



Bolema: Boletim de Educação Matemática

ISSN: 0103-636X

ISSN: 1980-4415

UNESP - Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Pesquisa Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática

Santana, Marcela Lopes de; Gonçalves, Harryson Júnio Lessa
Conversas de Corredores: uma pesquisa narrativa sobre coordenação pedagógica e formação continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais
Bolema: Boletim de Educação Matemática, vol. 34, núm. 67, 2020, pp. 740-763
UNESP - Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Pesquisa Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática

DOI: 10.1590/1980-4415v34n67a19

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291265340021>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Conversas de Corredores: uma pesquisa narrativa sobre coordenação pedagógica e formação continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais¹

Hallway conversations: a narrative research on pedagogical coordination and continued training of teachers who teach mathematics in the early years

Marcela Lopes de Santana *

 ORCID iD 0000-0001-5003-6966

Harryson Júnio Lessa Gonçalves **

 ORCID iD 0000-0001-5021-6852

Resumo

Este trabalho apresenta a dissertação intitulada *Conversas de Corredores: Coordenação Pedagógica, Narrativas, Experiência e Formação Continuada de Professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, uma pesquisa narrativa que teve por objetivos: investigar como as/os coordenadoras/es pedagógicas/os, ao *revisitarem* a sua ação por meio das narrativas, relatam as suas lidas com os desafios presentes em sua função de formadora/r de professoras/es e como realizam essa formação continuada voltada para a Matemática ensinada pelas/os professoras/es nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e discutir a formação continuada voltada para o ensino de Matemática, bem como o currículo explicitado pelas narrativas dos fazeres das/dos coordenadoras/es pedagógicas/os dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Explora a linguagem e a subversão das normas da escrita acadêmica, aliando forma e conteúdo para produção de sentido. Algumas passagens são elaboradas em *crônicas*. As considerações expressam metaforicamente a síntese dos desafios da coordenação pedagógica e discutem a educação pelo par experiência/sentido, como sugere Jorge Larrosa, referencial teórico desse trabalho. A metodologia consiste em ir das conversas, das narrativas de coordenadoras/es, a um *conversar orientado* ao pensamento, pela pesquisa sobre outros contextos de coordenação, expressas aqui em notas de rodapé. E, depois, realizar um retorno ressignificado pelas experiências pedagógicas e curriculares, por meio de crônicas. Conclui-se que é preciso pensar em formar toda e qualquer pessoa para se valer do conhecimento matemático. Isso exige ousadia, utopia, requer do coordenador o desvio das armadilhas, a subversão e a criatividade, para fugir do currículo técnico em favor da dignidade humana.

Palavras-chave: Educação Matemática. Currículo. Coordenador Pedagógico. Narrativas.

¹ Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo apoio para publicação deste artigo.

* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Mestra em Ensino e Processos Formativos pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Unesp. Coordenadora Pedagógica pela Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto - SP. Endereço para correspondência: ST-PPG Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, Bauru, São Paulo, Brasil, CEP 17033-360. E-mail: marcela.santana@unesp.br.

** Livre-docente em Didática e Currículo pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor associado da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Ilha Solteira, São Paulo, Brasil. Endereço para correspondência: Unesp-FEIS-DBZ, Av. Brasil nº 56, Centro, Ilha Solteira, São Paulo, Brasil, CEP: 15.385-000. E-mail: harryson.lessa@unesp.br.

Abstract

This paper presents the dissertation entitled *Hallway conversations: pedagogical coordination, narratives, experiences, continuous formation in service in the context of the mathematics of the initial years of the elementary school* a narrative research that aimed at investigating how the pedagogical coordinators, when revisiting their action through the narratives, report their dealings with the challenges present in their role as teacher/educators and how they carry out this continuing education focused on Mathematics taught by the teachers in the Early Years of Elementary School; and discussing the continuing education focused on the Mathematics, as well as the curriculum explained by the narratives of the pedagogical coordinators' tasks for the Early Years of Elementary School. It explores the language and subversion of academic writing norms, combining form and content to produce meaning. Some passages are written in chronicles. The considerations metaphorically express the synthesis of the challenges of pedagogical coordination and discuss education through the experience/sense pair, as suggested by Jorge Larrosa, the theoretical reference of this work. The methodology consists of going from conversations, from the coordinators' narratives, to a thought-oriented conversation, through research on other contexts of coordination, expressed here in footnotes. And then, making a resignified return for the pedagogical and curricular experiences, through the chronicles. It is concluded that it is necessary to think about training each and every person to use mathematical knowledge. This requires boldness and utopia, it requires the coordinator to avoid traps, subversion, and creativity, in order to escape the technical curriculum in favor of human dignity.

Keywords: Mathematical Education. Curriculum. Pedagogical Coordinator. Narratives.

1 Para começo de conversa...

É dada a hora de começar. E enquanto não me² vêm as palavras, enquanto elas ainda se embaralham, enlaçam-se, tropeçam-se e esbarram-se em meu pensamento, vou fazendo esse dizer confuso, costurando aqui, remendando ali, ziguezagueando, forçando uma barra, na esperança de um arremate aceitável.

Re corro a um dicionário qualquer, pouco reconhecido, como há de ser essa minha escrita e encontro a definição de começo como primeiros ensaios ou experiências; tentativas iniciais. Julgo que essa história de definições, ensaios e experiências são conversas futuras, então me concentro nas *tentativas iniciais* e tento explicar esse possível vir a ser. Procuro um caminho mais digno, devido à solenidade do momento, para não perder ainda mais palavras pelo percurso.

Na etimologia, encontro que *começo* deriva de *começar*, do latim *cominitiare*, em espanhol *comenzar*... Em nada isso me ajuda, a não ser pelo fato da palavra *comenzar* lembrar-me parte da conversa entre Núria e seus amigos (ARNAUS et al, 1995, p. 225) e aquele dado momento em que diz “um belo dia, não sei como, me encontrei escrevendo meu texto [...] dando-lhe forma para fazê-lo mais compreensível, para os outros e ao mesmo tempo, para mim mesma” (ARNAUS et al, 1995, p. 225, *tradução nossa*).

² Os verbos empregados em primeira pessoa do singular no decorrer deste trabalho expressam a ideia de que a experiência da pesquisa, embora vivida pela primeira autora, foi narrada a partir do olhar dos dois autores deste artigo, sendo o segundo autor, orientador de mestrado e de doutorado da primeira.

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

- Ah, a conversa...

