. 45), “É preciso cuidar da proposição dos objetivos, para evitar que o incluído no sistema escolar não se torne um excluído na escola”.

É nessa perspectiva que vemos no papel do CP como articulador da recuperação da aprendizagem uma possibilidade de avanço nas práticas de todos os professores, e não somente para os professores de recuperação, pois, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, Artigo 3º, é tarefa dos professores “zelar pela aprendizagem dos alunos” e “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento”. Entendemos, assim, que a recuperação da aprendizagem é de responsabilidade de todos os professores.

Para que isso ocorra, é importante considerar o que afirma Imbernón (2011, p. 17):

Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos, nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um

determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas.

Dentro dessa visão, o autor propõe que a formação seja baseada em problemas reais, a partir das necessidades detectadas, ao invés de uma formação padronizada para todos os docentes. Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 53) adverte:

A formação standard aplicada à formação docente tenta dar respostas a todos de forma igual mediante a solução de problemas genéricos. A formação clássica é formação de problemas, mas na formação continuada, não há problemas genéricos, mas sim, situações problemáticas. Passar de uma para a outra nos dará uma nova perspectiva de formação.

Nessa perspectiva, para que o CP possa desempenhar esse papel, é necessário acompanhar as práticas de todos os seus docentes, principalmente a dos professores de recuperação, uma vez que, como citado acima, os problemas não são iguais para todos, da mesma forma que as soluções também não o são. Ou seja, faz-se necessário ao CP, como articulador dos processos de recuperação, diagnosticar os saberes desses docentes para que possa “criar processos próprios de intervenção, em vez de dar uma instrumentalização já elaborada” (IMBERNÓN, 2009, p. 62).

Pensando nisso, é importante considerar que a recuperação da aprendizagem não pode ser pensada isoladamente, mas como um processo. Desse modo, “a recuperação deve, portanto, estar inserida no trabalho pedagógico cotidiano, fazendo parte da sequência didática do planejamento de todos os professores, pois todos os recursos devem ser mobilizados para que os alunos aprendam” (NÓRCIA, 2008, p.13).

Em virtude dos fatos mencionados, um trabalho efetivo com a recuperação da aprendizagem na escola requer um trabalho colaborativo de todos os professores, em que cada professor contemple em seu plano de ensino estratégias de recuperação para os alunos com dificuldades de aprendizagem em parceria com o professor de recuperação, de modo que o professor de recuperação passa a atuar, realmente, como um auxiliar nesse processo, ou seja, acompanhando os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, enquanto o professor titular desenvolve o seu trabalho com os demais alunos.

Nesse sentido, o Coordenador pode, em suas relações com a aprendizagem, ensino e avaliação, ser um sujeito que pergunta e desencadeia questões, ao mesmo tempo que escuta, busca alternativas e altera seus próprios questionamentos – de provedor de respostas a mediador das interrogações (BATISTA; SEIFFERT, 2012, p. 164).

Em todo o exposto, perfila-se já a ideia de que a articulação da recuperação da aprendizagem está imbricada no papel do CP como formador de docentes. Dentro dessa visão,

o CP como articulador seria um fomentador das práticas de recuperação da aprendizagem na escola, tendo como premissa a reflexão crítica. Ou seja, “aprender sobre a prática mediante a reflexão e a resolução de situações problemáticas” (IMBERNÓN, 2010, p. 66).

Nesse sentido, concordamos com Batista e Seiffert (2012, p. 162) quando afirmam que

Coordenar vai se materializando em práticas que articulam o vivido com olhares prospectivos, demandando autoconhecimento, diálogo, trabalho coletivo e (re)elaboração de caminhos que se coadunem com uma educação emancipadora. Desenham-se momentos de formação que, por serem fundados na parceria, privilegiam a coautoria e as redes de saberes e experiências.

De tudo o que se expôs acima, entendemos que esses são alguns pressupostos necessários ao CP como articulador da recuperação da aprendizagem.

## CAPÍTULO III

### POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA AÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR DA RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM.

Considerando, pois, o papel do CP como articulador dos processos educativos sabemos, com base no que ficou dito nos capítulos anteriores, que há muitos desafios a ser enfrentados por esse profissional no contexto escolar que tem limitado as suas ações, e que não será possível apresentá-los todos aqui. Desse modo, apresentaremos aqueles que, a nosso ver, mais interferem nas ações do CP como articulador da recuperação da aprendizagem.

Entendemos também, que os aspectos, possibilidades e desafios, da mesma forma que se apresentam como possibilidades, apresentam-se também como desafios. Desse modo, partimos do pressuposto de que, sincronizados, esses aspectos favorecem a atuação do CP, pois mobilizará conhecimentos para desenvolver ações voltadas à articulação da recuperação da aprendizagem, já que permite ao CP “aprender sobre a prática mediante a reflexão e a resolução de situações problemáticas” (IMBERNÓN, 2010, p. 66).

#### 3.1 Das possibilidades:

A julgar pelas considerações de Imbernón (2010, p. 65),

Uma metodologia de formação deveria estar fundamentada nos seguintes princípios: proporcionar uma aprendizagem da colegialidade participativa; estabelecer uma correta sequência formadora que parta dos interesses e das necessidades dos assistentes da formação; partir da prática dos professores; criar um clima de escuta ativa e de comunicação; elaborar projetos de trabalho em conjunto; superar as resistências ao trabalho colaborativo e conhecer as diversas culturas da instituição.

Sobre esse assunto, Placco e Souza (2012, p. 27) compreendem “a formação, na escola, como ações possíveis de parceria, de articulação, de formação, de informação, de ajuda e orientação, tendo em vista um claro compromisso político com a formação para a cidadania, de alunos e professores”.

Nessa perspectiva, cabe ao CP como articulador da recuperação da aprendizagem, garantir esses momentos de formação individual, dependendo da necessidade do professor, e também coletivamente em que estejam reunidos professores titulares/professores de

recuperação; professores de recuperação/professores de recuperação visando “um trabalho de acompanhamento da ação docente, que privilegie a reflexão crítica da prática do professor” (ORSOLON, 2012, p. 26), e, por conseguinte, a transformação de suas práticas.

Nesse sentido, para Campos e Aragão (2012, p. 39), “a interação entre pares e as trocas de saberes precisam ser a base sobre a qual o coordenador desenvolve sua ação na escola na perspectiva de contribuir para a formação docente”.

Sobre esse assunto, as autoras propõem que o CP organize tempos e espaços na escola em que propicie trocas de saberes entre os professores e possibilite compartilhamento de conhecimentos, atividades e métodos de trabalho, “para que os saberes ganhem visibilidade no grupo e não fiquem restritos à sala de aula de cada professor, para que deixem de ser saberes ‘seus’, individuais, e se tornem saberes do grupo, coletivos, de toda a escola” (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p. 41). Para as autoras,

Também é importante considerar na organização dos tempos escolares momentos em que os professores do mesmo ano tenham possibilidade de trocar saberes entre si, nos quais o coordenador também possa compartilhar o trabalho dos professores, proporcionando situações de fazer juntos o trabalho pedagógico. A valorização do trabalho coletivo gera confiança e possibilita o exercício da avaliação coletiva, da crítica e da autocrítica, de maneira que as professoras possam compartilhar seus saberes a ser apreciados e discutidos por todo o grupo (p. 50-51).

Afirmam as autoras que “é essa articulação entre novos modos de organizar o trabalho e novos modos de organizar a formação (centrada no contexto organizacional) que facilita e torna possível a produção simultânea de mudanças individuais e coletivas” (p. 42).

Nessa mesma perspectiva, Gouveia e Placco (2013), propõem a implantação de uma rotina em que as atividades organizadas pelo CP priorize a formação dos professores, tendo como premissa ações colaborativas e de parcerias com o objetivo de que todos se corresponsabilizem pela aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, para as autoras, “a rotina se configura como um instrumento de planejamento que organiza os conteúdos do trabalho do coordenador no tempo e no espaço, com o objetivo de garantir a articulação de suas distintas funções” (p. 76).

Propõem ainda, que nessa rotina sejam garantidas: reuniões coletivas e individuais, observação/acompanhamento do trabalho do professor em sala de aula, a devolutiva dessa observação, planejamento dessas reuniões, acompanhamento dos planejamentos dos professores e momentos para seu estudo e autoformação.

O que ficou dito no parágrafo anterior seriam também, estratégias para diagnosticar os saberes docentes, pois “faz-se necessário ao CP, como articulador dos processos de recuperação, diagnosticar os saberes desses docentes para que possa ‘criar processos próprios

de intervenção, em vez de dar uma instrumentalização já elaborada” (IMBERNÓN, 2009, p. 62).

Bem por isso, Giovani e Tamassia (2013, p. 148) veem a observação de sala de aula não só como estratégia para auxiliar na prática dos professores, “mas também como possibilidade de encontrar boas práticas que podem e devem ser compartilhadas com outros professores da escola”.

Defendem as autoras que essa estratégia, se bem planejada em parceria com o professor, poderá estimular reflexões sobre a prática provocando mudanças e novas possibilidades para a melhoria do ensino e aprendizagem. “Desse modo, a coordenação pedagógica contribui para que as aprendizagens profissionais aconteçam na troca entre os pares e na experiência vivida” (idem).

Por conseguinte, “o trabalho de parceria, que se constrói articuladamente entre professores e coordenação, possibilita tomada de decisões capazes de garantir o alcance das metas e a efetividade do processo para alcançá-las” (ORSOLON, 2012, p. 25).

Nesse sentido, e concordando com o que dizem os autores acima, é importante considerar que a recuperação da aprendizagem não pode ser pensada isoladamente, mas como um processo. Pensando nisso, Nórcia (2008, p.13) propõe que “a recuperação deve, portanto, estar inserida no trabalho pedagógico cotidiano, fazendo parte da sequência didática do planejamento de todos os professores, pois todos os recursos devem ser mobilizados para que os alunos aprendam.”

Assim sendo, para que aconteça um trabalho efetivo com a recuperação da aprendizagem, faz-se necessário um trabalho colaborativo que envolva todos os professores da escola, em que cada professor contemple em seu plano de ensino estratégias de recuperação para os alunos com dificuldades de aprendizagem em parceria com o professor de recuperação, de modo que o professor de recuperação passe a atuar, realmente, como um auxiliar nesse processo, ou seja, acompanhando os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, enquanto o professor titular desenvolve o seu trabalho com os demais alunos. Tudo isso com o acompanhamento e parceria do coordenador pedagógico.

Para que isso ocorra, de acordo com Gouveia e Placco (2013, p. 74): “é importante considerar que a formação não pode ser realizada em uma perspectiva transmissiva. Compreender que o tempo de aprender implica acionar representações, reflexões, relações das situações práticas com a teoria e aproximações sucessivas com o conteúdo proposto”. Nesse sentido, as autoras propõem que “para um aprofundamento do conteúdo e mudanças nas práticas é preciso haver tempo e continuidade das discussões”.

Nessa perspectiva, essas são algumas possibilidades e também desafios ao trabalho do coordenador pedagógico, quando planejado na direção da transformação das práticas de recuperação da aprendizagem.

### **3.2 Dos desafios:**

Diante das possibilidades apresentadas acima, entendemos que o trabalho colaborativo é a sustentação para que o CP possa desenvolver o seu papel de articulador dos processos de recuperação da aprendizagem, encontrando respaldo em Placco e Souza (2012, p. 27) quando afirmam que: “qualquer processo formativo e qualquer prática educativa só avançam se abordados da perspectiva do trabalho coletivo”.

Nesse sentido, as autoras advertem que “a ação coletiva implica o enfrentamento dos desafios presentes na escola”. Por isso mesmo, implicará ao CP atender aos desafios que surgirão.

Entre eles, um dos grandes desafios será romper com a cultura do isolamento do professor, já que conforme Hashimoto (1997, p. 40), “a ação isolada do professor, muitas vezes influenciada pela própria estrutura escolar, que não lhe oferece abertura para o diálogo, distancia-o dos processos que visam às transformações e profissionalizações docentes”, que também é sustentado por Imbernón (2010 p. 67), “o isolamento gera incomunicabilidade, o indivíduo guarda para si mesmo o que sabe sobre a experiência educativa”.

Para que isso aconteça, é essencial que o CP saiba transformar os espaços formativos em espaços colaborativos pautados pela reflexão crítica, pois, conforme aponta Caceró (2016, p. 84):

O sentido que os PCs apresentam em relação ao ATPC é que são momentos de formação para que professores e PCs possam refletir, estudar e estabelecer parceria. Eles não identificam o conflito como uma possibilidade de transformação das práticas, assim, não articulam ações nas ATPCs que possibilitem aos professores compartilhar os pontos de vista, promovendo a colaboração e a criticidade.

Nesse sentido, para a autora os CP já estão utilizando a ATPC para compartilhar as experiências docentes, no entanto, suas ações ainda não favorecem a reflexão crítica, condição necessária para que haja transformação das práticas pedagógicas. Desse modo a autora conclui que nas escolas investigadas:

Os PCs estão começando a levar o grupo de professores a olharem para as suas práticas pedagógicas e relacionarem com os dados da escola, o que gera discussões coletivas, mas de uma maneira muito superficial em que os professores pouco questionam suas práticas, seus conhecimentos sobre o objeto comum, as necessidades sociais e o papel do aluno na práxis docente (CACERO, 2016, p. 84).

Outro desafio seria lidar com a diversidade do grupo de professores, pois, de acordo com Benachio e Placco (2012, p. 69),

Para lidar com a diversidade em um grupo de professores, o coordenador/formador precisa ser um inventor e um reinventor em suas propostas (metodologias), porque em um grupo de professores em formação continuada em serviço não se pode partir do pressuposto de que há consenso, de que há um corpo docente; é preciso lidar com o diferente, com o distinto, com o dissenso; é preciso manejar sutilmente o coletivo e o singular, tendo o cuidado de preservar elementos que fortaleçam o ideal de educação a que se propõem como grupo.

Ou seja, é necessário que o CP saiba, também, lidar com diferentes pontos de vista e identifique o “conflito como uma possibilidade de transformação das práticas” (CACERO, 2016, p. 84), já que “mudar é portanto trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista” (ORSOLON, 2012, p. 18), o que corrobora com Souza V. (2012a, p. 33): “Assim, um espaço de desenvolvimento e aprendizagem efetivos só existe de fato quando se contemplam as divergências. Afinal, é o pensamento divergente que propicia avanços no campo do conhecimento, enquanto a convergência tende a manter as coisas como estão”.

Além de lidar com toda essa diversidade, há ainda outro fator que dificulta o desenvolvimento das atribuições do CP que é a questão de esse profissional transitar em todas as áreas curriculares sem formação específica para tal, ou seja, como um CP, com formação em Letras, poderá articular as práticas de Recuperação da Aprendizagem pelos professores de Matemática e vice-versa? Como irá compreender as necessidades de aprendizagem dos alunos e como irá propor atividades que contemplem essas necessidades?

