



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

sbi.nucleodeeditoracao@puc-  
campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de  
Campinas  
Brasil

Cardoso de Moraes, Alessandra; Moraes Anunciato de Oliveir, Rosa Maria a  
A experiência de formação em serviço em escolas de um município do interior paulista  
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 2014, pp. 35-46  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061920007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## A experiência de formação em serviço em escolas de um município do interior paulista

### *In-service education experience in municipal schools in a city in the state of São Paulo*

Alessandra Cardoso de Moraes<sup>1</sup>  
Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira<sup>2</sup>

#### Resumo

Este trabalho tem como foco a formação continuada em serviço, oferecida pelas coordenadoras às professoras do primeiro ano do ensino fundamental, em duas escolas da cidade de São Carlos. Investiga, ainda, a compreensão das coordenadoras acerca das estratégias propostas pela Secretaria Municipal para a implantação da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos. Participaram do estudo duas coordenadoras pedagógicas de duas unidades escolares diferentes. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas com as participantes do estudo, buscando compreender de que maneira ocorreu a formação em serviço das professoras de primeiro ano, no período de implantação do programa. Com base nos depoimentos das coordenadoras, pode-se concluir que existiu uma preocupação em ouvir as professoras, consideradas atoras capazes e comprometidas com as reais necessidades dos alunos, a fim de

---

<sup>1</sup> Professora Doutora, Governo do Estado de São Paulo, Escola Estadual Coronel Paulino Carlos. R. Dona Alexandrina, 1087, Centro, 13560-290, São Carlos, SP, Brasil. Correspondência para/ Correspondence to: A.C. MORAES. E-mail: <moraes.ale@gmail.com>.

<sup>2</sup> Professora Doutora, Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos, SP, Brasil.



proporcionar maior flexibilidade e maior participação docente nos processos de mudança e tomada de decisões quanto aos currículos.

**Palavras-chave:** Ensino fundamental de nove anos. Formação continuada de professores. Formação de professores.

## Abstract

*This article is part of a doctorate research that investigated the expansion policy of elementary education (Brazilian Basic Education). We focused on in-service continuing education offered by the coordinators to first grade teachers from a school in the city of São Carlos. The study also investigated the coordinators' understanding of some initiatives proposed by Municipal Secretary of Education related to the increase of school years to nine years. Two pedagogical coordinators from two different institutions participated in the study. In order to understand how in-service education occurred, we interviewed the coordinators during the period of implementation of the policy. Based on the interviews and considering that the teachers are committed to the actual needs of students, we concluded that the coordinators were interested in listening to the teachers' observations in order to allow greater flexibility and teacher participation in the process of change and school decision making of curricular issues.*

**Keywords:** Nine-year compulsory education. Continuing teacher education. Teacher's education.

## Introdução

O presente artigo é parte de uma pesquisa de doutorado que objetivou analisar a experiência vivida por coordenadoras e professoras, quando da implantação do processo de ampliação do ensino obrigatório. Procurou-se compreender de que maneira as professoras e coordenadoras do primeiro ano do ensino fundamental, em escolas da rede municipal de São Carlos, concebem, desenvolvem e implementam a política de ampliação do ensino obrigatório, tendo em vista suas demandas e sua influência direta sobre a escola e os alunos.

A política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, obrigando a matrícula aos seis anos de idade, representa uma inovação para os sistemas brasileiros de ensino e, portanto, para as unidades escolares. Nesse sentido, a ampliação trouxe implicações administrativas e pedagógicas aos contextos escolares, as quais foram estudadas nesta pesquisa.

Este estudo focaliza as iniciativas propostas pela Secretaria Municipal de Educação de São Carlos (SME) para implantação da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos, com ingresso das crianças de 6 anos e a formação continuada em

serviço. Tal formação foi oferecida pelas coordenadoras das unidades escolares às professoras do primeiro ano, objetivando a elaboração coletiva e colaborativa do currículo do primeiro ano do ensino fundamental daquela SME.