1.1 Sobre o que é essa conversa? “Déjame que te cante”!³

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

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

Pois bem, sou coordenadora, possibilito que a formação continuada aconteça em minha escola e, em um determinado período, trabalhei com formação na Secretaria da Educação de São José do Rio Preto, formação em Matemática, de professores e de coordenadores. Neste período, além das reuniões de formação, havia o acompanhamento *in loco* de algumas escolas e, então, conversávamos com outros coordenadores, que retratavam os desafios do seu fazer, a falta de tempo para planejar, para estudar... as interrupções constantes, a *apagação* de incêndios, as muitas atribuições.

Havia outros formadores e, nos retornos, discutíamos o que observávamos e as estratégias de superação dos obstáculos da profissão. O maior ponto de discussão do grupo era a pouca presença da Matemática nas pautas formativas. A formação continuada em Matemática

³ Faz alusão ao título do livro: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente:** Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

é um desafio. Um desafio principalmente para quem teve pouca identificação com ela na trajetória estudantil, ou na formação inicial. Isso quando esta atendeu as expectativas para o ensino da disciplina.

Assim, propus-me a investigar, na dissertação que é apresentada nesse trabalho, como as/os coordenadoras/es⁴ pedagógicas/os, ao *revisitarem* a sua ação por meio das narrativas, relatam as suas lidas com os desafios presentes em sua função de formadora/r de professoras/es e como realizam essa formação continuada voltada para a Matemática ensinada pelas/os professoras/es nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E também, discutir a formação continuada voltada para o ensino de Matemática, bem como o currículo explicitado pelas narrativas dos fazeres das/os coordenadoras/es pedagógicas/os dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e fazer isso em tom de conversa, já que Garnica (2015) apresenta as narrativas como um modo do ser humano pensar, organizar o conhecimento e a realidade, que permite conceitualizar as dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas da experiência educativa. É “uma reconstrução da experiência a partir da qual, mediante um processo reflexivo, é possível atribuir significado ao vivido” (GARNICA, 2015, p. 182).

E desejo que as conversas desse trabalho se tornem um coro. Espero que a beleza do som dessas vozes, que se misturam e bem se manifestam, agucem os ouvidos e façam-se ouvir. Que a mensagem transmitida pelas palavras dessa letra faça sentido para outras/os coordenadoras/es e para as/os professoras/es que pensam a importância da Matemática na vida dos alunos. E que a melodia toque fundo você, apreciador dessa música chamada Educação.

1.2 Conversas de corredores

Em nosso contexto de trabalho nós, coordenadoras/es, deparamo-nos com projetos brilhantes, situações conflituosas... Muitas vezes temos uma ajuda solicitada, um pedido de orientação, um diálogo sobre um problema, ou um compartilhamento de solução, uma crítica tecida, tudo isso numa simples *conversa de corredor*. Nos corredores as relações se dão, dentro ou fora da gente. No pós-reunião, o corredor se torna os bastidores de um palco, onde tudo que parece completamente desorganizado serviu ou servirá para organizar o que aconteceu ou acontecerá.

E o que é um corredor senão um espaço onde caminhamos em busca de algo? Nele encontramos muitas portas. E em cada porta um mundo novo, onde a vida acontece. No nosso

⁴ O termo coordenadoras/es, tanto no plural como no singular, será empregado primeiramente no feminino, pois a função, assim como a de professores dos Anos Iniciais, é majoritariamente exercida por mulheres. A barra, seguida de “es”, é uma tentativa de não atrapalhar a leitura, repetindo excessivamente termos.

caso, a Educação acontece... Às vezes, atravessamos de uma porta para outra, procurando algo. Um corredor é atravessado muitas vezes.

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

Um corredor para uma/um Coordenadora/r Pedagógica/o é algo tocante. Uma parte do seu espaço de trabalho, que se mistura com ela/e própria/o, com o seu jeito coordenadora/r de ser, como um mural que estampa algo do qual ela/e fez parte ou nem havia percebido que acontecia. Onde se para os pés para duas batidas na porta, um pedido de licença, uma espiadela... Um “entre, por favor, venha participar”, ou um olhar de “saia, esta porta está fechada para você”. Ela/e caminha pelo corredor às vezes sem, às vezes com a consciência de que as aprendizagens por trás das portas, abertas ou fechadas, são parte de sua responsabilidade.

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

Esse é um inusitado, porém, um bom local para realizar uma pesquisa sobre a Coordenação Pedagógica. Para ver o que lhe atravessa, o que lhe tira do caminho, do foco, da busca, o que lhe interrompe e ao mesmo tempo lhe alimenta. O local que reflete de fato, o turbulento cotidiano de trabalho de uma/um Coordenadora/r Pedagógica/o.

1.3 Da conversa à crônica

Já se faz perceptível a escrita desse texto em tom de diálogo, a brevidade, a superposição entre o oral e o escrito, os trechos curtos, que limitam o discurso nele presente. Se não se faz nítida a tentativa de redigir esse trabalho em crônicas, talvez, como pressuponho, eu não esteja ainda cumprindo o meu intuito. Peço perdão, leitor, apesar dos senões, insistirei nesse recurso. Essa insistência não é descabida. Seu propósito inicia-se em um referencial teórico e desponta numa metodologia e forma de análise.

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

e, até aparece em subversivas teses e dissertações⁵. Dessa forma, concedo-me uma licença pouco poética para abusar desse gênero, aproveitando o argumento de que se trata de um *gênero menor* (CANDIDO, 1993, p. 23) para justificar as limitações literárias da minha escrita, “a fim de que surja uma voz cada vez mais indigente, cada vez mais trêmula, liberada da vaidade dos discursos que poderiam tranquilizá-la e, por isso mesmo, exposta à maior inquietude, ao maior desassossego, à maior pobreza” (LARROSA, 2015, p. 25).

Por suas temáticas se relacionarem ao cotidiano e, às vezes, promoverem uma reflexão sobre problemas universais (COELHO, 2009), a crônica parece um gênero um tanto apropriado para essa ocasião. Assim, esse cotidiano característico das crônicas se transforma em cotidiano escolar e retiramos dele recortes do fazer da/do coordenadora/r pedagógica/o. Dessa forma, a metodologia deste trabalho consiste em ir das conversas, das narrativas de coordenadoras/es, porque, “enquanto escritura, o diálogo pode transcender o tempo e o espaço (o aqui e o agora) e se tornar de alguma maneira independente de rostos, de nomes, de corpos e vozes” (LARROSA, 2016, p. 140) a um *conversar orientado*⁶ ao pensamento, por meio da pesquisa sobre outros contextos de coordenação pedagógica. E, depois, realizar um retorno a esse nosso diálogo, por meio das crônicas, porque toda filosofia é “um ler e escrever, um ensinar e aprender que acontece conversando. Colocando em comum (com outros: com a leitura, a escrita e o pensamento dos outros) o que cada um lê, o que cada um escreve e o que cada um pensa” (LARROSA, 2016, p. 141). Um retorno reelaborado, ressignificado pela construção intersubjetiva das experiências pedagógicas e curriculares.