Entendemos também que outro desafio para esse profissional será transformar, por meio da formação docente, as práticas examinatórias em práticas avaliativas, sendo necessário para isso, que, como dito anteriormente, ele (CP) compreenda quais são as suas concepções sobre avaliação, as concepções que estão por trás das práticas avaliativas – mesmo quando os professores não se dão conta – e ainda, levá-los a refletir sobre essas práticas com o objetivo de que percebam de que modo avaliam e cheguem a compreender diferenças entre examinar e avaliar, já que não há como desassociar os processos avaliativos da recuperação da aprendizagem, corroborando com a abordagem de (HASHIMOTO, 1997, p. 38):

As dificuldades de aprendizagem são fruto, na maioria das vezes, da não compreensão do aluno frente ao que está sendo proposto, de como o professor está trabalhando os conteúdos, de como a escola considera o processo de aprendizagem e o avalia. Em suma, elas são geradas na própria escola.

Desse modo, para que o CP dê conta de tudo isso, trabalhar com a gestão do tempo será mais um grande desafio para ele, principalmente considerando o contexto em que atua. Por isso mesmo, é necessário que ele saiba lidar produtivamente com a gestão do tempo, de modo que “aprenda a transformar URGÊNCIAS em ROTINAS<sup>1</sup>” (PLACCO, 2012, p. 51), e, principalmente, garantir que essa “rotina não seja interrompida o tempo todo com imprevistos, resultando em um trabalho fragmentado” (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 77).

Além disso, mais um desafio será lidar com o que os diretores esperam do CP, pois, de acordo com Placco, Almeida e Souza (2011, p. 257), “os CPs, para *os diretores*, devem participar de tudo o que acontece na escola. Entendem, ainda, que compete ao CP dirigir a parte pedagógica e fazer a mediação das relações na escola”.

Ainda segundo as autoras, os diretores têm como principais atribuições do CP, atividades que dão suporte a eles.

Nesse sentido, mesmo diante de tantos desafios, acreditamos e concordamos com Orsolon (2012, p. 20) quando afirma que

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática.

Para tanto, se faz necessário urgência na implementação de políticas públicas, na rede pública estadual de São Paulo, que reconheçam, não só no discurso apresentado nas Resoluções que dispõem sobre o assunto, mas por meio de ações que valorizem a importância desse profissional na escola, entre elas, plano de carreira e salários.

---

<sup>1</sup> Destaque da autora.

## CAPÍTULO IV

### O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE RECUPERAÇÃO SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR DA RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Para o desenvolvimento deste capítulo, retome-se o objetivo geral desta pesquisa – investigar se o coordenador pedagógico, como articulador das práticas de recuperação da aprendizagem na escola, contribui para o desenvolvimento das práticas dos professores de recuperação. Esse objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: a) Identificar as ações do CP relacionadas à recuperação da aprendizagem. b) Refletir sobre o papel do CP na articulação de ações para a recuperação da aprendizagem. c) Conhecer a opinião dos professores de recuperação sobre a formação recebida e como essa formação tem contribuído para a prática.

Pensando nisso, encaminhou-se o presente estudo, tendo em vista algumas inquietações, tais como: Quais os momentos de atuação/intervenção do CP nos projetos de recuperação da escola? Quais estratégias o CP utiliza para promover a reflexão dos professores sobre sua atuação na recuperação? Quais são as práticas de formação continuada, proporcionadas pelo coordenador pedagógico, que influenciam ou impactam a prática dos professores de recuperação?

Assim, neste capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos para a realização deste estudo, bem como o que dizem os sujeitos da pesquisa sobre a ação do CP como articulador da recuperação da aprendizagem.

#### 4.1 Procedimentos metodológicos

De cunho qualitativo, esta pesquisa partiu da análise documental da legislação que dispõe sobre a função gratificada do professor coordenador, bem como da legislação que regulamenta os projetos de recuperação da aprendizagem na rede pública estadual de São Paulo. Isso porque, conforme apontam Lüdke e André (2013, p. 45), “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”.

Considerando o tema proposto e a busca de respostas para os questionamentos, para a pesquisa de campo, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, já que, para Lüdke e André (2013), as entrevistas permitem uma interpretação mais aprofundada das particularidades, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, o que confere mais eficácia quando da obtenção das informações desejadas.

Nesse sentido, para a realização das entrevistas, foram adotados os seguintes critérios para escolha dos informantes: Professores Auxiliares de Língua Portuguesa que participaram das formações centralizadas promovidas pela Diretoria de Ensino durante o ano de 2014, cujos coordenadores pedagógicos também tenham participado dessas formações.

Em virtude dos fatos mencionados, a princípio foi enviando um e-mail com cópia oculta para vários professores que haviam participado dessas formações. No entanto, somente um deles respondeu que aceitaria participar. Os demais não responderam nem sim, nem não.

Novamente, foram enviados e-mails, dessa vez, nominais, para alguns professores. Somente um respondeu.

Desse modo, para dar curso às entrevistas, o que favoreceu foi trabalhar na Diretoria de Ensino, pois sempre encontrava algum professor que havia participado dessas formações, nos corredores da Diretoria ou em algum evento de formação promovido por esta, e, convidando-os pessoalmente, não houve recusa.

Apesar de tanta dificuldade na obtenção de adesão de informantes, foram entrevistados seis professores auxiliares de Língua Portuguesa, que atuaram com alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, encaminhados para as turmas de recuperação no ano de 2014, em sete (07) escolas públicas estaduais – já que um dos professores atuava em duas escolas – jurisdicionadas à Diretoria de Ensino – Região Leste 3.

#### 4.1.1 Das entrevistas

Muito embora tenha sido oferecida a possibilidade de as entrevistas serem realizadas em locais sugeridos pelos participantes, somente uma entrevista foi realizada em outro local, as demais foram realizadas na Sede da DER Leste 3, uma vez que, segundo os entrevistados, era de fácil acesso.

Para não sugestionar os entrevistados, optou-se por informar o tema da pesquisa somente após a realização da entrevista. No início, foi apresentado que seria uma pesquisa

relacionada ao projeto de recuperação desenvolvido em 2014, a partir das formações realizadas.

Foi esclarecido também que, ao final das entrevistas, todos os participantes iriam assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que estariam livres para optar em participar ou não, bem como para modificar a decisão tomada a qualquer momento.

Assim sendo, respeitando o sigilo profissional, todos os participantes serão identificados como professores, independentemente do gênero, e terão seus depoimentos apresentados como Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, Professor 5 e Professor 6.

#### **4.2 O que dizem os sujeitos da pesquisa**

Os dados que dão suporte a esta pesquisa foram coletados por meio da gravação de entrevistas semiestruturadas, realizadas no período de dezembro de 2015 a março de 2016. Posteriormente, as gravações foram transcritas e constam no *Anexo A – Transcrição das entrevistas com os professores* da presente pesquisa.

Considerando o tempo decorrido em que foram realizadas as formações, as entrevistas foram iniciadas com a perspectiva de contextualizar essas formações para que os depoentes pudessem rememorar-las. Nesse sentido, partimos da seguinte questão norteadora: “Eu queria que você pensasse um pouquinho sobre a recuperação realizada em 2014, para que a gente contextualize e rememore como foi. Primeiro queria que você falasse um pouquinho como se deu o processo de recuperação nesse ano. Como foi configurado? Como aconteciam as formações realizadas aqui na Diretoria de Ensino?”

Assim, após contextualizar o foco da pesquisa, utilizamos três questões norteadoras: 1) Quais os momentos de atuação/intervenção do CP nos projetos de recuperação da escola? 2) Quais estratégias o CP utiliza para promover a reflexão dos professores sobre sua atuação na recuperação? 3) Quais são as práticas de formação continuada, proporcionadas pelo coordenador pedagógico, que influenciam ou impactam a prática dos professores de recuperação?

Importante salientar que, conforme apontam Lüdke e André (2013, p. 40), “a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”, o que permite realizar as adequações necessárias.

Sendo assim, acrescentamos mais uma questão: 4) Como você vê o coordenador pedagógico como articulador das práticas de recuperação de aprendizagem?

Como consequência do que foi abordado, segue o que dizem os sujeitos da pesquisa sobre o papel do CP como articulador da recuperação da aprendizagem.

#### 4.2.1 Quanto aos momentos de atuação/intervenção do CP nos projetos de recuperação da escola

Segundo os professores entrevistados, os momentos em que o CP os procurou com o objetivo de intervir no processo de recuperação voltado para as necessidades de aprendizagens foram poucos, ou quase inexistentes: “Nenhuma vez, ele sentou comigo pra conversar a respeito da recuperação...” (Professor 2). E, ainda, “(...) em dois mil e quatorze não houve essa intervenção” (Professor 6).

Alegam os professores que esses momentos eram mais voltados para a questão burocrática, “o acompanhamento era mais a questão de papelada burocrática, aquele do aluno, a questão da aula prática mesmo...” (Professor 6). “Aconteceu de dois, três dias, nos falarem de prazo pra entregar e sem orientação nenhuma, de repente eu tive que refazer meu portfólio, alguns alunos... eu tive que refazer, porque estava preenchido errado. As orientações foram dadas por último assim, às pressas” (Professor 1).

Sobre esse assunto, o Professor 1, que atuava em duas escolas diferentes, relata que, em uma delas, o acompanhamento por parte dos CP era destinado à cobrança da parte burocrática e, na outra escola, os CP demonstravam mais preocupação com a recuperação da aprendizagem dos alunos: “Nós (professores de recuperação) utilizamos em alguns momentos a Atpc para ter essa comunicação com os regentes da sala. Algumas vezes nós nos encontrávamos aos sábados”.

Para o Professor 4, o CP tem outras atribuições que o impedem de atuar na recuperação da aprendizagem e justifica que ele não era da área de Língua Portuguesa: “Eu acredito, assim, que não teve assim uma intervenção direto como essa, mesmo porque a função dele tinha outras coisas, né, e ele deixou ao meu critério realmente verificar isso, mesmo porque era a disciplina de Língua Portuguesa...”.

De acordo com o Professor 3, “elas (CP) acompanhavam tudo. "Deixa eu dar uma olhada no seu portfólio". Então eu tinha que estar sempre ali registrando, tudo que eu fazia no dia a dia, tinha que registrar. Lá no final "posso dar uma olhada?", “pode, sem problemas

nenhum". Acrescenta o Professor 1: “e nos dava também auxílio, ajudando no espaço, material...”

Tais declarações nos permitem inferir que alguns professores não veem na figura do CP o papel de articular a recuperação da aprendizagem. Outros pensam que o fato de o CP organizar as turmas, disponibilizar material pedagógico, olhar o portfólio, se caracterizam como intervenção pedagógica. Talvez por não ser comum o acompanhamento do CP nas práticas de recuperação da aprendizagem, ou, devido às múltiplas funções que ele assume no cotidiano escolar, ou, ainda, por não ser da disciplina específica, nesse caso de Língua Portuguesa.

Na visão do Professor 5, os momentos de intervenção foram realizados pelo Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica – Pcagp:

Em 2014, nós tínhamos o professor/coordenador Pcagp na nossa escola e ele tinha um olhar muito voltado para a recuperação, isso aí era muito claro, muito nítido. Então assim, todos os trabalhos que eu ia desenvolvendo ao longo ele sempre pegou os meus portfólios, acompanhava, tirava as minhas dúvidas.

Importante salientar que o professor 5, se refere ao Pcagp, definida por Cruz (2016, p. 90) como “função criada para atuar nas escolas consideradas prioritárias e escolas de Tempo Integral como um dos mecanismos do programa Educação – Compromisso de São Paulo, com o objetivo de reduzir a desigualdade de desempenho educacional da rede”.

Cabe ressaltar que essa função foi extinta a partir da Resolução SE 75/2014, que revogou a Resolução SE 03/2013, na qual estava prevista tal função.

#### 4.2.2 Quanto às estratégias utilizadas pelo CP para promover a reflexão dos professores sobre como atuam na recuperação

Sobre esse assunto, alguns professores de recuperação apresentam como estratégias os momentos que o CP os reunia para conversar com os professores regentes, para discutir questões relacionadas às dificuldades dos alunos, bem como para orientação.

Eles (CP), uma vez por mês, reuniam todos os professores de recuperação no sábado para poder dar a orientação e para analisar os casos que estavam mais graves (Professor 1).

É importante destacar que foi somente esse professor que revelou em seu depoimento que os CP de uma das escolas em que ele atuava reuniam os professores para discutir sobre o andamento do projeto de recuperação, inclusive aos sábados.

Para o Professor 3, os CP de sua escola utilizavam algumas Atpcs para falar sobre o assunto, no entanto, pelo relato, inferimos que a intenção era sensibilizar os demais professores para que aceitassem os professores auxiliares em suas aulas, já que alguns apresentavam resistência:

(...) não sei bem se é uma estratégia, mas eu achei bem importante em algumas reuniões até mesmo nas Atpcs elas (CPs) mostraram... falaram para todos os professores, quem éramos nós, ali, qual era a nossa importância. (...). Então eu acho que a estratégia em si, pra mim, delas, foi mostrar para os demais professores o porquê estávamos lá, junto com eles. Porque alguns eles não aceitavam, ter um outro professor na sala de aula ali ajudando (Professor 3).

Todos os demais professores entrevistados disseram que não houve nenhum movimento por parte dos CP para que os professores pudessem se reunir com o objetivo de refletir sobre sua atuação na recuperação, conforme relata o Professor 6:

Na Atpc só havia cobrança. Nós (professores de recuperação) nos encontrávamos pelo corredor ou na sala dos professores para tá, no momento ali, tá organizando “o que você está trabalhando? O que você quer que eu... como você quer que eu trabalhe com o seu aluno, né, já que eu vou ficar mais tempo”.

Para o Professor 5, os momentos para discussão com os demais professores da escola sobre a recuperação acontecia esporadicamente:

Não era um momento determinado pela coordenação. Isso acontecia por conta do próprio ambiente escolar que proporcionava. Então, de repente, uma janela de aula, uma aula vaga, ou às vezes, o professor acabava pedindo algum momento. Nós acabávamos conversando e analisando o caso de algum aluno, mas fora de um horário específico.

Segundo o Professor 3, às vezes, na Atpc, os CP davam um período de 30 minutos para que o professor de recuperação conversasse com o professor regente sobre os alunos com dificuldades. Na maioria das vezes, essas conversas ocorriam nos encontros dos corredores da escola: “eu acho que a nossa conversa ficava ali no dia a dia”.

Observa-se nos depoimentos dos professores que eles mesmos sentiam a necessidade de criar momentos para conversarem com seus pares e com os professores regentes das salas sobre as necessidades dos alunos encaminhados à recuperação, corroborando com a abordagem de Alarcão (2011, p. 47):

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem que ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas.