A ampliação do ensino obrigatório para nove anos foi prevista na LDB nº 9.394/1996, cujo artigo 87, inciso I, parágrafo 3º, apresenta a seguinte redação: "[...] matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental" (Brasil, 1996, *online*).

Posteriormente, a Lei nº 11.114/2005 estabeleceu a matrícula obrigatória aos seis anos de idade, como descrito em seu artigo 6º (Brasil, 2005, *online*): "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a *matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental*" [grifo das autoras].

No entanto, a ampliação do ensino fundamental para nove anos somente passou a ser obrigatória a partir da aprovação da Lei 11.274/2006, cujo Artigo 32 prescreve: "*O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade [...]*" [grifo das autoras]. Além disso, o Artigo 5º da Lei delimitou o prazo máximo para a implantação do ensino de nove anos: "os Municípios, os Estados e o Distrito Federal

terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no Artigo 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o Artigo 2º desta Lei” (Brasil, 2006, *online*).

Na rede municipal da cidade de São Carlos, onde a pesquisa foi realizada, as matrículas das crianças de seis anos passaram a ser oficialmente aceitas a partir do ano letivo de 2006. Nesse momento, ainda não havia sido aprovada a Lei 11.274/2006, que previa a ampliação do ensino fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade. Mesmo assim, em 2006, as crianças de seis anos passaram a fazer parte do corpo discente do ensino fundamental municipal de São Carlos, embora não houvesse a obrigatoriedade legal de ampliar o ensino fundamental para nove anos. Era uma opção da rede municipal da cidade ampliar o seu ensino básico para nove anos, matriculando aquelas crianças no primeiro ano.

Entende-se que, para compreender como ocorre a implantação de políticas públicas educacionais, é necessária, além da análise dos documentos oficiais, a compreensão do olhar dos agentes multiplicadores da mudança sobre essa reforma. Considerar a perspectiva dos principais envolvidos no processo de mudança significa compreender que a escola constitui-se a partir de uma complexa rede de saberes e interesses individuais e coletivos. É no cotidiano escolar, mais especificamente na sala de aula, que as dificuldades e as possibilidades da concretização de uma determinada política educacional, como a tratada neste estudo, são confrontadas com a realidade de cada contexto.

Partindo do pressuposto de que as compreensões que os/as educadores/as possuem sobre as políticas educacionais é fator fundamental para sua configuração nas escolas e nas salas de aula, este estudo investigou de que maneira as coordenadoras das unidades escolares da rede municipal de São Carlos proporcionaram formação em serviço aos professores.

### **A docência frente às políticas públicas**

Os professores são convidados a mudar sua prática por variadas vezes e por diferentes motivos ao

longo do desenvolvimento profissional da docência. Sua prática precisa adequar-se às necessidades da sociedade, às políticas educacionais, às demandas apresentadas pelos alunos e ao contexto escolar, dentre outros aspectos. Assim, a docência é caracterizada pela incerteza dos contextos práticos, pela rápida tomada de decisões em situações imprevistas e pela necessidade de realizar julgamentos na ação.

Mizukami *et.al.* (2002, p.72) indicam que as mudanças que os professores precisam realizar em suas práticas para atingir os objetivos e metas traçados pelas políticas públicas implicam muito mais do que aprender novas técnicas: “elas vão ao âmago do que significa ensinar”. Nesse sentido, as autoras advogam que, para que os professores compreendam as novas tarefas, é necessário tempo para testá-las, avaliar seus efeitos, realizar ajustes considerando a maneira como são abordadas, avaliá-las novamente etc. Precisam também ter tempo para pensar nas seguintes questões:

[...] o que as políticas públicas pedem que eles façam; como as novas atuações se comparam às atuais e anteriores; quais mudanças devem ser feitas, dentre as atividades que já realizam; quais atividades devem manter; quando e como realizarão as mudanças pretendidas/projetadas; o que seus colegas fazem e o que os administradores e pais esperam que eles façam, por exemplo (Mizukami, 2000, p.77).