Toda essa conversa é orientada pelos estudos de currículo⁷, pelas teorias pós-críticas, que estabelecem conexões entre significação, identidade e poder, dando ênfase ao discurso e à sua textualização. E esse diálogo, portanto, é uma forma de respeito e valorização da voz, dos que tem muito a contar, a ensinar e a aprender com seus relatos. E a crônica como gênero intermediário consegue intermediar esse discurso com o leitor.

1.4 Falando sobre o que me aconteceu...

Um acontecimento é algo marcante, que nos surpreende ao chegar despercebido. E,

⁵ Por exemplo: FERNANDES, Maria Valéria Padilha. “Na periferia do sonho”: crônicas de uma experiência de formação de professoras. Campinas: Unicamp, 2000. (Dissertação de Mestrado).

⁶ De acordo com Larrosa, filosofia é ler, escrever e conversar. É um conversar orientado ao pensamento.

⁷ Desenvolvidos no Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação – GEPAC, da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (UNESP-FEIS); e nas disciplinas de Tendências em Educação Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos (UNESP- Interunidades) e Teorias e Perspectivas Curriculares no Contexto da Educação Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência (UNESP – FC)

então, de repente, deparei-me com as palavras, pegadas de um caminho a seguir. E foi assim que aconteceu! A palavra experiência, dada por uma explicação inconclusiva, plausível, aberta, ampla. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2016, p. 18).

Esse foi o ilustre acontecimento: o encontro com o referencial teórico. Buscamos esse sentido da palavra experiência no decorrer da pesquisa e também os caminhos de uma perspectiva teórica e de uma abordagem metodológica. Larrosa (2016) nos fala que, geralmente, a Educação é pensada do ponto de vista dos pares “ciência e técnica” ou do ponto de vista *teoria e prática*. Para ele, *ciência e técnica* remetem-se a uma perspectiva positivista e retificadora; e *teoria e prática*, a uma perspectiva política e crítica. Larrosa (2016) propõe uma possibilidade mais existencial e estética, ou seja, propõe pensar a Educação a partir do par *experiência/sentido*. Atribuindo significado para essas duas palavras, ele nos diz:

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras e, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (LARROSA, 2016, p. 18).

Sendo assim, anuncia que quando usamos as palavras, damos sentido ao que somos, ao que nos acontece e relacionamos palavras e coisas, nomeando as coisas pelas palavras, que por isso devem ser dotadas de significados. Assim, o sujeito da experiência é “território de passagem” (LARROSA, 2016, p. 25), é o sujeito que permite que o que lhe passe, lhe afete, deixe marcas, cause efeitos, “é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar” (LARROSA, 2016, p. 25). O sujeito da experiência é *ex-posto*. Experiência é travessia, perigo, paixão. É aquilo que, ao passar, nos forma e nos transforma. “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos” (LARROSA, 2016, p. 30).

Dar lugar ao acontecimento. Estar aberto, ao pensamento, às palavras e aos sentimentos. De repente, esta é a chave para se construir um sentido que faça mais sentido para a formação, para a Matemática, para a Educação.

1.5 Dialogando com o contexto

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

“Os aparatos educacionais e culturais nos quais trabalhamos são (...) lugares de produção, de reprodução, de crítica e de dissolução disso que chamamos verdade e disso que chamamos realidade” (LARROSA, 2015, p. 163). Sei que essa nossa verdade faz parte de verdades múltiplas, espalhadas em realidades tão distintas, de um território tão desigual, como o nosso Brasil. Gostaria, no entanto, de ser capaz de dialogar com essas realidades, de reconhecer nossas diferenças, de desconfiar de nossas semelhanças, de discutir nossas possibilidades. Não desejo impor essa verdade aqui construída, mas habitar com dignidade o mundo, registrando essa realidade com o caráter poético e político da nossa linguagem (LARROSA, 2015), essa que apresenta a polifonia da situação que vivemos.

2 Conversas paralelas

Até aqui, tratei de conversar contigo, leitor. Ainda que houvesse outras vozes nesses ditos, as vozes dos autores que em alguns momentos falaram por mim, agora essa conversa terá, digamos, interlocutores mais próximos de todo esse contexto que estou lhes apresentando. Abriremos, assim, conversas paralelas. Sabe? Aquelas pelas quais sempre fomos repreendidos por nossos professores, que por muitas vezes nos disseram “Sem conversas paralelas!”? E que, quando nos tornamos professores, tratamos de repetir aos nossos alunos?

Pois bem, nesse trabalho elas serão permitidas, porque na maioria das vezes, as conversas paralelas são boas. Não raro estão relacionadas ao assunto principal e são tentativas de interpretação, ou de aproximação das nossas circunstâncias, tentativas de ressignificação para que o dito se torne vivido por uma determinada comunidade, de alunos, de professores, ou, em nosso caso, de coordenadoras/es pedagógicas/os. Afinal, “ler e escrever (escutar e falar) é colocar-se em movimento, é sair sempre para além de si mesmo, é manter sempre aberta a interrogação acerca do que se é. Na leitura e na escrita, o eu não deixa de se fazer, de se desfazer e de se refazer” (LARROSA, 2015, p. 40).

Bolívar, Domingo e Fernández (2001) falam de empregar na pesquisa biográfica relatos

em paralelo, de modo que gerem uma visão complementar de um assunto, uma estrutura polifônica, na qual os relatos se sobrepõem, combinam-se para construir o conteúdo. O que vem à frente, portanto, se assemelha àquela situação em que o professor intervém “Conte a todos o que estão conversando”. E eu vou lhe contar, para fazer dessa conversa, que uma vez foi paralela, uma parte importante, quem sabe o principal assunto para conversarmos neste texto.