Nesse sentido, confirma-se o já dito por Hashimoto (1997, p. 40): “a ação isolada do professor, muitas vezes influenciada pela própria estrutura escolar, que não lhe oferece abertura para o diálogo, distancia-o dos processos que visam às transformações e profissionalizações docentes”.

Para outros professores, não houve, segundo eles, em nenhum momento, estratégias para promover a reflexão dos professores que atuavam com as turmas de recuperação.

Sinceramente tinha mais a cobrança de estarmos trabalhando, de fazer acontecer, mas agora a questão do conteúdo da prática na aula a gente não teve tanta ajuda... (...) Então a única coisa que ela perguntava era se estava ocorrendo, o espaço, se tinha material, mas o que estávamos trabalhando, nenhum momento ela participou (Professor 6).

A partir dos relatos dos professores, podemos inferir que não está claro para os sujeitos da pesquisa o que são estratégias, nem tampouco o que promove a reflexão sobre a sua prática.

Infere-se, portanto, que, mesmo os que consideram que os momentos e as reuniões em que os CP reuniram os professores para conversar sobre o assunto ou discutir os projetos de recuperação não dão conta do que deveriam, por não ficarem claras, em nenhum dos depoimentos, estratégias que promovam a reflexão sobre a prática.

Percebe-se, pois, que os momentos em que os CP reúnem os professores pouco têm sido utilizados para promover a reflexão sobre a prática, confirmando o que aponta Caceró (2016, p.84): “os questionamentos feitos pelos PC ainda não propiciam aos professores conhecer, confrontar e transformar as suas práticas pedagógicas, porque não proporcionam o diálogo e a dialética entre os pares”.

Esses momentos poderiam ser aproveitados como espaços possíveis para promover a “reflexão na ação” e a “reflexão sobre a reflexão na ação”, conforme propõe Schön (2000), o que também é sustentado por Gouveia e Placco (2013, p.76): “O movimento das reflexões contribui para o professor, gradativamente, sentir-se mais fortalecido e, assim, utilizar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise para a compreensão e a reconstrução da prática”.

Bem por isso, Imbernón (2010, p. 85) aponta que “seria preciso na metodologia formadora partir de modalidades e **estratégias de formação**<sup>2</sup> organizadas sobre a base do

---

<sup>2</sup> Destaque do autor.

trabalho em grupo e seria preciso centrar-se em um trabalho colaborativo, para assim chegar à solução de situações problemáticas”. Acrescenta ainda que

Isso supõe uma formação voltada para um processo que provoca uma reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação, e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas, etc. Supõe a exigência de uma abordagem crítica e não domesticada da formação, uma análise da prática profissional a partir da perspectiva dos supostos ideológicos e atitudinais que estão em sua base (p. 85-86).

Assim, partimos do pressuposto de que, conforme já dito por Placco e Souza (2009), para que a escola seja um espaço de mudanças, espera-se que o CP atue no coletivo da escola propondo e estimulando a reflexão crítica de todos os envolvidos no processo de ensino, inclusive dele mesmo.

4.2.3 Quantos às práticas de formação continuada, proporcionadas pelo coordenador pedagógico, que influenciam ou impactam a prática dos professores de recuperação

Analisando as respostas obtidas, levantamos a hipótese de que também não está claro para alguns professores entrevistados o que seria formação continuada:

Eles ajudaram de todas as maneiras. Eles eram sempre atenciosos para que a recuperação em si, funcionasse mesmo. Que de alguma forma nós pudéssemos recuperar o aluno. Apenas uma aula por semana, mas a gente tentava fazer... (Professor 1).

De acordo com o depoimento do Professor 1, a preocupação dos CP em relação ao andamento da recuperação é vista, por ele, como formação continuada.

Eu acho que a partir do momento que elas começaram a ceder alguns espaços que não eram utilizados na escola, pelo menos pra mim. Eu acho que foi bem interessante eles cederem espaço. Não sei se, se eu entendi bem a pergunta, mas eu acho que elas estavam sempre arrumando estratégia para a gente trabalhar. (Professor 3).

Na visão do Professor 3, o fato de o CP ceder os espaços na escola é considerado por ele como formação continuada ou “estratégia”.

Para o Professor 5, a formação realizada na escola não contempla a recuperação:

Eu acredito que a formação continuada muitas vezes ela não é voltada para recuperação. Por exemplo, nós fazíamos algumas coisas que nós tínhamos na formação continuada na Diretoria de Ensino. Muitas coisas, então acabavam casando e aí eram positivas, mas algumas outras coisas é... tinham situações que por

exemplo, não dava para você trabalhar na recuperação. A parte de formação (na escola) às vezes era muito direcionada para algumas outras áreas que não contemplava a recuperação. (Professor 5)

O Professor 5 considera como formação continuada o fato de, no final de cada bimestre, o CP chamar os professores para analisar os avanços obtidos e quais intervenções poderiam ser realizadas:

Nós éramos chamados para mostrar os nossos portfólios e para analisar aqueles alunos que tinham alcançado algum avanço e quem não tinha obtido avanço nenhum. Quais intervenções poderiam ser feitas a partir dali.

Cabe ressaltar que, na escola que o Professor 5 atuava, conforme inferimos a partir desse depoimento e do depoimento citado no final do item anterior, o CP utilizava os portfólios como uma das estratégias para auxiliá-lo no acompanhamento das turmas de recuperação.

Nesse sentido, para que essa construção permita identificar e refletir sobre as intervenções realizadas e os avanços obtidos pelos alunos, é importante retomar o que sustenta Alarcão (2010, p. 60) em relação a portfólios como “um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo”.

Ao perguntar se nos momentos em que o CP analisava os portfólios havia interação com os demais professores, o Professor 5 respondeu que não havia interação, uma vez que os professores eram chamados individualmente para apresentar os portfólios.

Sobre esse assunto, Imbernón (2010, p. 67) chama de “formação personalista” a formação dirigida a uma pessoa individualmente. Afirma o autor que esse tipo de formação “pode originar experiências de inovação, mas dificilmente originará uma inovação institucional e de prática coletiva dos professores”.

Nessa mesma perspectiva, retomamos o que Orsolon (2012, p. 19) assevera sobre o trabalho de coordenação:

Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador.

Para o Professor 6, os CP apresentavam nas Atpc os materiais que eles levavam das reuniões na Diretoria de Ensino para que todos os professores tomassem conhecimento do assunto e também cobravam a participação dos professores regentes de salas.

Eles traziam na Atpc os materiais das reuniões aqui na diretoria. Mas, era algo rápido. Então eles tratavam durante a Atpc de assunto geral, quando chegava na parte da recuperação lembro que passavam alguma informação, não lembro muito bem e falava para os professores, cobrava dos professores regulares de estar contribuindo conosco (Professor 6).

Sobre esse assunto, Campos e Aragão (2012, p.42) advertem: “É preciso que o coordenador (...) priorize a formação docente, em vez de preencher esse tempo com conversas aleatórias e desconexas a respeito de situações rotineiras e/ou meramente burocráticas”.

Analisando as falas dos professores de recuperação, observa-se em todo o exposto, que, talvez, para o CP não estejam claros os objetivos da recuperação da aprendizagem, bem como do seu papel como articulador dos processos educativos. Parece não estar claro, também, que dentro desse papel imbrica-se o de articulador da recuperação da aprendizagem.

Por isso mesmo, acreditamos que é essencial que o CP compreenda primeiro qual é o seu papel nesse processo. Depois, reflita sobre quais são as suas concepções e crenças sobre a recuperação da aprendizagem, pois, se ele mesmo não compreende o sentido dessa prática, como irá formar os professores numa perspectiva reflexiva?

Bem por isso, Campos e Aragão (2012, p. 45) defendem que:

Quando o coordenador pedagógico tem clareza de que o primordial de suas funções volta-se para a formação docente no espaço escolar, convida os professores a participar de seu processo de formação pelo envolvimento efetivo nas discussões dos projetos, nas decisões e definições dos rumos do trabalho pedagógico da escola.

Nesse sentido, concordamos com Souza V. (2012b, p. 96) quando entende que “compreender a natureza da função que desempenhamos, assim como a forma como pensamos ou enxergamos essa natureza, pode trazer modificações significativas às nossas ações”.

#### 4.2.4 Quanto ao CP como articulador da recuperação da aprendizagem

Para o Professor 5, o CP precisa ter um conhecimento a respeito da recuperação “ele precisa ter um olhar diferenciado para recuperação. Porque se ele não tem esse olhar diferenciado isso acaba é... isso acaba prejudicando o trabalho do professor”.

Segundo o Professor 5, caso o CP não tenha um olhar voltado para a recuperação da aprendizagem, corre-se o risco de as práticas dos professores estarem direcionadas para a quantidade das atividades, ao invés dessas atividades estarem voltadas para a aprendizagem dos alunos. A esse respeito, relata: “Já vi, na minha escola também, professores que se

preocupavam muito mais, por exemplo, em montar uma pasta, né, um portfólio de calhamaços de papeis, às vezes insignificantes, porque eles sabiam que não iam ter esse devido acompanhamento”.

Nesse sentido, é importante retomar o já dito por Almeida (2012) quanto ao planejamento de suas aulas, no que diz respeito à ação do professor que deverá propor objetivos que, além de contribuir para o desenvolvimento do aluno, sejam claros e possam ser realizados por eles, caso contrário, ao invés de incluir, acaba-se excluindo o aluno.

Para o Professor 1, é fundamental o acompanhamento dos CP nos projetos de recuperação, pois “eles nos orientaram bastante para que efetivamente a recuperação acontecesse”.

De acordo com o Professor 6, não houve um acompanhamento efetivo da recuperação da aprendizagem dos alunos, por parte do CP, mas havia a cobrança somente voltada à parte burocrática, pois os professores somente se preocupavam em manter os documentos em ordem, o que prejudicou o avanço das aprendizagens dos alunos.

Como não houve esse acompanhamento, só cobrança da parte burocrática, então a gente tentou deixar quieto essa parte e deixar a documentação em dia, já que não houve nem interesse do coordenador, também nem do professor titular e nem do professor, no meu caso, o PA. Então, vi que o aluno acabou sendo prejudicado nessa parte, que não houve um trabalho mais sério na parte do acompanhamento pedagógico (Professor 6).

O Professor 4 sente falta da articulação do CP em relação à recuperação da aprendizagem, pois, segundo ele, essa articulação não tem acontecido na escola. No entanto, a preocupação tem sido com as demandas do cotidiano:

Então na realidade o que acontece é isso: "agora chegou isso; chegou aquilo, vamos ter que fazer." Mas não existe aquela necessidade de saber como está o lado de cá. (...) Então não existe a necessidade de saber como você está conduzindo? Como está a necessidade do aluno? O que você precisa? O que a gente pode mudar? Não existe isso na escola.

Pelas respostas obtidas, reitera-se a importância do papel do CP como articulador da recuperação da aprendizagem, uma vez que, conforme evidenciado nesta pesquisa, as práticas de recuperação necessitam de condições de oferecimento, encaminhamento, recursos, organização, formação do professor uma vez que interferem sobremaneira em seu desenvolvimento.

Desse modo, tais práticas necessitam ser articuladas, apoiadas, refletidas com outros profissionais da escola. Por isso mesmo, o CP é o profissional indicado para articular essas ações, encontrando respaldo em Almeida e Placco (2009, p. 38):

O CP tem, na escola, uma função articuladora, formadora e transformadora e, portanto, é o elemento mediador entre currículo e professores. Assim, esse profissional será, em nosso modo de ver, aquele que poderá auxiliar o professor a fazer as devidas articulações curriculares, considerando suas áreas específicas de conhecimento, os alunos com quem trabalha, a realidade sociocultural em que a escola se situa e os demais aspectos das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa proposta nesta pesquisa foi estudar se o coordenador pedagógico, como articulador das práticas de recuperação da aprendizagem, contribui para o desenvolvimento das práticas dos professores de recuperação.

Para concretização desse fim, priorizamos inicialmente os estudos teóricos e marcos legais que consolidam os fundamentos que sustentam a função do CP como articulador dos processos educativos e, por conseguinte, dentro desses processos, a articulação da recuperação da aprendizagem.

Nossa pesquisa iniciou por esse caminho de procurar entender como os estudiosos e pesquisadores do tema em questão veem esse profissional e qual a sua importância no cotidiano da escola, principalmente no que concerne aos processos de ensino e aprendizagem.

Os estudos e as pesquisas apontam para o importante papel que o coordenador pedagógico desenvolve na escola, pois cabe a ele articular, formar e transformar (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

Diante disso, como articulador dos processos educativos, espera-se que o CP articule ações na escola para diagnosticar os saberes dos estudantes e, principalmente, que, após o diagnóstico, haja monitoramento das aprendizagens e da intervenção junto a todos os alunos, em especial, aos com dificuldades de aprendizagem.

Para que essas ações aconteçam, é imprescindível que o CP trabalhe em parceria promovendo a integração de todos os professores da escola, pois, retomando o já dito por Placco e Souza (2012, p. 27), “qualquer processo formativo e qualquer prática educativa só avançam se abordados da perspectiva do trabalho coletivo”.

Nessa perspectiva, cabe também ao CP a articulação da recuperação da aprendizagem e, para que esse trabalho apresente resultados, será necessário que esse profissional tenha não somente compreendido, mas refletido sobre as práticas avaliativas, bem como sobre os procedimentos adequados de sondagem (diagnóstico), inclusive sobre as concepções que estão por trás das práticas docentes.

Diante disso, retomamos que não basta praticar ou acompanhar os processos avaliativos, mas entender como se dão, de que forma, com qual intenção e o que é feito com os resultados das avaliações praticadas nas escolas, conforme sugere Sousa (1999, p. 146): “Mudar o processo avaliativo é uma caminhada que se inicia passo a passo, começando pelas reflexões ‘para que vou avaliar o aluno’, ‘para que serve a avaliação’”.

Dentro dessa visão, o CP como articulador seria um fomentador das práticas de recuperação da aprendizagem na escola, tendo como premissa a reflexão crítica. Ou seja, “aprender sobre a prática mediante a reflexão e a resolução de situações problemáticas” (IMBERNÓN, 2010, p. 66).

Desse modo, para que isso aconteça, é necessário que o CP atue como formador de professores, tendo como premissa a reflexão crítica sobre a sua própria prática, oportunizando, durante os momentos de formação, estratégias formativas que promovam a reflexão sobre a prática dos professores.

A esse respeito, corrobora Freire (1996, p. 39): “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nessa perspectiva, Placco, Almeida e Souza (2011, p. 230) defendem que, no papel de formador, estão imbricados os papéis de articulador e transformador. “Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo; como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação”.

Mas entendemos que transformar práticas pedagógicas não é tarefa simples, pois, retomando o que nos disse Orsolon (2012, p. 19),

Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador.