As mesmas autoras defendem que as novas políticas vieram atualizar e tornar mais evidente uma velha tendência no cenário da formação de professores: a de que as formulações de planos de capacitação ocorrem sem a participação dos docentes. Em geral, os decididores políticos, os técnicos, os burocratas - planejadores de maneira geral - falam, imaginam e decidem o que querem e necessitam que os professores aprendam, sem que nenhum dos interessados esteja presente. Os planejadores responsáveis pelas reformas educacionais possuem escassa informação sobre os professores: o que sabem, o que não sabem, como

ensinam, como aprendem, como vivem, que problemas têm, o porquê de suas ausências e afastamentos, em que condições realizam o seu trabalho etc.

O professor é visto como mediador do documento da reforma em sala de aula, e a capacitação tem a função de transfundir o documento aos professores. A passagem da cabeça para a prática, do intelecto para a motivação e a emoção é considerada óbvia, automática, e todo o procedimento, extremadamente simples: substituir certos conhecimentos por outros, certas atitudes e vontades por outras, certas realidades por outras (Torres, 1998). A participação dos professores limita-se, portanto, à execução das reformas educacionais, ou seja, eles asseguram o cumprimento de um conjunto de orientações elaboradas por outros.

A reforma educativa, para Torres (1998), não é um documento nem um conjunto de tarefas a serem cumpridas num determinado período de tempo. Trata-se de um processo social complexo, que envolve diálogo e aprendizagem coletiva, na qual os professores deveriam ser sujeitos ativos da reforma, dando-lhe corpo e orientando seu sentido. Desse modo, o processo de elaboração de reformas seria uma oportunidade ímpar de aprendizagem dos professores, bem como de avanço profissional, individual e coletivo. Esse processo poderia ser campo de reflexão dos docentes acerca de seus conhecimentos e experiências.

Na mesma direção, Mizukami *et al.* (2002) apontam que um processo profissional voltado à aprendizagem de novas formas de ensinar implica considerar que essa aprendizagem: (a) constitui-se para além da aquisição de habilidades e técnicas e requer o repensar das antigas práticas, dos objetivos de ensino adequados aos alunos, o que pode ser proporcionado no ambiente de trabalho e não por meio de oficinas e cursos de curta duração externos; (b) é desenvolvimental, individual e contextualizada; e (c) não requer que os professores desaprendam/desconsiderem práticas que consideram bem sucedidas, mas é necessário explicitar o que significam as metas das políticas públicas e suas implicações para a escola e a sala de aula.

Diante de novas reformas, o professor em uma primeira instância obtém informações sobre a política pública por meio de diferentes fontes. A seguir, interpreta o que as políticas significam para ele e para seus alunos, pois as políticas contêm concepções de educação, ensino e aprendizagem por vezes diferentes daquelas dos professores, utilizadas para orientar seu trabalho. Em outro momento, o professor realiza uma autoavaliação, que requer comprometimento explícito com o ensino e com a política pública (Mizukami *et al.*, 2002). Nessa concepção, o papel do coordenador pedagógico assume relevância como um dos responsáveis pela orientação do trabalho de formação continuada na escola.

### **Formação continuada no Brasil: um breve resumo**

De acordo com Gatti (2008), nos últimos dez anos, no Brasil, cresceu consideravelmente o número de iniciativas colocadas sob o termo “educação continuada”. A autora ressalta também que as discussões suscitadas sobre esse termo, nos variados estudos educacionais, não contribuem para precisar o seu conceito. Os estudos sinalizam que o termo educação continuada ora se restringe aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou o ingresso no magistério, ora é compreendido de forma mais ampla como qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional, como:

[...] horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão

de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (Gatti, 2008, p.57).