2.1 (Entre parênteses)

Entre parênteses estão as conversas com as coordenadoras que participaram dessa pesquisa. Escolhi os parênteses para demarcação das vozes, para sinalizar significados importantes advindos da experiência pedagógica que, sendo individuais, estão contidos, são frutos de significados sociais e parte de um mesmo texto, mas carecem de preservação. Cada cor representa a fala de uma coordenadora. As pausas são simbolizadas por “...” e os recortes por “(...)”. Na pesquisa, as conversas podem ser consultadas na íntegra nos apêndices (SANTANA, 2019). As minhas falas estão em **negrito**. Distribuí as conversas em poucas seções (não pré-estabelecidas), apenas para abordar, em cada uma delas, assuntos relevantes para a coordenação pedagógica e a formação de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os trechos são grandes, para evitar uma postura muito ilustrativa. Lembra-se do coro que mencionei? Ele está se formando.

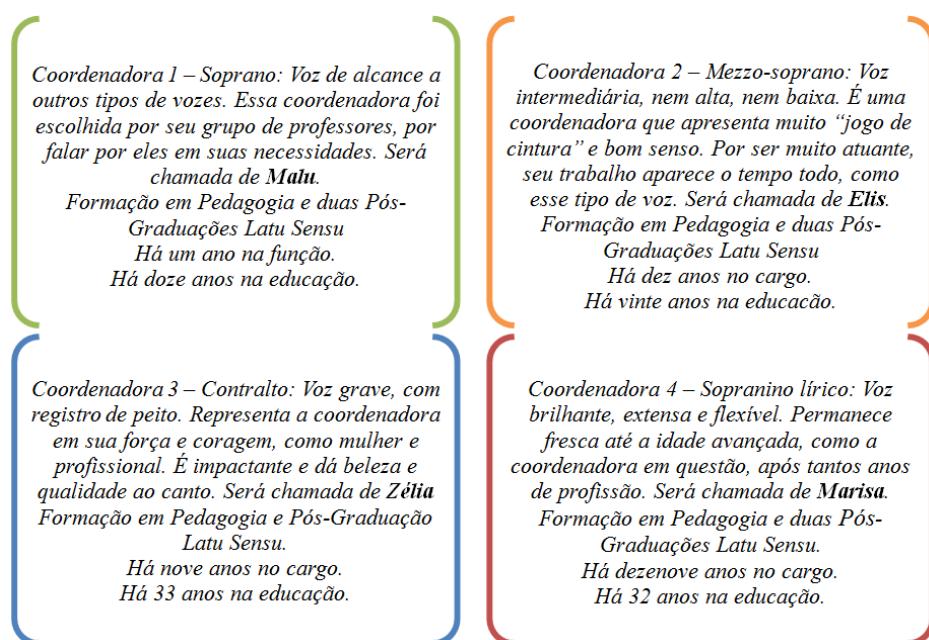


Figura 1 – Caracterização dos Sujeitos de Pesquisa⁸
Fonte: Santana (2019).

⁸ Em São José do Rio Preto há uma distinção entre função e cargo de coordenador pedagógico. *Função* se refere ao exercício da coordenação pedagógica por inscrição ou designação, na qual todos os professores concursados do município podem se inscrever após cinco anos de exercício docente. *Cargo* se refere ao exercício da coordenação pedagógica após aprovação em concurso público.

2.2 A formação do coordenador e o coordenador em formação

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

A Pedagogia?

...a pedagogia, a pedagogia, sim. Aqueles [professores] que tiveram uma formação diferente, mais voltada, para matemática, que são poucos no [Ensino] Fundamental I, eles conseguem compreender um pouco melhor [a Matemática]. Porém, a pedagogia e o antigo magistério não deram base, não deram suporte. Então, a todo o momento, isso esbarra no planejamento do professor (...).

Sim, e essa questão da formação? Já aproveitando que a gente falou disso, você acha que o coordenador está formado para fazer a formação para os professores que ensinam matemática (...) No Fundamental I?

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

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

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

Figura 2 – Conversa com a Coordenadora Elis⁹

Fonte: Santana (2019).

⁹ Em São José do Rio Preto - SP, ter Pedagogia é uma exigência para o cargo de Coordenador Pedagógico. No entanto, em pesquisa realizada nas cinco regiões brasileiras, Placco, Almeida e Souza (2011) identificaram que, embora, a maioria das/os coordenadoras/es do Brasil tenham formação em Pedagogia, há as/os que possuem outras licenciaturas e até mesmo Magistério em nível médio, apenas. As/os coordenadoras/es entrevistadas/os na pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011) consideram os conhecimentos advindos da Pedagogia úteis para exercerem sua profissão, no entanto, consideram também que não suprem suas principais necessidades. Algumas/ns coordenadoras/es dizem que o curso de Pedagogia dá um direcionamento, um embasamento teórico para aprender a aprender, mas os conhecimentos são aprendidos mesmo na prática. Outra pesquisa, desenvolvida por Gatti e Nunes (2009) identificou que a maioria das universidades não destina disciplina para os conteúdos de área, nem mesmo para Língua Portuguesa e Matemática, por considerarem estes de domínio das/dos alunas/os e implícitos nas disciplinas de metodologias de ensino. Os conteúdos específicos de Matemática são estudados em apenas 18% dos cursos e a carga horária destinada sugere apenas uma visão panorâmica sobre os conteúdos específicos não permitindo o aprofundamento e a relação apropriada com o contexto e com as experiências escolares.

Nossa... Foi bom você tocar nesse ponto, para a gente falar da formação inicial (...) Se a gente for pensar no coordenador, você acredita que ele está formado para fazer a formação dos professores em educação matemática?

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

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

O edital diz... Três anos...

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

Ah, certo.

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

Figura 4 – Conversa com a Coordenadora Zélia¹¹
Fonte: Santana (2019).

¹⁰ Gatti e Nunes (2009), que fizeram um amplo estudo sobre os currículos dos cursos de Pedagogia, verificaram nos projetos e ementas dos cursos que analisaram que não há clareza sobre como os estágios são realizados e supervisionados e estes podem se configurar como aspectos meramente formais.

¹¹ Quando consultados sobre a necessidade de ter exercido docência para ser coordenadora/r pedagógica/o, algumas/nas coordenadoras/es da pesquisa, assim como Placco, Almeida e Souza (2011). “entendem que é possível exercer a coordenação sem ter sido professor desde que a pessoa tenha disponibilidade para estudar e se aperfeiçoar e se relacione bem com os professores” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 253). Outras/os, “acreditam que a experiência em sala de aula possibilita conhecer melhor a escola e vivenciar problemas que só aparecem lá” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 248).

2.3 Da história à metáfora: ser coordenador e coordenar

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

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

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

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

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

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

Figura 5 – Conversa com a Coordenadora Zélia¹²

Fonte: Santana (2019).