Segundo a autora, para desencadear mudanças nas práticas pedagógicas, é necessário que o CP desenvolva algumas ações durante a formação continuada desses profissionais: trabalhar por meio da gestão participativa, trabalhar com a interdisciplinaridade, assumir as funções de formador, incentivar e acompanhar práticas inovadoras numa perspectiva de parceria, considerar os saberes e as experiências do professor e criar condições para que o professor questione a sua prática.

O que também é sustentado por Placco e Souza (2009, p. 39):

Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática. Espera-se sua participação no coletivo da escola como aquele que permite e estimula a pergunta, a dúvida, a criatividade, a inovação. Só assim a escola se instituirá não apenas como espaço de concretização do currículo, mas também como espaço de mudanças curriculares necessárias e desejadas pelos professores, para cumprir seus objetivos educacionais.

De tudo o que se expôs acima e relacionando o que dizem os autores sobre as atribuições do CP com as atividades que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

espera que o coordenador pedagógico desenvolva, a partir da Resolução SE Nº 75/2014, de 31/12/2014, observa-se que os incisos apresentados no Artigo 5º, relacionados no Capítulo I, corroboram com as propostas apresentadas pelos estudiosos do tema em questão.

No entanto, como já dito anteriormente, ainda que a legislação estadual que dispõe sobre as atribuições para o CP contemple as dimensões de articular, transformar e formar em seu Artigo e incisos, seria de bom alvitre salientar que a realidade dos contextos nos quais atuam os CP, nas escolas da rede pública estadual, é permeada por várias atribuições que interferem no seu papel de articulador dos processos educativos, conforme aponta Christov (2012, p. 124):

No cotidiano das escolas da rede estadual, os coordenadores auxiliam na direção a organizar dados sobre infraestrutura, a cuidar de questões disciplinares, permanecendo inclusive nos portões em momentos de entrada e saída de estudantes. Metáforas como bombeiros, polvos e Bombril associadas ao coordenador pedagógico sugerem seu papel de apagador de incêndios ou de animal de muitos braços ou, ainda, agente de “mil e uma utilidades”.

Apesar dessa inconteste realidade, o dizer da SEE/SP aponta para a importância que o CP representa:

- no fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade do ensino;
- na amplitude da gestão pedagógica dos objetivos, metas e diretrizes estabelecidas na proposta pedagógica da unidade escolar, otimizando as práticas docentes, com máxima prioridade ao planejamento e à organização de materiais didáticos e recursos tecnológicos inovadores;
- na condução de alternativas de solução de situações-problema e nas decisões de intervenção imediata na aprendizagem, com atendimento das necessidades dos alunos, orientando e promovendo a aplicação de diferentes mecanismos de apoio escolar (RESOLUÇÃO SE, 75/2014).

Constituem-se, de fato, apenas no dizer, uma vez que, nas ações voltadas para o CP, não há nenhuma preocupação com a continuidade do trabalho realizado por esse profissional nas Unidades Escolares, transformando-o em uma figura fragilizada que não sabe o que acontecerá no próximo ano, já que a SEE/SP tem alterado constantemente o módulo de postos de trabalho para exercer essa função nas escolas, fragilizando a figura do CP que não consegue se constituir como um formador de docentes, mais uma vez, encontrando respaldo em Christov (2012, p. 124): “toda emergência e o imediatismo que marcam o cotidiano dos coordenadores impedem que estes percebam a si mesmos como formadores de professores, atribuição relegada a terceiro ou quarto plano em muitas escolas”.

Após os estudos dos fundamentos teóricos e da análise da legislação que consolidam o papel do CP como articulador dos processos educativos, consideramos necessário ouvir o que

pensam os professores de recuperação sobre a atuação do CP como articulador da recuperação da aprendizagem. Nesse sentido, encontrando respaldo em Lüdke e André (2013), foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, buscando tornar as informações mais eficazes.

Com base nas entrevistas, os achados deste estudo permitem afirmar que os professores de recuperação veem as ações dos CP relacionadas à recuperação da aprendizagem como necessárias para que a recuperação da aprendizagem ocorra efetivamente.

No entanto, a maioria dos entrevistados alega que esse acompanhamento não existe na escola: “Eu não sei se é o número de tarefas que é colocado a ele ou é a falta de administração, mas eu digo assim, no desejar aquela troca de ideias que a gente está tendo agora. Então existe uma necessidade muito grande dessa troca de ideias” (PROFESSOR 4).

Segundo os professores entrevistados, os CP têm muitas atividades para desenvolver no cotidiano escolar que os impedem de acompanhar mais efetivamente os projetos voltados à recuperação da aprendizagem. “Então muitas vezes o coordenador ele ficava sobrecarregado, né, ele cuidava de tudo” (PROFESSOR 6).

Olhando por esse prisma, é importante que o CP transforme suas urgências em rotinas (PLACCO, 2012), aprenda a planejar e organizar essa rotina para que suas distintas atribuições sejam garantidas (GOUVEIA; PLACCO, 2013), e compreenda que os conceitos articulação, formação e transformação são indissociáveis para priorizar a formação dos professores, que é a sua principal função (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

Os estudos também permitem afirmar que a formação continuada proposta pelos CP, ainda não têm contribuído para a prática dos professores de recuperação, uma vez que as estratégias utilizadas nas formações não favorecem a reflexão crítica sobre a prática, condição necessária para a transformação das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, faz-se necessário “desencadear um trabalho de acompanhamento da ação docente, que privilegie a reflexão crítica da prática do professor, movimentando-o para a mudança, enquanto pesquisador de sua própria prática, a partir dos interesses e interrogações nela/por ela suscitados” (ORSOLON, 2012, p. 26).

Para que isso aconteça, é necessário que nas Atpc ou momentos de formação docente, os CP utilizem estratégias que privilegiem a reflexão crítica sobre a prática, entre elas, compartilhar experiências por meio de uma formação colaborativa crítica, conforme sustenta Imbernón (2010, p, 66):

Aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, comprovar, avaliar, modificar em grupo. Propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa e não artificial, pois quando artificial ela é frequentemente provocada

pela obrigação externa de se realizarem certos trabalhos que demandam um projeto coletivo, mas que acabam não tendo o necessário processo real de colaboração.

Assim, após a realização da pesquisa bibliográfica, da análise documental e da análise dos dados obtidos junto aos informantes, os resultados deste estudo apontam que o coordenador pedagógico deveria ser o articulador das práticas de recuperação da aprendizagem no cotidiano escolar. Todavia, ele ainda não consegue se constituir como tal, uma vez que a realidade dos contextos nos quais atuam esses profissionais, nas escolas da rede pública estadual, é permeada por várias atribuições, além das constantes mudanças provenientes da própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que interferem no seu papel de articulador dos processos educativos.

Desse modo, para que o CP possa se constituir como articulador da recuperação da aprendizagem, é necessário retomar os autores citados anteriormente, ou seja, para que a formação continuada tenha efeito, é necessário considerar outros fatores que interferem na formação docente, conforme apontado por Camargo (2012, p. 21):

Pensar a formação continuada de docentes requer primordialmente considerar as condições efetivas de trabalho nas quais os professores desenvolvem sua prática, em que a burocracia, os entraves administrativos, a jornada de trabalho e as políticas salariais nos levam a pressupor que quem deve ser melhorada é antes de tudo a escola e não somente o professor.

E, na mesma linha, Imbernón (2011, p. 46) enfatiza que “a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento”.

Bem por isso, o próprio Imbernón (2009, p. 10) defende que “não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso. Assim, tudo o que se explica não serve para todos nem em todo lugar”.

Por concordarmos com os autores que esses fatores interferem na aprendizagem dos alunos e na qualidade do ensino, defendemos ser necessária urgência na implementação de políticas públicas, na rede pública estadual de São Paulo, que reconheçam não só no dizer apresentado nas Resoluções que dispõem sobre o assunto, mas por meio de ações que valorizem a importância do coordenador pedagógico na escola, entre elas, plano de carreira e salários.

Por fim, considerando a vivência deste pesquisador, bem como a pesquisa realizada por Placco, Almeida e Souza (2011, p. 258), na qual as autoras apontam que uma das dificuldades de o CP desenvolver o seu papel de formador de professores nas escolas tem sido a maneira como os diretores entendem as atribuições desse profissional,

Percebe-se que os diretores aceitam que as atividades exercidas pelo CP devem atender às necessidades diversas que surgem na escola e que são priorizadas pela equipe escolar, em detrimento das atribuições que, de fato, são de sua responsabilidade, como é o caso da atuação formativa.

Este trabalho proporcionou-me refletir sobre a minha atuação como supervisor de ensino e em quais ações poderei contribuir para que o CP possa desenvolver condizentemente o seu papel principal que é o de formador de docentes.

Desse modo, retomando o já dito por Souza M. (2005, p. 170),

O trabalho do supervisor escolar estaria voltado a um projeto coletivo, em que a colaboração, a confiança, o pensar, o fazer junto pode propiciar o desenvolvimento profissional de todos, com uma formação de melhor qualidade.

Incitado pelo que estudei e construí durante esta pesquisa, pretendo desenvolver, como contribuição à melhoria de nossa escola pública, um Plano de Formação com os diretores das escolas que estão sob a minha responsabilidade, que contemple o olhar do diretor sobre o papel do coordenador pedagógico e sua atuação na escola.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. O papel do coordenador pedagógico. *Revista Educação*, São Paulo, Segmento, ano 12, n. 142, fev. 2009. p. 38-39.

\_\_\_\_\_. *O coordenador pedagógico e a questão do cuidar*. In: ALMEIDA, L. R., PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2012, p. 43-60.

ASSIS, Élio. *Políticas públicas referentes à recuperação de aprendizagem implantadas na rede estadual de ensino de São Paulo: o que pensam professores dos anos finais do ensino fundamental*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. São Paulo, 2015.

BATISTA, S. H. S. S.; SEIFFERT, O. M. L. B. *O coordenador pedagógico e a avaliação da aprendizagem: buscando uma leitura interdisciplinar*. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2012, p. 153-165.

BELTHER, J. M. *Os programas de recuperação paralela e a qualidade da educação em São Paulo*. *Olhar de professor*, V. 8, Nº 2. Ponta Grossa: Uepg, 2005, p. 163-177.

BENACHIO, M. N., PLACCO, V. M. N. S. *Desafios para a prática da formação continuada em serviço*. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). *O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo: Loyola, 2012, p. 57-70.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB nacional [recurso eletrônico]: *Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. *Estudos de Recuperação*. Conselho Nacional de Educação, 2013. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/.../14144-nota-sobre-estudos-recuperacao-cne-pdf](http://portal.mec.gov.br/.../14144-nota-sobre-estudos-recuperacao-cne-pdf)> Acesso em: 31out.2015.

BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. *As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico*. In: PLACCO, V. M. N. S., ALMEIDA, L. R. (orgs.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Loyola, 2012, p. 91-101.

CACERO, E. M. *Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo: atividade crítica de colaboração?* Dissertação (Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2016.

CALDAS, R. F. L. *Recuperação Escolar: Discurso Oficial e Cotidiano Educacional- Um estudo a partir da Psicologia Escolar*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2010.

CALDAS, R. F. L.; SOUZA, M. P. R. *Recuperação escolar: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, VI 18, Número 1, São Paulo, Janeiro/Abril de 2014, p. 17-25.

CAMARGO, R. de. *Recuperação Paralela de Estudos na Educação Básica: Uma Proposta de Intervenção com Professores do Instituto de Educação Estadual de Londrina – IEEL*. In O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense – Produção Didático Pedagógica, Universidade Estadual de Londrina. Secretaria da Educação do Estado do Paraná, VI 2, Londrina, 2012.

CAMARGO, R. de; FRANÇA, E. N. *Recuperação Paralela de Estudos na Educação Básica*. In O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense – Produção Didático Pedagógica, Universidade Estadual de Londrina. Secretaria da Educação do Estado do Paraná, VI 1, Londrina, 2012.

CAMPOS, P. R. I.; ARAGÃO, A. M. F. *O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos*. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012, p. 37-55.

CHRISTOV, L. H. S. *Políticas públicas para a coordenação pedagógica: aprendizados e novas configurações*. In: PLACCO, V. M. N. S., ALMEIDA, L. R. (orgs.). O coordenador pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Loyola, 2012, p. 121-127.

CRUZ, F. M. *Sentidos e significados sobre o estudo e o planejamento para formação de formadores: uma experiência com Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação – Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2016.

ELLIOTT, E. H. J. *Estudos de Recuperação Paralela na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (Gestão 2007 – 2010)*. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2009.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, C. M. *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto, Porto Editora, 2013.

GEGLIO, P. C. *O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço*. In: PLACCO, V. M. N. S., ALMEIDA, L. R. (orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2012, p. 115-133.

GIOVANI, P.; TAMASSIA, S. A. S. *A observação de aulas como estratégia na formação continuada de professores*. In: ALMEIDA, L. R., PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. São Paulo: Loyola, 2013, p. 147-161.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. S. *A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa*. In: ALMEIDA, L. R., PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Loyola, 2013, p. 69-80.

HASHIMOTO, C. I. *Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores*. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 1997.

\_\_\_\_\_. *Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores*. In: ALMEIDA, L. R., PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2012, p. 101-108.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Formação continuada de professores*. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: Questões fundamentais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental*. In: *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

NÓRCIA, M. J. *A recuperação no processo de ensino-aprendizagem: legislação e discurso dos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ORSOLON, L. A. M. *O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola*. In: ALMEIDA, L. R., PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2012, p. 17-26.

PARO, V. H. *Reprovação Escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2003.

PASSARELLI, L. G. *Leitura e Produção Textual*. In: ANDRADE, Renato Júdice (org.). *Avaliação de competências na educação básica: um marco referencial para a prática*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 15-55.

\_\_\_\_\_. *Ensino de produção textual: da 'higienização' da escrita para a escrita processual*. In: CINTRA, A. M. M., PASSARELLI, L. G. (orgs.). *A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares*. São Paulo: Blucher, 2012a, p. 89-106.

\_\_\_\_\_. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012b.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (orgs.). *Aprendizagem do Adulto Professor*. São Paulo, Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. *Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção?* In: PLACCO, V. M. N. S., ALMEIDA, L. R. (orgs.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo : Loyola, 2012, p. 25-36.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. *O Coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. In: *Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 2*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011, p. 227-287.

PLACCO, V. M. N. S. *O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola*. In: PLACCO, V. M. N. S., ALMEIDA, L. R. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2012, p. 47-60.

QUINTANA, Mario. *A cor do invisível*. São Paulo: Globo, 2003.

SANTOS GUERRA, M. G. *Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem*. São Paulo: Loyola, 2007.

SÃO PAULO. S.E.E. Instrução CGEB, de 13-4-2012, *com o objetivo de assegurar a implementação dos mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual, e em atendimento ao disposto no artigo 13 da Resolução SE nº 2, de 12-01-2012*. Diário Oficial Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 14 de abril de 2012, p. 71.