O surgimento dos variados tipos de cursos de formação continuada tem origem histórica nas condições emergentes da sociedade contemporânea, nos desafios postos aos currículos e ao ensino, nos desafios da democratização do acesso ao ensino, nas dificuldades apresentadas no cotidiano escolar, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Tudo isso cria um discurso de atualização e de necessidade de mudanças/renovações na forma de ensinar.

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (Gatti, 2008, p.58).

Nessa mesma perspectiva, foram ampliadas as iniciativas de formação continuada no Brasil. No entanto, segundo a mesma autora, houve a ampliação também de seu entendimento, pois tais iniciativas são planejadas com vista ao suprimento de deficiências na formação oferecida na graduação, e nem sempre constituem um aprofundamento ou uma ampliação de conhecimentos. Assim, os cursos de formação continuada tentam abarcar os problemas concretos das redes públicas de ensino, em especial, pela constatação – por pesquisas, concursos públicos, avaliações – de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional.

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais (Gatti, 2008, p.58).

Alguns estudiosos adotam outra perspectiva quanto à conceituação de formação continuada, compreendendo-a como processo ou parte integrante do desenvolvimento profissional dos professores, assim recusando o conceito atrelado a treinamentos, cursos, seminários, palestras etc.

Carvalho e Simões (2002) realizaram um levantamento dos trabalhos sobre formação continuada, publicados de 1990 a 1997, totalizando 130 artigos, os quais foram agrupados pelas autoras a partir dos seguintes focos de análise:

- a) a atuação junto a escolas de ensino fundamental e médio (Chakur, 1995a, 1995b; Collares, 1995; Kramer, 1989; Mediano, 1992; Moysés, 1994; Reale, 1995; Pereira, 1995; Penin, 1995);
- b) os conceitos e os significados atribuídos à formação continuada (Alarcão, 1996; Darsie e Carvalho, 1996; Fusari e Rios, 1995; Marin, 1995; Pereira, 1993 e 1994; Tardif, Lessard, Lahaye, 1991);
- c) o uso da tecnologia de comunicação (Freitas, 1995; Foresti, 1995; Lobo Neto, 1996; Ribeiro, 1996);
- d) a educação continuada e o desenvolvimento social (Apple, Teitelbaun, 1991; Demo, 1992; Destro, 1995);
- e) o levantamento da produção acadêmico-científica sobre o tema (Barbieri *et al.*, 1995; Gatti, 1992);

- f) o ensino superior (Pimenta, 1996; Stroili, Gonçalves, 1995);
- g) a etnografia escolar (André, 1994; Mattos, 1995);
- h) as políticas públicas (Alves, 1995) (Carvalho & Simões, 2002, p.171).

Os estudos e seus respectivos autores foram agrupados em três grupos, conforme a maneira como conceituam a formação de professores: (a) aquisição de informações/competências, defendendo o uso de tecnologia educacional para cursos, treinamentos, seminários e palestras, dentre outros; (b) prática reflexiva e (c) para além da prática reflexiva. Dentre eles, alguns definem a formação continuada como prática reflexiva no âmbito da escola, enquanto outros a concebem como prática reflexiva que abrange a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente: “[...] estes a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões socio-políticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais” (Carvalho & Simões, 2002, p.172).

Entre os autores dos dois últimos grupos, predominam os discursos contrários às estratégias de formação continuada de formato vertical, como cursos, seminários, vivências etc.

Nesse sentido, Carvalho e Simões (2002) destacaram os estudos de Kramer (1989), Fusari e Rios (1995) e Marin (1995), que argumentam contra os pacotes de treinamento fundamentados no ‘efeito multiplicador’ ou ‘efeito repasse’, pautados em agentes intermediários (especialistas, grupo gestor da escola, dentre outros) que os repassam aos professores. Indicam o repensar de alguns termos que circundam o conceito de formação continuada, tais como: capacitação de recursos humanos (o ser humano não é um recurso, mas possui e cria recursos), reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação continuada etc. O termo “reciclagem” sugere o sentido descartável da atualização dos conhecimentos, sendo traduzido em cursos rápidos, descontextualizados e superficiais; o termo “trei-

namento” remete ao significado de modelagem de comportamentos, incompatível com a atividade educacional. E, finalmente, o termo “aperfeiçoamento” pode significar tornar capaz, habilitar, convencer, persuadir etc.