¹² Em um breve histórico da função supervisora/coordenadora, Vasconcellos (2013) volta ao *Ratio Studiorum*, onde havia o “prefeito de estudos” que observava as aulas dos professores e verificava o cumprimento do programa, mas afirma que a supervisão/coordenação nasce por influência dos Estados Unidos, com o modelo de “Inspeção Escolar”. Na pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2011) é apontado que, na década de 1960, com a Lei 4.024/61, as “escolas experimentais” contavam com o profissional de acompanhamento pedagógico. Em São Paulo, de acordo com Fernandes (2009), os Colégios Vocacionais, as Escolas de Aplicação e as Escolas Experimentais também contavam com o trabalho do profissional. Com a Lei 5.692/71 a função foi regulamentada e a ação supervisora foi implantada em nível de sistema e de unidade escolar (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011). Observa-se que a função nasce em um contexto de ditadura, no espírito do AI-5 (Ato Institucional n. 5), de 1968, com a reformulação do curso de Pedagogia decorrente da Reforma Universitária, que prepara profissionais generalistas, especialistas, mas sem preparo para a prática da Educação (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011). Na década de 1980, com a abertura política houve registros da função de coordenação no estado de São Paulo, na implantação do Projeto Noturno, no Ciclo Básico, nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs (FERNANDES, 2009). Na década de 1990, o profissional passa a atuar também no Projeto Escola Padrão. Com a elaboração das Propostas Pedagógicas e a implantação Lei n. 9394/96, que estabeleceu, nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, princípios como o de gestão democrática a função de coordenador ganha ainda mais significação.

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

No evento em si, né?

No evento. Isso. Vai ter um evento, então ele é o produtor. Ele pensa na logística, na estrutura. E o coordenador é aquele que vai reger. E essa regência, a melodia, é o fazer pedagógico. Eu pensei muito nessa alegoria... E, pensando no coordenador, ele é quem vai dar o tom, o ritmo, o andamento, porque o pedagógico é a essência da escola. Não adianta ter a estrutura, os recursos... a essência da escola, aquilo que dá vida, que pulsa, é o aluno aprendendo. Então, acho que o fazer pedagógico precisa ser o centro de tudo. Foi assim que pensei nessa alegoria da orquestra. O coordenador tem a partitura... o projeto político pedagógico, o currículo toda essa documentação que organiza a escola... E os músicos seriam os professores nessa apresentação. E professor é toda essa diversidade, né? Penso em cada um como instrumentos: uns são mais graves, outros mais delicados e suaves, como os instrumentos de corda... Acho que o professor... cada um é um, com sua história, seu tempo, com seus saberes e também seus não saberes. Todos eles têm um sonho, uma vontade, que é o de promover a aprendizagem dos alunos.

Fantástico! Estou impressionada com essa alegoria sua.

É? [risos]... E essa orquestra tem uma plateia que são os alunos. Então, se a melodia é harmoniosa está bem ensaiada... está afinada... você tem um encantamento... Os alunos sonham, eles aprendem com essa vivacidade, com essa coisa que pulsa! Mas se a orquestra não tiver essa afinação, você vai ter essa plateia mais passiva, mais apática. Eu pensei nessa alegoria, no papel desse coordenador, que é aquele que mobiliza. Ele precisa ter uma capacidade, uma sensibilidade, e uma percepção de investigador, que precisa olhar o todo da escola, para poder pensar no grupo, em cada professor e na escola como um todo, em como está organizada, em como ela está funcionando... Investigar quais são os pontos que ele precisa focar para ter uma grande transformação. Eu acho que isso é o que move, o que mobiliza o fazer do coordenador. É uma tarefa que é complexa e a gente vai, aos poucos, por aproximações sucessivas, se tornando cada vez mais competente para exercê-la. Eu falo pela minha experiência, desses dezoito anos... dezenove anos de coordenação. A gente passa por todas essas fases. De começar como alguém que ainda se confunde no papel de professor. A gente não sabe muito bem... até conseguir ter consciência desse seu real papel de formador. Então, eu acho que tem todo esse fazer, o percurso que constitui esse ser coordenador.

Figura 6 – Conversa com a Coordenadora Marisa¹³

Fonte: Santana (2019).

¹³ De acordo com Almeida (2005), as metáforas são formas de iluminar e organizar coerentemente os diferentes aspectos da experiência. Isso porque os conceitos que governam nosso pensamento estruturam o modo como nos comportamos no mundo e nos relacionamos com as pessoas, por isso os processos de pensamento são também metafóricos. A autora ouviu o depoimento de dez coordenadoras pedagógicas da Grande São Paulo, que descreveram em detalhes um dia de trabalho e pensaram o que é ser coordenadora pedagógica e categorizou as metáforas que empregaram em duas categorias: “a) as que se referem à multiplicidade das tarefas que desempenham de uma forma não articulada; b) as que se referem a essa multiplicidade de uma forma articulada” (ALMEIDA, 2005, p. 35).

2.4 Matemática e processos formativos

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

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

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

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

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

Figura 7 – Conversa com a Coordenadora Marisa¹⁴
Fonte: Santana (2019).

¹⁴ De acordo com Knijnik et al (2012), a relevância do uso de materiais concretos nas aulas de Matemática é uma “verdade” que circula no pensamento educacional brasileiro contemporâneo, sem ser questionada. Sustenta-se no construtivismo pedagógico “uma recontextualização, no espaço-tempo escolar, sob diferentes formas e com múltiplas interfaces, das teorizações desenvolvidas pelo epistemólogo Jean Piaget” (KNIJINK et al, 2012, p. 66). Assim como o enunciado “é importante usar materiais concretos” nas aulas de matemática, o uso de jogos para ensinar Matemática tornou-se verdade difundida. O porquê da escolha de alguns jogos, em geral, os que trabalham conteúdos comuns da matemática escolar, em detrimento de outros, por exemplo, os que envolvem estratégias ou se relacionam com outras culturas, tem sido pouco problematizado. Essas verdades nos impedem de ver o ensino de Matemática de forma diferente. “São enunciados tantas vezes repetidos, reativados em diferentes espaços-tempos que nos dão a ideia de que sempre estiveram aí e que caberia ao ‘bom’ professor identificá-las e reativá-las em suas salas de aula (KNIJINK et al, 2012, p. 52). Esses enunciados acabam como prescrições legitimadas nos cursos de Pedagogia e Matemática, algo tão presente no discurso contemporâneo de Educação Matemática que não pode estar fora do planejamento das práticas de sala de aula. O que está em questão, no entanto, não é a validade desses enunciados, mas sua natureza imprescindível e o caráter contingente e arbitrário com que algumas atividades perpetuam no campo educacional (KNIJINK et al., 2012).