\_\_\_\_\_. Portaria Conjunta CGRH/CGEB, de 4-1-2016. *Fixa datas e prazos para a divulgação da classificação dos inscritos e estabelece cronograma e diretrizes para o processo de atribuição de classes/aulas do ano letivo de 2016, nos termos da Resolução SE 75, de 28-11-2013, alterada pela Resolução SE 70, de 29-12-2014*. . Diário Oficial Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 05 de janeiro de 2016, p. 41.

\_\_\_\_\_. Resolução SE 90, de 03-12-2009, *Dispõe sobre a definição de perfis profissionais e de competências e habilidades requeridos para Supervisores de Ensino e Diretores de Escola da rede pública estadual e as referências bibliográficas do Concurso de Promoção, de que trata a Lei Complementar Nº 1.097/2009, e dá providências correlatas*. Diário Oficial Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 04 de dezembro de 2009.

\_\_\_\_\_. Resolução SE 18 de 04-03-2009. *Dispõe sobre estudos de recuperação nas escolas da rede estadual de ensino*. Diário Oficial Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 05 de março de 2009.

\_\_\_\_\_. Resolução SE 93 de 08-12-2009. *Dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio, das escolas da rede pública estadual*. Diário Oficial Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 09 de dezembro de 2009.

\_\_\_\_\_. Resolução SE 2, de 12-1-2012. *Dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual*. Diário Oficial Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 13 de janeiro de 2012, p. 22.

\_\_\_\_\_. Resolução SE 44, de 12-04-2012. *Altera dispositivos da Resolução SE nº 2, de 12-01-2012, que dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do ensino fundamental e médio da rede pública estadual.* Diário Oficial Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 13 de abril de 2012, p. 19.

\_\_\_\_\_. Resolução SE 3, de 18-1-2013. *Dispõe sobre mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola para implementação de ações estabelecidas pelo Programa Educação - Compromisso de São Paulo.* Diário Oficial Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 19 de janeiro de 2013, p. 22.

\_\_\_\_\_. Resolução SE 68, de 27-09-2013. *Institui o Projeto Apoio à Aprendizagem para atendimento às demandas pedagógicas dos anos finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio na rede pública estadual, e dá providências correlatas.* Diário Oficial Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 28 de setembro de 2013, p. 50.

\_\_\_\_\_. Resolução SE 73, de 29-12-2014. *Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais.* Diário Oficial Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 30 de dezembro de 2014, p. 43.

\_\_\_\_\_. Resolução SE 75, de 30-12-2014. *Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador e revoga as disposições em contrário e, em especial, a Resolução SE 88, de 19-12-2007, e alterações, as Resoluções SE 89, SE 90 e SE 91, de 19-12-2007, bem como as Resoluções SE 3, de 18-01-2013, SE 13, de 01-03-2013, e SE 18, de 04-04-2013. SE 66/2006 e 78/2006 e demais disposições em contrário.* Diário Oficial Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 31 de dezembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução SE 12, de 29-01-2016. *Altera a Resolução SE 75, de 30-12-2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador.* Diário Oficial Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 30 de janeiro de 2016, p. 27.

\_\_\_\_\_. Resolução SE 15, de 05-02-2016. *Altera a Resolução SE 75, de 30-12-2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador.* Diário Oficial Poder Executivo, Seção I, São Paulo, 06 de fevereiro de 2016, p. 28.

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

SOUSA, Clarilza Prado de. *Avaliação da aprendizagem formadora/Avaliação formadora da aprendizagem.* In: BICUDO, M. A. V.; JÚNIOR, C. A. S. (orgs.). *Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem*, v. 4. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p.141-154.

SOUZA, M. V. *Formação em serviço de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: 1956-2004, gênese, transformações e desafios.* Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SOUZA, V. L. T. *O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores*. In: ALMEIDA. L. R., PLACCO. V. M. N. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2012a, p. 27-34.

\_\_\_\_\_. *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. In: PLACCO. V. M. N. S., ALMEIDA. L. R. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2012b, p. 93-112.

\_\_\_\_\_; PLACCO, V. M. N. S. *Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação*. In: ALMEIDA. L. R., PLACCO. V. M. N. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo : Loyola, 2013, p. 25-44.

**Apêndice – Transcrição das entrevistas com os professores**

### **Transcrição da entrevista com o Professor 1**

**PESQUISADOR:** Vamos lá, então é o seguinte, primeiro nós iremos rememorar as formações que foram realizadas em 2014. Como você era professora de recuperação na época, e essa pesquisa é referente a recuperação realizada no ano de 2014 eu queria que você lembrasse um pouco, como era os formatos dessa formação? Você lembra como eram organizadas as convocações, as formações?

**PROFESSOR 1:** Sempre tinha um tema a ser trabalhado e era para nos dar orientação, para trabalhar melhor na educação, na recuperação dos alunos. Em questão de sondagem que eu aprendi também aqui, me ajudou bastante é muito válido. Até hoje todas as orientações que eu aprendi aqui eu utilizo todas em sala de aula. Leitura compartilhada na questão de soldagem é... *(que mais que nós aprendemos aqui, já tá fazendo um tempinho..)*

**PESQUISADOR:** Sim! Por isso mesmo estou fazendo esse movimento para que possamos rememorar como se deram essas formações. Mas você lembra, você vinha com quem para essas formações aqui?

**PROFESSOR 1:** Ah! Com a professora da mesma escola que eu atuava...

**PESQUISADOR:** E o coordenador chegou a vir alguma formação com você, algum dia?

**PROFESSOR 1:** Algumas vezes sim, encontrei alguns coordenadores aqui...

**PESQUISADOR:** Então eu queria mesmo que a gente lembrasse disso. Nós fizemos a formação em dois mil e quatorze de uma maneira diferenciada, nós trazíamos também o coordenador junto. Então deu pra lembrar mais ou menos como foi né?

**PROFESSOR 1:** Um pouquinho...

**PESQUISADOR:** Pensando nessas formações de dois mil e quatorze, quais os momentos de atuação, intervenção do coordenador pedagógico nos projetos de recuperação na escola?

**PROFESSOR 1:** A coordenadora ajudou bastante na montagem do portfólio que também achei que foi bem importante aquele dia que vocês abordaram sobre o portfólio porque nós ficávamos mesmo, perdidos né?

**PESQUISADOR:** Isso é na formação daqui.

**PROFESSOR 1:** Isso!

**PESQUISADOR:** Mas agora pensando no coordenador lá na escola, quais foram os momentos de atuação ou intervenção desse coordenador nos projetos de recuperação lá na escola. Quais os momentos, você lembra de alguns momentos que eles...

**PROFESSOR 1:** Momento de sondar, a gente se ajudava bastante. Na montagem do portfólio, também eles tiraram muito as nossas dúvidas e tinham algumas vezes que eles acompanhavam como era dada essa recuperação e nos dava também auxílio, ajudando no espaço, material...

**PESQUISADOR:** Pensando nisso, como você disse que eles sempre davam algumas...

**PROFESSOR 1:** Apoio.

**PESQUISADOR:** Apoio, faziam intervenções e tal. Que tipo de intervenção eles faziam nesses projetos de recuperação? Quais eram os tipos?

**PROFESSOR 1:** Eles orientavam e algumas vezes nas atividades dos alunos, por questão de eles já conhecer o aluno a mais tempo, mostrava alguns trabalhos já realizado com professor anterior. "Oh! Esse aqui dá certo com esse aluno!". Porque a defasagem dos alunos lá na escola tinha alunos que não sabiam interpretar. Eu peguei uma aluna que ela achou que aquele texto "A Velhinha Contrabandista" ela estava pegando areia para construir uma casa. Isso foi um caso que eu peguei. Aí nós ficamos perguntando como... até a professora titular também nós ficamos estudando alguma coisa pra ajudar essa aluna. Outra aluna também fingia que sabia fazer, mas ela só copiava, era uma aluna que também estava na recuperação, aluna do terceiro ano. Uma aula por semana, era praticamente um milagre que nós fazíamos, né.

**PESQUISADOR:** Então pensando nesses... momentos que os coordenadores fizeram algumas intervenções com você... quais eram as estratégias que o coordenador utilizava para promover a reflexão dos professores sobre a sua atuação na recuperação?

**PROFESSOR 1:** E agora... lembrei, eles tinham uma vez por mês, todos os professores de recuperação eles se reuniam no sábado pra poder dar a orientação para nós pra todo mundo falar quais eram os casos que estavam mais graves. Fora as formações na Diretoria de Ensino, nós tínhamos também esse momento pra discutir a defasagem do aluno. Essa... achei que essa estratégia foi bem bacana.

**PESQUISADOR:** Você disse que em 2014 atuou em duas escolas, em recuperação né?

**PROFESSOR 1:** Em 2014 fiquei na EE 1 à noite e na EE 2 de manhã, só dando aula de recuperação.

**PESQUISADOR:** As estratégias que você disse que os coordenadores faziam. As duas escolas faziam as mesmas?

**PROFESSOR 1:** Só na EE 1. Do... da outra escola (*falou baixo*)

**PESQUISADOR:** Você pode falar porque aqui em nenhum momento essa gravação vai ser utilizada, ela só vai ser utilizada no sentido de transcrever. Então nós vamos transcrever a escrita mas não será divulgado os nomes das escolas. É uma pesquisa justamente pra contribuir para a melhoria da recuperação. Por isso que a gente precisa saber, entendeu. Então você disse que em uma das escolas tinham mais atuação/intervenção do coordenador pedagógico.

**PROFESSOR 1:** Com certeza.

**PESQUISADOR:** Na outra já não tinha tanto.

**PROFESSOR 1:** Não. Tinha assim, aconteceu de dois três dias nos falarem de prazo pra entregar e sem orientação nenhuma, de repente eu tive que refazer meu portfólio, alguns alunos eu tive que refazer, porque estava preenchido errado. As orientações foram dadas por último assim, às pressas.

**PESQUISADOR:** Então a preocupação maior era com os... vamos dizer assim com o portfólio...

**PROFESSOR 1:** Documentação...

**PESQUISADOR:** Documentação, isso.

**PROFESSOR 1:** E não com a recuperação em si.

**PESQUISADOR:** Que foi diferente da outra pelo que você está dizendo.

**PROFESSOR 1:** Exatamente.

**PESQUISADOR:** Essa reunião, essas reuniões que vocês tinham é... para falar da recuperação, havia alguns momentos que vocês se reuniam com os professores regentes da sala e também para...

**PROFESSOR 1:** Nós utilizamos em alguns momentos a Atpc para ter essa comunicação com os regentes da sala. Separado só os professores que atuavam na recuperação. Algumas vezes nós nos encontrávamos aos sábados.

**PESQUISADOR:** E pra você assim, como professor de recuperação, quais foram as práticas de recuperação continuada proporcionadas pelo coordenador pedagógico que influenciam ou impactam na formação dos professores de recuperação?

**PROFESSOR 1:** Você diz assim, é...

**PESQUISADOR:** Você como professora...

**PROFESSOR 1:** No que os coordenadores ajudaram?

**PESQUISADOR:** É, quais foram as práticas e formação continuada dos professores/coordenadores nesse ano que você atuou com as turmas de recuperação que impactaram ou influenciaram na sua prática da recuperação.

**PROFESSOR 1:** Ah! Eles ajudaram de todas as maneiras.... Assim... se eles não sabiam naquela hora responder ou nos ajudar, que até teve vários momentos que eles vieram até aqui pedir ajuda. Eles sempre atenciosos para que a recuperação em si, funcionasse mesmo. Que de alguma forma nós pudessemos recuperar o aluno. Apenas uma aula por semana, mas a gente tentava fazer...

**PESQUISADOR:** Essas práticas de formação continuada, assim, formação referente a recuperação vocês tinham na escola? Não estou falando das realizadas na diretoria. Mas na escola havia práticas do coordenador pedagógico em formação continuada voltadas para a recuperação?

**PROFESSOR 1:** Sim, foram esses momentos que a gente falou que nós nos reunimos, não só os professores de recuperação teve... Ah! O último encontro que foi para orientar como fazer o portfólio, algumas atividades, nós também fazíamos juntos, procurávamos algumas atividades pra melhor atingir o aluno, sem contar com as atividades que a gente trazia das formações realizadas na Diretoria e também dos professores que encontrávamos aqui.

**PESQUISADOR:** Mas isso só em uma das escolas que você disse?

**PROFESSOR 1:** Isso! Em uma única escola.

**PESQUISADOR:** E na outra escola, não tinha nenhum desses momentos, nem com os professores regentes?

**PROFESSOR 1:** Não! Nem com ninguém.

**PESQUISADOR:** Nem com os outros professores de recuperação.

**PROFESSOR 1:** É a gente se ajudava entre os professores...

**PESQUISADOR:** Não tinha um momento específico, nem nas Atpc's?

**PROFESSOR 1:** Não.

**PESQUISADOR:** E pensando nisso tudo que eu perguntei a você agora, o que você pensa, ou seja, como você vê a figura do coordenador/pedagógico para articular a recuperação da aprendizagem?

**PROFESSOR 1:** Ah! É fundamental porque também ele vai nos orientando né, porque esse... a questão de recuperação nesse formato foi novo né, então eles nos orientaram bastante para que efetivamente a recuperação acontecesse. Não foi a Deus dará assim sabe. Ele queria tá sabendo quais eram as atividades aplicadas... o meu portfólio está lá na EE 1.

**PESQUISADOR:** Então é isso! Obrigado por contribuir com a pesquisa!

## **Transcrição da entrevista com o Professor 2**

**PESQUISADOR:** Você lembra como eram as formações para os professores de recuperação no ano de 2014?

**PROFESSOR 2:** Convocavam um professor de cada escola né, para recuperação, é... aí nos líamos o texto, tinham as orientações dos textos, como nós deveríamos proceder em sala de aula, com aqueles textos para recuperação...

**PESQUISADOR:** Você chegou a vir alguma vez com um coordenador? Porque naquele ano eu lembro que foi um ano que chamávamos os professores coordenadores também...

**PROFESSOR 2:** Eu cheguei vir uma vez com a coordenadora.

**PROFESSOR 2:** Teve uma vez que era só coordenador, outra vez tinha que vir o coordenador e o professor da recuperação tinha que vir junto, isso eu me lembro bem.

**PESQUISADOR:** Só era você que atuava com as turmas de recuperação nessa escola?

**PROFESSOR 2:** Era só eu. Em 2014 peguei todas as salas de recuperação.

**PROFESSOR 2:** De Português lógico né, de Matemática era outro.

**PESQUISADOR:** Você lembra lá na escola, durante o processo de recuperação, quais foram os momentos de intervenções que o coordenador é... atuou junto com você?

**PROFESSOR 2:** Tem que falar a verdade?

**PESQUISADOR:** Sim.

**PROFESSOR 2:** Nenhuma vez.

**PESQUISADOR:** Nenhuma vez?

**PROFESSOR 2:** Nenhuma vez ele sentou comigo pra conversar a respeito da recuperação. Eu só lembro... *`vichi`* quase no final em 2014 a... Pcnp esteve lá na escola...