Mizukami *et al.* (2002, p.42) apontam que o desafio para a formação continuada é pensá-la como formação integral, orientada fundamentalmente ao que se pede que os professores alcancem com seus alunos: “[...] aprender a pensar, a refletir criticamente, a identificar e resolver problemas, a investigar, a aprender, a ensinar” – e não limitá-la à mera transferência de conteúdos, métodos e técnicas.

As autoras acreditam que o conhecimento docente também é construído pela quebra das certezas que fundamentam as práticas pedagógicas; portanto, é necessário intervir para desestruturá-las, abalando convicções arraigadas, colocá-las em dúvida e desestabilizá-las. Defendem que, a partir da desestruturação das hipóteses que sustentam as práticas docentes, são elaboradas novas hipóteses e se constroem novos níveis de conhecimento. Assim, afirmam:

A construção contínua dos saberes não ocorre de forma isolada. Ela deve se dar na parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. Os desafios devem ser vencidos coletivamente, com cada participante do processo educativo apoiando os colegas e apoiando-se neles. Nesse processo, cada um oferece o que sabe e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional (Mizukami *et al.*, 2002, p.43).

Nessa direção, as autoras deste estudo acreditam que as mudanças práticas que os professores devem realizar para contemplar as novas exigências sociais e de políticas públicas vão além da aprendizagem de novas técnicas, pois aprender a ensinar é desenvolvimental, requerendo tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas. Nessa perspectiva, a formação por meio de



curso de atualização não é suficiente para a implementação das mudanças, tal como parece ser a pretensão dos órgãos responsáveis pela implementação de políticas. Assume papel central a coordenação pedagógica responsável pela implementação de um programa de desenvolvimento profissional docente, centrado no processo reflexivo sobre a docência experimentada na escola.

Compreende-se, neste estudo, que a formação em serviço deve se centrar no desenvolvimento do profissional docente, promovendo o exercício de indagação e reflexão sobre sua prática pedagógica, utilizando-se de pesquisa e análise da realidade da comunidade escolar e dos problemas originados dessa realidade, com o fim de amenizá-lo ou saná-lo.

Fusari e Franco (2005) defendem que a gestão da formação em serviço deve estar a cargo do Coordenador Pedagógico, pois este é o profissional designado para subsidiar e organizar as ações formativas nas unidades escolares. Entendem que a principal função do coordenador pedagógico é contribuir para a formação continuada e em serviço dos professores, podendo ele receber o apoio intelectual e material da direção da unidade escolar, da supervisão escolar, além da formação promovida pelas diretorias de ensino ou secretarias de educação. Para Tavano (2012, p.30):

Os conteúdos a serem trabalhados pelo Coordenador Pedagógico, junto à equipe docente, na formação em serviço giram em torno da tradução das políticas públicas e das diretrizes curriculares adotadas pelos sistemas de ensino, eles também seriam responsáveis em elaborar e coordenar ações coletivas e monitorar projetos que envolvam a resolução das necessidades educacionais diagnosticadas nas unidades de ensino, além de acompanhar a execução de projetos centrais das secretarias de educação.

Para este estudo, buscou-se apresentar o curso de formação continuada oferecido às professoras e coordenadoras que potencialmente atuariam no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, no ano letivo de 2006, proposto pela SME de São

Carlos, sob a perspectiva das professoras e coordenadoras. Além disso, pretendeu-se compreender de que maneira ocorreu a formação continuada em serviço oferecida às professoras que atuavam junto aos primeiros anos do ensino fundamental de nove anos, apoiando-as na superação de suas dificuldades, na definição dos conteúdos programáticos a serem ensinados às crianças de seis anos, nas estratégias metodológicas utilizadas para tal e na elaboração coletiva e participativa do currículo do primeiro ano da SME de São Carlos.