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

Este ano, eu não dei ainda uma formação específica de matemática. A gente foi olhar para Base, para Língua, principalmente produção de textos... Mas, no ano passado, pelo contrário, eu ajudei mais na matemática... eu detectei elas reclamando muito que as crianças, em todos os anos, têm muita dificuldade no sistema de numeração decimal. Então, eu fui fazer uma dupla conceitualização para elas ajudarem as crianças a aprenderem as regularidades do quadro numérico através do jogo. Eu as coloquei na situação de jogo, bem como as crianças jogariam. E eu vi muito envolvimento delas. Além delas gostarem de jogar [...] Eles viram realmente que a criança consegue construir um conhecimento [...], fazendo ajustes, cada uma para o seu ano. É aquele jogo, se não me engano que se chama "Mais um, menos um. Mais dez, menos dez". E foi uma dupla conceitualização.

E por que foi uma dupla? Onde estaria a primeira conceitualização?

O jogo. O jogo como recurso, que a gente sabe que ele é prazeroso para as crianças e o olhar para o objeto de ensino, que seria olhar para as regularidades do sistema de numeração decimal do quadro numérico. Depois a gente foi e discutiu sobre isso. Houve uma observadora que ficou anotando ali todas as falas e depois a gente discutiu sobre isso. E foi muito bom quando elas iam colocando esses desafios, aumentando os desafios, porque como elas eram do primeiro ao quinto ano, os desafios poderiam ser maiores para o Ciclo II. Então, esse comentário, quando elas foram discutir, porque a gente discutiu sobre isso... E eu acredito também que até algumas regularidades que algumas não observaram. Por quê? A gente também estava falando de diferenciação do grupo. Nós temos um grupo, infelizmente... Minha escola é considerada com um grupo efetivo, que não é rotativo o tempo todo, porém, existem os afastamentos. Então, acaba mudando sim. A gente percebe que tem chegado até nós, gente que tem problema com o domínio da matéria. Então, é uma dupla conceitualização que envolve todas as estratégias, porque a gente ajuda... Muitas das nossas professoras têm um domínio muito grande das regularidades do sistema de numeração decimal, ainda que exista uma prática mecânica, repetitiva, mas que domina. Outras chegam para nós e não dominam nem conteúdo. Então, a gente vê que há um crescimento nesse sentido também.

E por que você achou que essa determinada experiência foi significativa?

Porque, além do envolvimento ali, no momento, que foi em HTPC, eu as vi depois jogando com os alunos efetivamente. Eu tive a oportunidade de assistir algumas e, como nós fizemos quadros bem grandes, quase de um metro por um metro, para que as crianças sentassem em volta no chão... Então, isso aconteceu muito aqui no pátio, principalmente no Ciclo I, entre segundos e terceiros anos. Elas vieram jogar aqui e a gente pôde acompanhar, e depois elas compartilharam... Porque eu vi o jogo, assisti, e depois pedi para elas compartilharem lá e elas ficaram impressionadas em ver o quanto as crianças avançaram! Principalmente segundo ano.

Figura 8 – Conversa com a Coordenadora Zélia¹⁵

Fonte: Santana (2019).

¹⁵ Nas situações de dupla conceitualização, segundo Lerner, Torres e Cuter (2017), as/os professoras/es constroem conhecimentos sobre um objeto de ensino e sobre as condições didáticas de apropriação dos objetos por parte dos alunos. Assim, apresenta-se uma proposta para que as/os professoras/es em pequenos grupos resolvam, tendo uma delas/es como observadora/r, para registrar as discussões ocorridas. Na primeira conceitualização, as/os participantes aprendem sobre os processos envolvidos na resolução da proposta, ou seja, sobre o conteúdo em questão. Na segunda, reflete-se sobre as características da situação didática proposta, então, são lançadas interrogações, planejadas pela/o formadora/r, que levam as/os professoras/es a refletirem sobre as condições didáticas que foram oferecidas durante a vivência desta situação. No coletivo, discute-se o registro realizado e faz-se uma socialização e síntese, baseada nas conclusões dos diferentes grupos. Durante a socialização e síntese, todos refletem sobre os aspectos cognitivos essenciais, estabelecem novas relações com as contribuições dos diferentes grupos, observam problemas não detectados, complementam conhecimentos elaborados. O registro e os comentários da/o observadora/r comunicam sobre a interação do grupo e os procedimentos de resolução da proposta. Essas situações, portanto, são indicadas para que as/os professoras/es revisem, aprofundem ou ampliem conhecimentos sobre um determinado conteúdo. Estudos de textos teóricos podem complementar as discussões após esses processos formativos.

E por que você acha importante esse tipo de sondagem que é oferecida para os alunos.
Acho que para começar um ano letivo, os professores precisam saber como os alunos estão, o que eles já sabem, e a partir do que eles já sabem, planejar o que eles vão trabalhar, quais serão as estratégias, objetivos, então, precisa ter de onde partir, não tem como partir do nada.
E com esse instrumento, a gente consegue mapear quais conhecimentos dos alunos em relação à matemática?
O conhecimento de números, de situações problemas, as estratégias que eles já sabem, conhecimento até de mundo, que eles trazem fora daqui... Muitas vezes, eles já sabem bastante coisa, igual o primeiro ano, que é a primeira sondagem dentro da escola. A gente percebe que eles já sabem muitas coisas que eles aprenderam fora da escola.

Figura 9 – Conversa com a Coordenadora Malu¹⁶

Fonte: Santana (2019).

Quando se olha para o que foi conversado com as coordenadoras, percebe-se que nem sempre é fácil desenvolver processos formativos voltados para a Matemática, nem para a/o coordenadora/r, nem para as/os professoras/es. Além de todos os fatores relativos à formação, há nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental uma atenção muito grande em relação ao processo de alfabetização e ao desenvolvimento da proficiência leitora e escritora dos alunos, por isso, as discussões sobre Matemática, muitas vezes, não entram em pauta.