**PROFESSOR 2:** Quando estive lá, ela quis saber algumas coisas, e aí foi a única vez que a coordenadora me chamou lá na sala, para ver como é que estavam alguns alunos, ela leu a pasta de portfólio e ela queria saber como estava o rendimento de alguns alunos. Casos de alunos que não sabiam ler e nunca teve progresso. Ai ela quis saber quais eram os alunos, as ações que haviam sido feitas. Foi só a única vez.

**PESQUISADOR:** E você disse que não teve no momento... no ano da sua atuação não houve nenhum momento que o coordenador sentou pra conversar sobre recuperação com você.

**PROFESSOR 2:** Não!

**PESQUISADOR:** Então, tem aqui uma questão que eu queria saber quais as estratégias que o coordenador pedagógico utiliza para promover reflexão dos professores sobre sua atuação na recuperação. Mas essa está condicionada a outra. Se você disse que ele em nenhum momento sentou com você para conversar sobre a recuperação a não ser o dia que o Pcnp esteve lá, então não houve nenhuma estratégia...

**PROFESSOR 2:** Não

**PROFESSOR 2:** É! Inclusive o Pcnp até falou assim: *"no caso desse aluno é o professor que está dando recuperação ele teria que ter sido... 'aí... vocês usam uma palavrinha aqui, que agora não tô lembrando, sabe quando o aluno não sabe escrever, aí ele comenta e você escreve'...*

**PESQUISADOR:** Escriba!

**PROFESSOR 2:** Isto. O professor devia agir como escriba no caso desse aluno. Ela fez essa colocação. Essa foi a única vez.

**PESQUISADOR:** Agora vou até perguntar assim para você. Como você vê a questão do acompanhamento do professor coordenador na recuperação contínua, já que você não teve?

**PROFESSOR 2:** Ah! Eu acho que seria muito importante ele também está acompanhando né. No caso lá, ele deixou, o coordenador deixou a professora à vontade né. Não teve uma cobrança nenhuma. No meu caso eu tinha as minhas responsabilidades e eu procurava cumpri-las né. Fazer através das reuniões que teve aqui, aí eu procurava aplicar aquilo que eu aprendi aqui. Mas eu acho que o coordenador deveria sim estar acompanhando mais de perto, para ver o que estava acontecendo.

**PESQUISADOR:** E como você via, vê ou via na época as formações da diretoria em relação a recuperação contínua?

**PROFESSOR 2:** Eu acho que foi bastante proveitosa, as reuniões aqui comecei aplicar com os alunos, acho muito pertinente.

**PESQUISADOR:** No sentido das formações que nós também chamamos o coordenador. O que você pensa em relação ao objetivo de chamá-los também? Ou seja, qual era o nosso objetivo?

**PROFESSOR 2:** Ah! De tá trabalhando junto com o professor né, chamava ele para ele também está dando um apoio para o professor lá na escola, né. Acredito que seria isso né. Ele teria que está dando um apoio.

**PESQUISADOR:** O que você pensa da atuação do coordenador como articulador da recuperação, da aprendizagem. Em que ele poderia contribuir?

**PROFESSOR 2:** Ah! Por exemplo assim, tinha alunos que estavam na recuperação que faltavam muito. Eu acho que o coordenador deveria está, assim, é, ajudando a ligar, a convocar esse pai desse aluno, porque ele faltava normalmente nas aulas, também nas aulas de recuperação, né. Então, o coordenador deveria tá trabalhando ali, junto com ele nesse sentido. Tá convocando esse pai pra conversar, mostrar a importância de que o filho dele está frequentando a escola, frequentando a recuperação, acho que nesse sentido aí.

**EDNALDO:** Quais são as práticas de formação continuadas proporcionada pelo professor coordenador que impactam na sua prática como professor de recuperação. O que influência vamos dizer assim.

**PROFESSOR 2:** As práticas do coordenador?

**PESQUISADOR:** É... quais são as práticas de formação continuada, proporcionadas pelo coordenador pedagógico que influenciam ou impactam na prática professores de recuperação.

**PROFESSOR 2:** No caso aí você está falando nas práticas seria essas reuniões que nós tivemos aqui, seria isso?

**PESQUISADOR:** Não, não as daqui.

**PROFESSOR 2:** Da escola!

**PROFESSOR 2:** Na minha, nenhuma!

**PESQUISADOR:** Porque nenhuma?

**PROFESSOR 2:** Ah! Porque o coordenador nunca me chamou para conversar, falar: *"Ah, você tem que agir assim, você tem que fazer dessa maneira"*.

**PESQUISADOR:** Então, para você, se não fossem as formações realizadas na Diretoria de Ensino você não teria nenhum respaldo. É isso que você está dizendo.

**PROFESSOR 2:** isso! Se não fosse essas, não.

**PESQUISADOR:** É isso... Obrigado por contribuir!

### Transcrição da entrevista com o Professor 3

**PESQUISADOR:** Então, após a entrevista eu vou passar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para você assinar, tá?

**PROFESSOR 3:** Tudo bem.

**PESQUISADOR:** Lembrando que você pode a qualquer momento se recusar a participar desta pesquisa. Mesmo assinando você tem toda liberdade para não participar, a qualquer momento. Também lembrando que em nenhum momento será divulgado o seu nome. O tema da pesquisa eu falarei no final para que você não seja sugestionada a responder, tá?.

**PROFESSOR 3:** Tudo bem.

**PESQUISADOR:** Na realidade você sabe que essa pesquisa tem a ver com o processo de recuperação contínua que foi realizada no ano de 2014. Nessa época eu estava atuando como formador dos professores de recuperação. Dei formações aqui na DE para você e também acompanhei lá na escola na época que você era professora de recuperação, certo! Eu queria que você pensasse um pouquinho sobre a recuperação de 2014, para que a gente contextualize e rememore como foi. Primeiro queria que você falasse um pouquinho como se deu o processo de recuperação em 2014. Como foi configurado? Como aconteciam as formações realizadas aqui na Diretoria de Ensino?

**PROFESSOR 3:** É, então, foi uma coisa nova pra mim, primeiro momento falei: *"Nossa será que eu dou conta né"* mas, no dia a dia com algumas ajudas consegui ver que dá, dá para você fazer um diferencial e com as capacitações que teve aqui, eu até acabei aprendendo muita coisa que eu até utilizo no dia a dia, com meu filho. Então, é uma coisa que eu gostei de fazer, é uma coisa que se eu pudesse, se houver novamente possibilidade eu gostaria de fazer novamente.

**PESQUISADOR:** E você lembra como era configurada as formações aqui? Você atendia sempre às convocações, estava presentes as reuniões.

**PROFESSOR 3:** Sim

**PESQUISADOR:** Você vinha sozinha ou vinha com quem?

**PROFESSOR 3:** Então eu vinha com outros colegas que trabalhavam e algumas vezes com as coordenadoras da escola que participaram também.

**PESQUISADOR:** E como as coordenadoras viam essas formações que vinham com você?

**PROFESSOR 3:** Como elas viam a formação?

**PESQUISADOR:** É.

**PROFESSOR 3:** Então, elas até começaram, por ser de outras disciplinas, a falar: *"nossa é uma coisa bem interessante, né, porque tinha coisas que eu não sabia, agora eu já sei e que dá para trabalhar, vamos tentar levar isso para os outros professores"*. Eu achei bem interessante na hora que teve participação com a coordenação, porque quando a coordenação ela pode ver que nada daquilo que nós estávamos usando na escola estava fora, que nós estamos aprendendo aqui ela *"opa realmente que eles não estão inventando"*, né.

**PESQUISADOR:** Então quer dizer que contribuiu ter convocado também os coordenadores para que eles é... acompanhassem...

**PROFESSOR 3:** Eu... assim particularmente eu acho que isso sim.

**PESQUISADOR:** Pensando nesse formato que vocês vieram para as formações centralizadas juntamente com o coordenador pedagógico. Em quais momentos, ou seja, quais os momentos de atuação ou intervenção do coordenador pedagógico nos projetos de recuperação da escola. Quais foram os momentos lá?

**PROFESSOR 3:** Então teve alguns momentos de... acaba intercedendo assim quando... tem uma certa... o aluno ele tem, alguns não tem interesse, então às vezes ela *"não vamos lá, vamos fazer alguma coisa diferente, porque a professora está ali para te ajudar e tal, né e tudo mais"*. Assim, eu acho que eu tive muito, na escola, foi um caso ou outro, mas ele eles me deixaram muito a vontade. Está aí, vamos fazer o trabalho, elas acompanhavam tudo. *"Deixa eu dar uma olhada no seu portfólio"*. Então eu tinha que está sempre ali registrando, tudo que eu fazia no dia a dia, tinha que registrar, lá no final *"posso dar uma olhada? "*, *Pode, sem problemas nenhum"*.

**PESQUISADOR:** Como elas viam esse portfólio?

**PROFESSOR 3:** Então, ela queria saber o que eu estava fazendo no dia-a-dia né, então elas liam o que eu escrevia *"olha professora, eu acho que se você fizer um outro caminho aqui o que você acha?"* Eu analisava *"não, realmente fazer a outro caminho para que aquele aluno que não aceita é bem mais interessante."*

**PESQUISADOR:** Elas tinham então um tempo para acompanhar vocês?

**PROFESSOR 3:** Pelo menos lá na escola, as meninas estavam arrumando um tempo, tanto pra mim como o outro professor. Então sempre, elas tiravam trinta, uma hora *"vamos sentar aqui vamos conversar. O que... e aí, como foi? O que foi? Como foi? Deixa eu dar uma lida no portfólio? Como... como você está tirando foto?"* Então, tanto é que nas fotos elas mesmas revelavam lá na escola, imprimiam para a gente.

**PESQUISADOR:** Quais estratégias, o coordenador pedagógico utiliza para promover a reflexão dos professores sobre sua atuação na recuperação, tem alguma estratégia que você lembra que os coordenadores utilizavam para que vocês é... refletissem sobre a sua atuação, no seu desenvolvimento, na recuperação, sua prática? Fica à vontade para dizer o que você realmente vivenciou. Isso é importante para a pesquisa.

**PROFESSOR 3:** É porque é... na... eu acho que... não sei bem se é uma estratégia, mas eu achei bem importante em algumas reuniões até mesmo de Atpc elas mostraram... falaram para todos os professores, quem éramos nós ali, qual era a nossa importância. Porque alguns eles não aceitavam, ter um outro professor na sala de aula ali ajudando, aí elas começaram a mostrar *"não mas é importante e de repente esse outro professor aí ele vai te ajudar naquele aluno que tem mais dificuldade e quanto você pode ir caminhando com os outros que não têm tanto"*. Então eu acho que a estratégia em si pra mim delas, foi mostrar para os demais professores o porquê estávamos lá, junto com eles. Que o professor, alguns não aceitaram, mas com o passar do tempo começaram a ver e começaram até mesmo a pedir, *"ah!"* de outras disciplinas *"ah, eu também não vou ter? não vou ter um professor para me ajudar?"* Então eu achei bem assim, elas em reuniões, elas mostrarem para que nós estávamos lá. Bom, creio eu que é uma estratégia, porque se o professor de sala, ele não estiver junto com o auxiliar, o aluno ele já não respeita o professor, então com o auxiliar ele também não quer, ele acaba respeitando menos ainda. Então enquanto elas começaram a mostrar o porquê nós estávamos lá eu acho que houve um consenso aí.

**PESQUISADOR:** Havia algum momento que era destinado para vocês professores de recuperação se reunirem com os professores regentes em sala para discutir o resultado da aprendizagem ou o avanço ou as dificuldades desses alunos?

**PROFESSOR 3:** Nesse, o momento que tinha, é... não tinha muito porque as professores naquela correria de uma escola para outra, mas era muito na reunião de Atpc, elas *"senta lá com a professora que você acompanha e..."* ela dava um período de trinta minutos para conversar com ela ou mesmo as

vezes nem era na Atpc, a professora perguntava *“pro como que você... como tá o aluno? Ah, tá melhorando, ah tranquilo.”*, Então, assim até no dia a dia eu acho que a nossa conversa ficava ali no dia a dia. Tinha às vezes não só na Atpc, mas no dia a dia era que a professora mais nos abordavam.

**PESQUISADOR:** E para você, quais são as práticas de formação continuada proporcionadas pelo coordenador pedagógico que influenciam ou impactam a prática dos professores de recuperação? Quais foram lá, pensando lá na época, quais foram as práticas do coordenador, que fazia formação continuada com vocês, o que que ele proporcionava que influenciava e que impactava na prática de vocês sendo professores de recuperação?

**PROFESSOR 3:** Eu acho que o... a partir do momento que eles começaram a ceder alguns espaços que não eram utilizados na escola, pelo menos pra mim. Pra mim, foi importante eu em algumas ... teve um conto que nós lemos aqui acho que foi "A velha contrabandista", aí elas cederem um espaço bem interessante, foi de um bosque. Foi daí que eu acho que começou os alunos, *"nossa mas por que bosque, não sei o que!"*. Eu acho que foi bem interessante eles cederem espaço. Bom, não sei foi bem esta..., se eu entendi bem a pergunta, mas eu acho que elas estavam sempre arrumando estratégia para a gente trabalhar. *"Oh! na sala de aula não dá, você acha que esta atrapalhando, quer ir para o bosque, professora posso tirar uma meia hora esse aluno para fazermos uma leitura lá no bosque?"*

**PESQUISADOR:** E o bosque é o quê?

**PROFESSOR 3:** O bosque lá, é um jardim! É um jardim que eles têm que tinha árvore, e tinha os bancos, e nós fazíamos os círculos para fazer leitura, e às vezes na leitura que eu aprendi com vocês aqui capacitação você... não sei se foi você ou uma outra professora que falava de recorte, pegar o texto e fazer alguns recortes e nesses recortes você falar para o aluno, você lê com ele, ele lê, e depois você pedir para ele organizar o texto. Então, eu achei que ali ele sentado, eu achei que eles começaram até mesmo, um com o outro que tinha até uma certa, eles não tinham um certo contato, eles começaram ali formar aqueles grupinhos *"não, não é isso que entra ou aquilo."* Então, acho que a escola quando ela cede espaço ajuda muito.

**PESQUISADOR:** Aí depois do processo de recuperação de dois mil e quatorze, em dois mil e quinze houve uma alteração, né?

**PROFESSOR 3:** Sim.

**PESQUISADOR:** Como você vê essa mudança?

**PROFESSOR 3:** Eu acho que... eu... eu vou falar como mãe! Eu tenho um filho que ele tem uma certa dificuldade, ele adora matemática, ele já tem uma certa dificuldade com a Língua Portuguesa e comigo por mais que eu fale *"filho vamos lá, vamos lá, não."* Quando tinha o professor auxiliar com ele, eu acho que ele estava caminhando melhor. Então em dois mil e quinze eu comecei a ver que ele voltou naquelas dificuldades anteriores. Eu até fui na escola, conversei e *"não tem como? Ah, professora teve algumas mudanças e nós não temos, não sabemos quando vai retornar"*. Acho que se retornasse esse tipo é... de ajuda ia ser muito bom. Eu falando como mãe e como professora também.

**PESQUISADOR:** Obrigado... essas questões são para pensarmos um pouco sobre esse formato da recuperação contínua realizado em dois mil e quatorze tá. Desde já agradeço a sua participação tá.

**PROFESSOR 3:** Obrigada.

**PESQUISADOR:** O seu nome não será em nenhum momento divulgado e aqui está o termo de consentimento livre e esclarecido. Leia e assine e a qualquer momento que você não quiser participar mais desta pesquisa, você fala, tá bom. Obrigado!

#### **Transcrição da entrevista com o Professor 4**

**PESQUISADOR:** Então professora, você sabe por que você está aqui?

**PROFESSOR 4:** Fui convidada para contribuir com as informações da recuperação contínua.

**PESQUISADOR:** Então por conta disso essa pesquisa é relacionada a Recuperação da Aprendizagem no ano de dois mil e quatorze, que foi aquela ação que nós fizemos na Diretoria de Ensino. Ao final desta entrevista eu vou te falar eu vou te falar todas as informações necessárias, não vou falar agora para não sugestionar as respostas. Interessante você saber que você está participando desta pesquisa sobre o Projeto Recuperação da Aprendizagem do ano de dois mil e quatorze, realizada aqui na Diretoria de Ensino e também que ao final desta entrevista você pode concordar ou não em participar.

**PROFESSOR 4:** Entendi.

**PESQUISADOR:** Para contextualizar, eu gostaria que a gente rememorasse como eram essas formações no ano de dois mil e quatorze, você está lembrada?

**PROFESSOR 4:** Bom era sempre uma... um encontro uma vez ao mês.

**PESQUISADOR:** E como eram organizadas as formações? Era somente você que vinha da escola ou tinha mais outro profissional da escola que vinha junto?

**PROFESSOR 4:** Vinha outros profissionais da unidade sim. Participavam das formações também.

**PESQUISADOR:** Quais profissionais?

**PROFESSOR 4:** E agora... vinha um pessoal da secretaria representando, às vezes o coordenador, porque as vezes ele tinha uma outra coisa.

**PESQUISADOR:** Mas para participar dessas específicas de recuperação?

**PROFESSOR 4:** Isso... é! alguém que vinha representando como se fosse o coordenador mesmo, na época. Na época acho que não tinha, a princípio lá no princípio não tinha coordenação, veio depois.

**PESQUISADOR:** Ah não tinha no início.

**PROFESSOR 4:** Na época não.

**PROFESSOR 4:** Então, sempre vinha uma pessoa para ver quais eram as informações para repassar para direção e depois passar isso para os professores, juntamente lá na reunião que a gente tinha, junto com os coordenadores.

**PROFESSOR 4:** Saiu um e até então, acho que bem no começo do ano não tinha ninguém, depois que foi atribuído esse cargo com um professor que a pessoa escolheu. E aí entrou uma coordenação lá.

**PESQUISADOR:** E pensando na recuperação, nesse projeto de dois mil e quatorze da Diretoria de Ensino, quais foram os momentos de atuação ou intervenção do coordenador-pedagógico nos projetos de recuperação da escola?

**PROFESSOR 4:** Bom algumas vezes foi para montar as turmas, a gente tinha que fazer uma seleção de uns alunos realmente que necessitavam de fato daquele trabalho né. É, falo assim o ênfase maior que esse aluno precisava de verdade mesmo do ensino médio, aí nós separamos tudo direitinho, aí teve

ocasiões que eu consegui trabalhar em sala, teve ocasiões que eu tive que me retirar com alguns alunos. Então houve essa intervenção sim. E assim o que eu senti falta foi de um espaço apropriado com calma, como este aqui, e a escola... a grande maioria não proporciona, então isso atrapalha muito.

**PESQUISADOR:** Você disse que as intervenções feitas pelo coordenador foram relacionadas a organizar as turmas.

**PROFESSOR 4:** Isso.

**PESQUISADOR:** Preencher os formulários para enviar para Diretoria de Ensino. E... na questão pedagógica quais foram as intervenções?

**PROFESSOR 4:** Eu acredito assim, que não teve assim uma intervenção direto como essa, mesmo porque a função dele tinha outras coisas, né, e ele deixou ao meu critério realmente verificar isso, mesmo porque era a disciplina de Língua Portuguesa, né. Mas ele fazia acompanhamento do que era passado para ele por e-mail: "*Você está passando isso? Você conseguiu alcançar isso? Como é que está o desenvolvimento do aluno?*". Então havia este questionamento.

**PESQUISADOR:** Quais eram as estratégias que o coordenador pedagógico utilizava para promover as reflexões dos professores sobre a sua atuação na recuperação?

**PROFESSOR 4:** Não houve.

**PESQUISADOR:** Não houve nenhum momento em que, é... o coordenador utilizou para promover reflexão dos Professores?

**PROFESSOR 4:** Não, nenhum momento.

**PESQUISADOR:** É... pensando nessa questão que você disse que você era professor da manhã!

**PROFESSOR 4:** Não! Da noite.

**PESQUISADOR:** Professor da noite. Você atuava no Ensino Médio.

**PROFESSOR 4:** Isso.

**PESQUISADOR:** E... houve algum momento na Atpc que ele separou para que você conversasse com os professores regentes?

**PROFESSOR 4:** Olha não teve nenhum momento assim. Mesmo porque, é que é... infelizmente na nossa categoria tem alguns que são super, megas resistentes. Então para ele entender essa sensibilidade de um trabalho do outro é muito complicado, ele tem que ser aberto, a pessoa ela tem que ser aberta, e depois profissionalismo. Então existe uma certa resistência, com os professores.

**PESQUISADOR:** E quais são as práticas de formação continuada proporcionada pelo coordenador pedagógico que influencia ou impacta na prática dos professores de recuperação.

**PROFESSOR 4:** Nossa! Acho que... não houve.

**PESQUISADOR:** Não houve? Pensando na sua atuação lá na recuperação com seus alunos, pensando nas Atpc, não houve nenhum momento que o coordenador utilizou para falar sobre a recuperação?

**PROFESSOR 4:** A única coisa que foi citado é que os professores observassem, caso os olhos dele não alcançassem, para os professores trazerem a lista desses alunos para que nós pudéssemos. Mas

que foram poucos, assim. Então eu tive que ir na sala, porque veio uma lista pronta da Diretoria de Ensino, e aquela lista tinham alguns alunos que não faziam mais parte lá da escola, outros mudaram de horário, outros abandonaram, aí a gente teve que refazer esta lista. Então foi através entrando na sala de aula com a primeira listagem nós substituímos por novos alunos que estavam presentes.

**PESQUISADOR:** Mas a lista que você está falando é de recuperação?

**PROFESSOR 4:** É.

**PESQUISADOR:** Mas a Diretoria de Ensino não encaminha lista de alunos.

**PROFESSOR 4:** Mas foi uma lista daqui pra lá com os nomes.

**PESQUISADOR:** Porque quem encaminha os alunos para a recuperação é o professor regente junto com o coordenador pedagógico.

**PROFESSOR 4:** Então isso foi da lista anterior, porque esta lista já estava pronta quando eu peguei.

**PESQUISADOR:** Ah! Talvez do ano de dois mil e treze para dois mil e quatorze.

**PROFESSOR 4:** Isso já tinha nome.

**PESQUISADOR:** Ele já tinha, já havia, e aí foi necessário fazer outro levantamento.

**PROFESSOR 4:** Exatamente. Tanto é que ela disse: *"olha essa lista veio da diretoria, a gente tem que trabalhar esses alunos."*, só que quando eu entrava em sala não tinha, era um ou dois, de todos eram de sete a quinze alunos, aí todos os outros já não existam mais. Então o que eu tive que fazer? Eu tive que verificar, fazer um mapeamento na sala, trabalhar com calma e aí verificar quais eram os alunos que estavam com essa necessidade porque a gente fez o diagnóstico da sala, foi aí que eu constatei novos alunos.

**PESQUISADOR:** Como você vê a figura do coordenador pedagógico atuando na recuperação da aprendizagem.

**PROFESSOR 4:** Deixa muito a desejar.

**PESQUISADOR:** Em que sentido, deixa a desejar.

**PROFESSOR 4:** Eu não sei se é o número de tarefas que é colocado a ele ou é a falta de administração, mas eu digo assim, no desejar aquela troca de ideias que a gente está tendo agora. Então existe uma necessidade muito grande dessa troca de ideias. Então na realidade o que acontece é isso: *"agora chegou isso; chegou aquilo, vamos ter que fazer."* Mas não existe aquela necessidade de saber como está o lado de cá, né. Porque querendo ou não a gente acaba intervindo né, a escola e o aluno. Então não existe a necessidade de saber como você está conduzindo? Como está a necessidade do aluno? O que você precisa? O que a gente pode mudar? Não existe isso na escola. Então nesse quesito deixa muito a desejar. A coordenação é muita coisa para fazer. Então quando a gente olha, a gente percebe, é muito papel, muita burocracia e muita leitura também. Então não dá assim, não sei se é por falta de saber administrar aquelas tarefas, mas infelizmente todo momento que eu estive lá não teve essa fala.

**PESQUISADOR:** Então, professora, estamos finalizando essa entrevista. Ficou claro para você sobre o que estamos pesquisando?

**PROFESSOR 4:** Sim

**PESQUISADOR:** Como você observou essa entrevista é referente a pesquisa que você vai ler aqui no termo de consentimento livre e esclarecido que o tema é: "O Coordenador Pedagógico como articulador da recuperação de aprendizagem", que é a pesquisa que estamos desenvolvendo. Entendeu? E você vai ler esse documento, assinar, e se você concordar em participar da pesquisa tudo bem e se não concordar não tem problema nenhum.

**PROFESSOR 4:** É sempre bom contribuir e aprender mais né.

**PESQUISADOR:** Ah! A gravação não será utilizada e nem seu nome será divulgado. A qualquer momento que você quiser desistir de participar, você pode ligar pra mim e dizer: "*olha eu não quero mais participar*".

**PROFESSOR 4:** Então, além dessas, vai ter outros para você poder contribuir?

**PESQUISADOR:** Com outros professores?

**PROFESSOR 4:** Não! Eu no caso, então só aqui já fecha?

**PESQUISADOR:** Provavelmente só, nesse momento é só esse.

### **Transcrição da entrevista com o Professor 5**

**PESQUISADOR:** Então professora, vamos rememorar como foram as formações para os professores de recuperação de Língua Portuguesa no ano de dois mil e quatorze, só para gente contextualizar.

**PROFESSOR 5:** No primeiro momento, vamos ver se eu vou lembrar a sequência certinha tá!

**PESQUISADOR:** Não precisa ser na sequência.

**PROFESSOR 5:** Não?

**PESQUISADOR:** Não. É só trazer os fatos para gente lembrar.

**PROFESSOR 5:** Então assim, no primeiro momento nós levantamos aquela questão de trabalhar com os alunos que maior... maior desafios que tínhamos na recuperação era com os alunos que não eram alfabetizados. Então nós sempre levantávamos esta questão né, o tempo todo é... tínhamos as formações mas queríamos alguma coisa voltada para isso. E a partir dessa solicitação, vocês nos apresentaram uma formação com as coordenadoras do Ciclo 1. Achei que foi bem positiva essa formação, com a relação a alfabetização, mas é, de sequência mesmo o que eu tenho mais de lembrança seriam as questões de nós, como nós trabalhamos com um texto com esses alunos que tinham dificuldades. Porque muitos de nós, ali até... não ali em dois mil e quatorze, mas num todo né, a recuperação num todo sempre a dificuldade de trabalhar na recuperação era, alunos que não liam, não escreviam. Como que eu vou trabalhar com esses alunos, é... de uma maneira que não seja daquela forma tradicional, então, que eu levo de mais positivo dessas informações, foram que eu vi que eu posso trabalhar com esses alunos com textos, eu não preciso trabalhar ali tradicional, e que dessa maneira eu consigo desenvolver com eles a competência leitora e escritora, então era possível trabalhar com eles a sequência de fatos narrados que nós vimos.

**PESQUISADOR:** Agora pensando no formato dessas formações, você se lembra, de como elas eram formatadas? Vocês foram acompanhados com os coordenadores algumas vezes ou era sempre sozinho.

**PROFESSOR 5:** As formações não eram com todos os professores juntos, todos de uma vez, né. Na primeira formação do ano, ainda foi com a maioria das escolas, mas depois foi aquela que nós fomos direcionadas para uma outra turma, você ficou com uma turma, a Eliana com outra, e a Rosimeire com outra.

**PESQUISADOR:** Não na mesma sala.

**PROFESSOR 5:** Não todos no mesmo ambiente. Então isso também foi positivo, porque cada um... cada Pcnp, fez com a sua turma. E cada um conhecia a realidade da sua escola. Sabia mais ou mesmo como funcionaria aquela recuperação, alguns apontamentos que tinham sido feitos, achei que foi positivo que por exemplo, tinham escolas que os professores citavam que eles mais eventavam do que trabalhavam com a recuperação e o Pcnp já sabia disso. Ele já tinha esse reconhecimento porque era as escolas que ele acompanhava.

**PESQUISADOR:** E os coordenadores participaram dessas formações com vocês em algumas datas? Você lembra?

**PROFESSOR 5:** Na DE comigo, comigo, não participou. Porque a minha coordenadora... eu tinha a recuperação de Ensino Médio e do Fundamental II. Quando foi o dia do Fundamental II, foi a outra professora de Português, né, do sexto ano que foi para essa formação com a Pcap. Quando foi do Ensino Médio que era com a PC, ela não pode ir comigo, então eu fui sozinha.

**PESQUISADOR:** Porque, assim, é uma das coisas que a gente lembra que viu você, e nesse ano a gente procurou fazer algumas formações que alguns coordenadores também tivessem juntos do professor. No seu caso o coordenador...

**PROFESSOR 5:** Não foi.

**PESQUISADOR:** Não foi com você, mas foi com outro professor.

**PESQUISADOR:** Então pensando nesse formato das formações de dois mil e quatorze, quais os momentos de atuação, intervenção do coordenador pedagógico nos projetos de recuperação da escola. Quais os momentos, aí você vai pensar na sua escola, quais foram os momentos de atuação, intervenção do coordenador pedagógico nos projetos de recuperação da escola.