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

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

¹⁶ A “sondagem”, também designada “avaliação diagnóstica”, prática comum nas escolas de Ensino Fundamental de Anos Iniciais, consiste em uma avaliação dos conhecimentos que os alunos trazem no início ou no decorrer do ano. Registra o avanço das aprendizagens e direciona o planejamento. Em Matemática realiza-se a produção de escritas numéricas (ditado de números) e a resolução de algumas situações-problema, geralmente, do Campo Aditivo e do Campo Multiplicativo. Algumas sondagens trazem situações-problema que envolvem outros blocos de conteúdo, que não o bloco de “Números e Operações”, ou seja, que envolvem “Espaço e Forma”, “Grandezas e Medidas” e “Tratamento da Informação”.

ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Deixamos como caminho para a formação continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais, após as conversas realizadas em todo esse trabalho, o que fora sugerido por D'Ambrosio e Lopes (2015), o caminho da ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos. De acordo com as autoras:

E tantos verbos de persuadir requerem os verbos de ousar. De provocar o sujeito a significar sua existência pela contraposição ao que está posto de forma a atender as suas reais necessidades. Assumir insubmissões é exercer o direito à liberdade de pensar, de questionar de buscar respostas... a fim de se desenvolver cada vez mais (D'AMBROSIO; LOPES, 2015, p. 13-14).

Dessa forma, levar ao conhecimento dos professores nas formações a Etnomatemática, a Modelagem Matemática, a História e a Filosofia da Matemática e da Educação Matemática pode ser determinante para abrir caminhos para a ousadia criativa. Estimular a ousadia criativa em sala de aula para que os alunos não se tornem “cidadãos conformados e submissos a regras e códigos que violam a dignidade humana” (D'AMBROSIO; LOPES, 2015, p. 271) também é imprescindível. A Matemática precisa contestar as formas de opressão e desigualdades, açãoando as capacidades humanas de transmissão de valores, reconhecimento de direitos e responsabilidades sociais (D'AMBROSIO; LOPES, 2015).

Dessa forma, defendemos uma aprendizagem matemática que considere a investigação e a criticidade como eixos centrais na construção de um conhecimento matemático qualitativo, o que requer um processo dialético e dinâmico no fazer matemático. Isto nos encaminha a compreender que o sucesso de uma pessoa em Matemática se dá quando ela é capaz de produzir uma Matemática que se faz necessária em um determinado momento de sua vida, de solucionar problemáticas que emergem em distintos contextos. Então, o sucesso decorre do direito que toda e qualquer pessoa tem de aprender Matemática; de descobrir uma ciência que encanta pela sua história fascinante de provocação à humanidade; de perceber-se capaz de desvendar o mundo dos números, das formas, das abstrações, dos padrões e das generalizações (D'AMBROSIO; LOPES, 2015, p. 271-272).

Para isso, segundo as autoras, é necessário ensinar as crianças a trabalharem em conjunto, resolver criativamente problemas reais e sérios de ordem social e econômica, criar mecanismos para preservar os recursos naturais e permitir a continuidade da humanidade. Isso implica fugir do currículo técnico e administrativo, voltado para eficiência e não se deter apenas em categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com Silva (2017), o currículo como campo de estudos surgiu com a publicação do livro *The Curriculum*, em que o estadunidense Bobbitt, em 1918, propõe que o sistema educacional funcione como uma empresa comercial e industrial, especificando precisamente seus resultados, em função de métodos que permitissem precisão de mensuração, objetivos que examinassem “as habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta” (SILVA, 2017, p. 23).

Consolidando o modelo de Bobbitt, Ralph Tyler, em 1949, estabeleceu um paradigma que influenciou majoritariamente o campo do currículo nos Estados Unidos e no Brasil, que consistia em objetivos claramente definidos em função do comportamento explícito, o que na década de 1960 revigorou a tendência tecnicista de Educação. Os parâmetros de Bobbitt e Tyler foram pautados na economia que exercia forte domínio em todos os setores neste período de urbanização e industrialização. E, depois de decorrido tantos anos, novamente, percebemos essa tendência à atenção cada vez maior aos objetivos, habilidades, competências e matrizes de referência de avaliação que, não raramente, norteiam o que deve ser ensinado nas escolas.

Portanto, é necessário por em debate que currículo de Matemática temos ensinado e colocado em evidência nas pautas de formação. Pensar que os documentos oficiais trazem a verdade sobre o que deve ser ensinado, os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, pode não ser uma boa opção, visto que a política do conhecimento realiza uma manobra sutil que esconde e marginaliza determinados conteúdos e saberes do currículo escolar. O que nos parece *natural, do jeito que sempre foi* decorre do modo como fomos formatados a não perceber que o que nomeamos como conhecimentos da humanidade refere-se apenas a uma pequena parcela de um conhecimento muito mais amplo produzido ao longo da história, em contextos diversos (KNIJNIK, 2006).

Dessa forma, a formação na escola é uma boa oportunidade para os professores refletirem sobre os *porquês* do currículo. Por que ele “funciona” compartimentalizando, engavetando, em compartimentos incomunicáveis, o conhecimento do mundo” (KNIJNIK et al, 2012, p. 7)? Por que é natural ter a escola organizada em disciplinas? Como podemos aliar o currículo a nossa cultura local? Quais as necessidades dessa configuração econômica, social, cultural, política contemporânea? Como podemos analisar o discurso eurocêntrico da Matemática Escolar? (KNIJNIK et al, 2012)

Todos esses questionamentos que ficam no *subsolo* (CLARETO; CAMMAROTA, 2015) precisam vir à tona para buscarmos novos caminhos para a formação continuada nas escolas. Não podemos nos deter à uma visão de Educação Matemática pautada apenas na Didática da Matemática, pois, dessa forma, estamos reforçando uma visão tradicional de currículo, que se dedica ao *como* ensinar e aos processos de ensino e aprendizagem, prescrevendo objetivos, habilidades, competências e suas respectivas avaliações, sem se preocupar com o *que* está sendo ensinado e com o *porquê* dessas escolhas, em função de quem elas se fazem, quem permanece à margem e giramos no círculo da reprodução das desigualdades. É preciso uma educação que priorize não só a razão, o cognitivo, o intelecto, mas que considere o ser humano integralmente, como um ser que se relaciona, que sente, que

vive e reformula constantemente a sua história.

3 Crônicas sintéticas

No livro *Tremores: Escritos sobre experiência*, Larrosa nos fala que “não se trata de compreender o que o texto diz e sim de encarnar o que o texto pode” (LARROSA, 2016, p. 128). Trata-se, mais do que ir além das palavras e representações, de reencontrar a potência pela qual as palavras se põem em movimento. E a força pela qual essa escrita se colocou em movimento é a força que me afeta, a força da experiência no sentido de sentir, a experiência que me acontece, atravessa-me todos os dias, a experiência de ser coordenadora.