**PROFESSOR 5:** Em dois mil e quatorze, nós tínhamos o professor/coordenador Pcagp na nossa escola e ela tem um olhar muito voltado para a recuperação, isso aí é muito claro, muito nítido. Eu gosto muito da atuação pedagógica dela, muito, muito mesmo. Então assim, todos os trabalhos que eu ia desenvolvendo ao longo ela sempre pegou os meu portfólios, acompanhava, tirava as minhas dúvidas, então alguma coisa que eu aprendia na formação centralizada eu ia desenvolvendo em sala e às vezes não saía da maneira como eu queria e ela sempre *"não, então se a gente fizesse de tal maneira, nós vamos alcançar esse resultado, vai ser positivo."* Do Fundamental II, assim, eu não tenho que reclamar eu fui muito bem assistida por ela. Muito bem assistida mesmo. Eu não sei se é por conta dela ser muito da área pedagógica e também ser Pcagp naquela época. Do Ensino Médio eu tive mais dificuldade, tive um pouquinho mais, porque no Ensino Médio eu tive alunos que não eram alfabetizados e eu não conseguia alcançar aqueles alunos, eu não tinha alguns direcionamentos pra eles.

**PESQUISADOR:** E no Ensino Médio, você tinha acompanhamento pelo coordenador do Ensino Médio, na recuperação? E quais as estratégias que o coordenador pedagógico utilizava para promover a reflexão dos professores sobre a atuação na recuperação, ou seja, quais as estratégias os professores/coordenadores utilizava pra promover a sua reflexão da sua atuação na recuperação? Como é que eles lidavam com isso, como eles levavam você a refletir sobre a sua atuação na recuperação, de que modo?

**PROFESSOR 5:** Volto a dizer para você, por exemplo a Pcagp, ainda procurava me dar essa assessoria, e via algumas coisas que às vezes não condizia com aquele contexto, porque as vezes você quer tanto... a gente quer muito... tem muito dessa mania né, na recuperação né, você tem tanto desejo de ajudar alcançar aquele aluno de qualquer maneira que você acaba levando para ele quinhentas coisas...então achei que as intervenções que ela fazia pra mim eram positivas, por exemplo, quando teve *"No castelo que se vai"*, como eu vou levar este texto para o Ensino Médio? Ai eu fui falar com a PC do Ensino Médio, aí ela falou: *"Nossa este texto, não dá pra trabalhar com o Ensino Médio, não, é muito lúdico eles não vão, não sei o quê... blá, blá..."* Eu falei: *"Eu também acho, né!"* É eu falei: *"Eu não sei como eu vou alcançar essa menina que não lê!"*. Porque a menina ela tinha um *facebook*, essa que tinha mais dificuldade e que ela só colocava foto e ela não sabia escrever. E eu falava assim: *"Não, eu preciso ir além disso, ela precisa sair dessa parte da foto, né"*. E aí a Pcagp falou assim: *"Olha vamos fazer o seguinte, com ela vamos trabalhar letras de música. Letras de música e poesias. Que a idade que ela está, que ela vai se despertar. Quando você for dar essa parte da poesia, você pode entrar na parte do Castelo que ela vai entender, ela vai conseguir compreender esse contexto, mas se você for direto para essa história do 'No castelo que se vai', ela vai achar... pode ser que você até alcance, não vou dizer que não, mas pode ser que ela ache que é uma coisa muito fora da realidade dela"*. Então, eu volto ressaltar que a importância assim, de intervenção mesmo que eu tinha pra refletir vinha da Pcagp.

**PESQUISADOR:** Pensando nisso que você trouxe, quais são as práticas de formação continuada proporcionadas pelo coordenador pedagógico que influenciam ou impactam, na prática dos professores de recuperação?

**PESQUISADOR:** É, de que forma ele faz isso, que influenciam ou impacta na prática dos professores de recuperação.

**PROFESSOR 5:** Eu acredito que a formação continuada muitas vezes ela não é voltada para recuperação. Por exemplo, nós fazíamos algumas coisas que nós tínhamos na formação continuada na Diretoria de Ensino. Muitas coisas, então acabavam casando e aí eram positivas, mas algumas outras coisas é... tinham situações que por exemplo, não dava para você trabalhar na recuperação. A parte da formação ela às vezes era muito direcionada para algumas outras áreas que não contemplava a recuperação, pelo menos foi o que aconteceu.

**PESQUISADOR:** Pensando nesta questão das práticas de recuperação continuada, vocês se reuniam com os professores de recuperação junto com os coordenadores para tratar da recuperação, para conversar sobre o avanço dos alunos...

**PROFESSOR 5:** Para conversar sobre avanço, sim!

**PESQUISADOR:** Tinha reuniões pra isso?

**PAULA:** Então! Cada finalização de bimestre é... nós éramos chamados para mostrar os nossos portfólios e para que nós pudéssemos analisar aqueles que tinham alcançado alguma... obtido algum avanço e quem não tinha obtido avanço nenhum. Quais intervenções poderia ser feitas a partir dali. Mas eu volto a dizer que era da parte da Pcapg.

**PESQUISADOR:** O Pcapg chamava todos os professores de recuperação pra conversar ao mesmo tempo? Individual?

**PROFESSOR 5:** Individual.

**PESQUISADOR:** Havia algum momento de interação entre professores regentes e os professores de recuperação?

**PROFESSOR 5:** Na minha escola sim. Mas não era um momento determinado pela coordenação. Isso acontecia por conta do próprio ambiente escolar que proporcionava. Então de repente uma janela de aula, uma aula vaga, ou às vezes, o professor é... ele queria... ele acabava pedindo... nós acabávamos conversando e analisando o caso de algum aluno, mas fora de um horário específico. Então, por exemplo, é... tive uma aula vaga, posso conversar com a professora regente sobre tais alunos, então isso acontecia.

**PESQUISADOR:** Mas na Atpc não tinha essa oportunidade?

**PROFESSOR 5:** Não.

**PESQUISADOR:** Agora, pensando nisso tudo que a gente conversou, como você vê a questão do coordenador como articulador das práticas de recuperação de aprendizagem?

**PROFESSOR 5:** Eu acredito que o coordenador ele precisa ter um conhecimento, ele precisa ter um olhar diferenciado para recuperação. Porque se ele não tem esse olhar diferenciado isso acaba prejudicando o trabalho do professor não cem por cento, mas ajuda prejudicar muito o trabalho do professor de recuperação. Não digo tanto pela minha escola, mas já vi na minha escola também de professores que eles se preocupavam muito mais por exemplo, em montar uma pasta né, um portfólio de calhamaços de papei, às vezes insignificantes, porque eles sabiam que não iam ter esse devido acompanhamento. Então eu acredito que para que o coordenador conseguia alcançar esses professores ele tem que ter um olhar muito voltado pra recuperação e a demanda do coordenador muitas vezes não

permite. Não é nem porque ele não queira, eu acredito que às vezes pela demanda mesmo dele, do dia a dia, alguns não conseguem ter esse olhar diferenciado.

**PESQUISADOR:** Como você disse, uma dos coordenadores acompanhava bem o outro não...

**PROFESSOR 5:** Então, porque o PC do Ensino Fundamental, também o ano passado, foi o primeiro ano dele né, de coordenação. E ele era da área de Educação Física. Então eu acredito que esta facilidade ele não tinha por conta da disciplina dele. Esse ano não teve recuperação contínua. Porém eu já vi que ele teve um olhar um pouquinho diferenciado, ele fez sondagem com alunos e me procurou para conversar.

**PESQUISADOR:** Tudo bem, acredito que você já contemplou as questões propostas. Obrigado!

**PROFESSOR 5:** De nada!

**Transcrição da entrevista com o Professor 6**

**PESQUISADOR:** Então, professor, em dois mil e quatorze você participou das formações de recuperação contínua, né?

**PROFESSOR 6:** Isso!

**PESQUISADOR:** Então, você tinha turmas atribuídas de recuperação?

**PROFESSOR 6:** Sim, tinha turmas... tinha acho que no total de vinte e oito aulas.

**PESQUISADOR:** Você lembra como foram organizadas essas formações aqui, o formato delas.

**PROFESSOR 6:** Sim, eu lembro de alguns, umas acho que tivemos umas três ou quatro durante o ano.

**PESQUISADOR:** Sim, e como eram as convocações, você vinha para as convocações com quem?

**PROFESSOR 6:** Normalmente eu vinha com os outros professores que trabalhavam comigo na escola.

**PESQUISADOR:** E o coordenador participou alguma vez dessas formações aqui com você?

**PROFESSOR 6:** Algumas vezes, sim.

**PROFESSOR 6:** Lembro que eles foram chamados separados, algumas vezes, eles tiveram reuniões separadas e passaram para nós.

**PESQUISADOR:** Agora, pensando nessas formações que foram realizados no ano passado, e pensando no coordenador, quais os momentos de atuação ou intervenção do coordenador pedagógico nos projetos de recuperação da sua escola, quais foram os momentos?

**PROFESSOR 6:** Durante as aulas?

**PESQUISADOR:** É.

**PROFESSOR 6:** Assim, é... acompanhamento né, era mais a questão de papelada burocrático né, aquele do aluno, agora a questão da aula prática mesmo...

**PROFESSOR 6:** Na escola não tinha uma sala própria né. Então eles estavam muito organizando né, no caso a coordenadora estava sempre tentando organizar o local para a gente estar trabalhando, já que nem sempre a biblioteca estava disponível e a sala de informática também era muito utilizada, a sala de vídeo também. Eu normalmente trabalhava no pátio né, e então ela estava sempre organizando. Agora, assim, a aula ali na prática mesmo o conteúdo eu vi poucas... não estou lembrado de nenhuma diferença assim ela... a coordenadora, nessa prática eu acho que ela ...

**PESQUISADOR:** Não houve, segundo o que você está dizendo, não houve momentos de atuação e intervenção nos projetos de recuperação né?

**PROFESSOR 6:** Nesse momento não! Pelo menos na maioria das... em dois mil e quatorze não houve essa intervenção.

**PESQUISADOR:** É pensando nisso você trouxe, quais as estratégias que o coordenador pedagógico utiliza, ou utilizava na época para promover a recuperação ou a reflexão dos professores sobre sua

atuação na recuperação. Quais eram as estratégias que o coordenador pedagógico utilizava para que levasse os professores de recuperação a refletir sobre a sua atuação na recuperação?

**PROFESSOR 6:** Então, eu acho que tinha mais essa... sinceramente tinha mais a cobrança de nós estarmos trabalhando, de fazer acontecer, mas agora... agora a questão do conteúdo da prática na aula a gente não teve tanta ajuda, porque até então a coordenadora também, a coordenadora acabava... teve um momento que ela ficou muito sozinha na escola também, ela tinha que organizar, tá cuidando de outras, de diversas questões. Então a única coisa que ela perguntava era se estava ocorrendo, o espaço, se tinha material, mas o que estávamos trabalhando, nenhum momento ela... não sei se foi a falta de interesse, mas não digo nem a falta de interesse, mas nenhum momento ela participou.

**PESQUISADOR:** Tá, então, de acordo com que você trouxe, eu vou perguntar quais são as práticas de formação continuada proporcionadas pelo coordenador pedagógico que interferem ou impactam a prática dos professores de recuperação.

**PROFESSOR 6:** Eles traziam na Atpc que eram todos professores é... Eles traziam na c os materiais das reuniões aqui na diretoria. Mas, era algo rápido. Então eles tratavam durante a Atpc de assunto geral, quando chegava na parte da recuperação lembro que passavam alguma informação, não lembro muito bem e falava para os professores, cobrava dos professores regulares de estar contribuindo conosco.

**PESQUISADOR:** Então, quer dizer que havia reuniões, assim, mensais que vocês se encontravam com os professores regentes das salas para discutir a questão da recuperação?

**PROFESSOR 6:** Na reunião não, só havia na Atpc essa cobrança né, e muitas vezes não havia. Nós... vamos dizer se encontrava pelo corredor para tá, no corredor ou na sala do professor para tá, no momento ali, tá organizando "*o que você está trabalhando? O que você quer que eu... como você quer que eu trabalho com o seu aluno né, já que eu vou ficar mais tempo*".

**PESQUISADOR:** Mas proporcionado pelo coordenador, não tinha?

**PROFESSOR 6:** Não. Acho que ele até tinha vontade... mas não sei se não houve tempo, esquecimento, mas não houve essa reunião.

**PESQUISADOR:** E como você vê a questão do professor coordenador, como articulador da recuperação da aprendizagem, já que, como você trouxe, nesse ano não teve muito esse acompanhamento.

**PROFESSOR 6:** É não teve. Agora lembrando também né, este ano de dois mil e quatorze o coordenador não era nem da parte da manhã, para falar a verdade ele cuidava da parte da noite. Então muitas vezes o coordenador ele ficava sobrecarregado né, ele cuidava de tudo. Ah, muitas vezes também a vice diretora participava, aí quando chegou um coordenador mais pro final do ano, estava trabalhando com a gente, mas também não foi... houve cobrança né, não houve também aquele respaldo.

**PESQUISADOR:** Como você está falando, havia uma cobrança das... da prática burocrática, mas não havia um acompanhamento pedagógico.

**PROFESSOR 6:** Isso, aí no final, eles queriam saber o que que a gente trabalhou para ficar como registro para a escola, mas não houve um interesse, não é interesse que eu possa dizer, mas não...

**PESQUISADOR:** Acompanhamento.

**PROFESSOR 6:** Um acompanhamento.

**PESQUISADOR:** Uma articulação.

**PROFESSOR 6:** Isso.

**PESQUISADOR:** Você acha que em dois mil e quatorze você teve um acompanhamento, uma articulação da coordenação pedagógica no sentido de acompanhar o processo de recuperação e orientar?

**PROFESSOR 6:** Só da parte burocrática mesmo...

**PESQUISADOR:** E como você vê esta questão, você acha que seu coordenador é... acompanhasse essa recuperação teria outro desfecho ou...

**PROFESSOR 6:** Então é, até confesso também da minha parte né é..., como não houve interesse, também não houve interesse da minha parte também de tá pedindo essa cobrança né, caso eu acho que tipo, como vou dizer né: "*acho que até é falha dos dois lados*" tanto do professor que é o meu caso, tivemos também dos meus amigos que..., dos meus colegas também e tanto também dos coordenadores. Como não houve esse acompanhamento, só cobrança da parte burocrática, então a gente tentou deixar quieto essa parte e deixar a documentação em dia, já que não houve nem interesse do coordenador, também nem do professor titular e nem do professor, no meu caso, o PA. Então, vi que o aluno acabou sendo prejudicado nessa parte, que não houve um trabalho, não houve um trabalho mais sério na parte do acompanhamento pedagógico.

**PROFESSOR 6:** Então, talvez acho que não foi possível, nós não tivemos esse resultado já que a cobrança era sempre a papelada. Então, acho que... creio que acho que ela estava sendo cobrada lá de cima né, que cobrou da gente, logo tinha que ter a assinatura dos dois professores claro né.

**PESQUISADOR:** Tá bom professor, obrigado pela sua participação.

**PROFESSOR 6:** Não sei se ajudou.

**PESQUISADOR:** Sim, com certeza!

**PROFESSOR 6:** Certo.