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

3.1 Atravessares

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

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

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

Não pode ser de outra forma, porque a formação que realiza e adquire o coordenador, é formação em travessia. Já disse Guimarães Rosa: “o real não está na partida nem na chegada: ele dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 2001, p.80). Enquanto atravessa, ele recolhe, devolve, envolve, mistura. A água pode ser fria, morna, ou fervente. Mas é corrente. Vai passando, revigorando, escapando. Não adianta querer represá-la, porque ela transborda e novamente transforma todo o espaço para novos atravessares. E a travessia nunca tem fim, sempre recomeça, do meio mesmo, dos desvios.

3.2 Papel

E concluindo: qual o papel do coordenador?

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

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

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

Mas acima de tudo, sendo papel, ele tem que expor. “O sujeito da formação é um sujeito ex-posto” (LARROSA, 2016, p. 26), que se afeta, que é tocado. O coordenador pedagógico tem de ser, portanto, menos sujeito moderno (LARROSA, 2016), que se relaciona com os acontecimentos pela ação, que está em constante atividade a se perguntar sobre algo mais a fazer, produzir, regular. E precisa ser mais sujeito da experiência (LARROSA, 2016), território de passagem, que produz afetos, inscreve marcas, deixa vestígios e efeitos.

Ele é “um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar” (LARROSA, 2016, p. 25), definido por sua disponibilidade e abertura, paciência e atenção. Porque “a vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos” (LARROSA, 2016, p. 74) e assim, o coordenador se imprime como ser sentido, carregado de sentido.

3.3 Painel

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

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

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

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

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

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

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

3.4 Criação

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

Pensar em formar toda e qualquer pessoa para se valer do conhecimento matemático em favor da dignidade humana, pensar qual é essa Matemática digna de ser aprendida por todos e

quem se insere nesse todo é algo a ser elaborado, inventado, partilhado. Tem a ver com ousadia, utopia, realidade, necessidade. Requer do coordenador o desvio das armadilhas, a subversão, a criatividade.

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

4 Fim de conversa

Conta a história de Mia Couto, que “a menina não palavreava. [...] Seus lábios se ocupavam só em sons que não somavam dois nem quatro. [...] Quando lembrava as palavras ela esquecia o pensamento. Quando construía o raciocínio perdia o idioma” (COUTO, 2013, p. 33). E não era muda, até encantava com sua voz entonada...

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

Tratei de gostosear¹⁷ muita água salgada até que me nascesse algum mar. Por muitas vezes nenhum som se anunciaava, as palavras ficavam presas. E a vista de toda a azulação só fazia, ainda mais, o peito definhar. Por muito ganhei peso toneloso de rocha e fiquei imóvel. Até que fui salva por algumas histórias, as belas histórias destes autores que escolhi.

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

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

Larrosa, em entrevista com Veiga-Neto (LARROSA; VEIGA-NETO, 2007) diz que “escrever (e ler) é como submergir num abismo em que acreditamos ter descobertos objetos maravilhosos” (LARROSA; VEIGA-NETO, 2007, p. 156) e “quando voltamos à superfície, só trazemos pedras comuns e pedaços de vidro e algo assim como uma inquietude no olhar” (LARROSA; VEIGA-NETO, 2007, p. 156). De fato, estou inquieta! Para ele “o escrito (e o

¹⁷ Aqui, e nos dois parágrafos que se seguem, várias palavras e expressões do texto foram utilizadas, modificando-se o tempo verbal, omitindo-se termos, o que não caracteriza citação direta, nem indireta, devido à modificação do significado. Trata-se de um diálogo com o texto de Mia Couto.

lido) não é senão um traço visível e sempre decepcionante de uma aventura que, enfim, se revelou impossível" (LARROSA; VEIGA-NETO, 2007, p. 156). E duvido que haja dúvida sobre pôr em miúdos todos os traços no papel. Ah, mas... "no entanto, voltamos transformados" (LARROSA; VEIGA-NETO, 2007, p. 156). Ah! Voltamos! "Nossos olhos aprenderam uma insatisfação e não se acostumam mais à falta de brilho e de mistério daquilo que se nos oferece à luz do dia. E algo em nosso peito nos diz que na profundidade, ainda resplandece, imutável e desconhecido, o tesouro" (LARROSA; VEIGA-NETO, 2007, p. 156). E daí, eu discordo... O tesouro sempre esteve aí, mas não é sólido. O tesouro, o conhecimento, é o oceano, todo ele e cada gota...

Referências

- ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2005. p. 21-46.
- ARNAUS, R.; FERRER, V.; LARROSA, J.; LARA, N. P. Déjame que te cuente. Epi(diá)logo. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. p. 221-238.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.
- BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996.
- CANDIDO, A. **Recortes**. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.
- CLARETO, S. M.; CAMMAROTA, G. Professores de Matemática em formação: invenções e (sub)versões. In: D'AMBROSIO, B.; LOPES, C. E. (org.). **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos**. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 65-86.
- COELHO, I. S. **Hibridismo do gênero crônica**: discursividade e autoria em produções do E.F.II. 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- COUTO, M. **A menina sem palavra**: histórias de Mia Couto. São Paulo: Boa Companhia, 2013.
- D'AMBROSIO, B.; LOPES, C. E. **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.
- FERNANDES, M. J. S. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 411-424, 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2037>. Acesso em: 20 dez. 2018.

FERNANDES, M. V. P. “**Na periferia do sonho**”: crônicas de uma experiência de formação de professoras. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GARNICA, A. V. M. O pulo do sapo: narrativas, História Oral, Insubordinação e Educação Matemática. In: D’AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (org.). **Vertentes da Subversão na Produção Científica em Educação Matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 181-206. v. 1.

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

KNIENIK, G. **Educação Matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

KNIENIK, G.; WANDERER, F.; GIONGO, I. M.; DUARTE, C. G. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente**: Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

LARROSA, J.; VEIGA-NETO, A. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 129-156.

LERNER, D.; TORRES, M.; CUTER, M. E. Situações de “dupla conceitualização”. In: CARDOSO, B. **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 71-101.

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: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: FCC, 2011. p. 227-288. n. 2.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTANA, M. L. **Conversas de corredores**: coordenação pedagógica, narrativas, experiência e formação continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

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

Submetido em 29 de Outubro de 2019
Aprovado em 08 de Abril de 2020