A seguir, analisa-se como as duas coordenadoras, participantes do estudo, realizaram ações para a implementação da política do ensino fundamental de nove anos, bem como sua compreensão sobre algumas iniciativas formativas propostas pela SME de São Carlos.

### **A ampliação do ensino fundamental: a experiência de formação em serviço em escolas do município de São Carlos**

Duas coordenadoras foram participantes deste estudo. Foram atribuídos a elas nomes fictícios para preservar sua privacidade e manter oculta sua identidade.

Judite ingressou na carreira em 2000, possuindo no momento da coleta de dados (2009) 11 anos de experiência profissional. Atuou como professora em todos os anos do ensino fundamental durante 9 anos, antes de assumir o cargo de coordenação. Estava na coordenação há 2 anos e trabalhava na mesma unidade escolar há 3 anos.

Lara possuía 7 anos de experiência profissional. Atuou como professora nos dois primeiros anos do ensino fundamental. No momento da pesquisa (2010), atuava como coordenadora há 2 anos, trabalhando na mesma unidade escolar há 5 anos.

De acordo com o depoimento das coordenadoras participantes, para viabilizar a implantação para o ano letivo de 2006, a SME providenciou no segundo semestre de 2005 um curso preparatório para os/as professores/as da rede que tivessem interesse



de atuar junto às turmas de primeiro ano no ano letivo seguinte. Assim, a participação no curso constituía pré-requisito para a atuação nas turmas do primeiro ano em 2006.

*Eu lembro que foi meio repentino. No ano anterior foi falado que existiria essa mudança, inclusive já foi dito quem quisesse realmente ficar com as salas de seis anos deveria fazer um curso preparatório. Esse curso foi oferecido no final de 2005, no caso. Então eu fiz, eu tive interesse, até porque alfabetização era um desafio para mim e eu achei interessante a proposta (Judite).*

O curso totalizou aproximadamente oito encontros e, de acordo com o depoimento das coordenadoras, teve como foco central a explanação das expectativas para o trabalho com as turmas de primeiro ano. Ressaltou-se que o primeiro ano era destinado à alfabetização, mas esta não seria o foco principal, e sim consequência do desenvolvimento de atividades lúdicas.

*O conteúdo do curso era de que forma trabalhar com essas crianças, já que a proposta era uma coisa diferente. Na verdade o professor não poderia pensar numa turma que está chegando com seis anos do mesmo modo que pensaria a primeira série antigamente. Era todo um diferencial, que foi enfatizado no curso e abordaram como trabalhar, não deixar o lúdico de fora, que as crianças precisam do lúdico. A questão da alfabetização não foi muito enfocada. O que deu a entender é que ela ia acontecer, mas que não era o foco do primeiro ano (Judite).*

De acordo com seu relato, as atividades procuravam possibilitar que os envolvidos pensassem sobre diversas atividades que poderiam ser desenvolvidas, sobre confecção de material e elaboração de rotinas de trabalho.

Quanto à alfabetização, deu-se enfoque à importância de os alunos terem contato diário com a leitura, de forma prazerosa e com atividades de escrita com sentido, valorizando seu caráter social.

*Então a idéia, que eu pelo menos peguei bastante, era de todo dia o aluno ter contato com a leitura,*

*a leitura prazerosa e escrita, e escrita com sentido, não escrever por escrever, mas a escrita como o uso mesmo. Foram oficinas voltadas exatamente para isso, aí alguns grupos levaram jogos que já tinham feito, teve uma professora, que foi a que deu curso acho que a semana toda, que era uma professora de Rio Claro, e ela levou vários slides, falou das hipóteses de escrita, também (Lara).*

No início da implantação, não havia ainda um projeto político-pedagógico da rede municipal de São Carlos. As escolas trabalharam de acordo com as orientações dadas durante o curso preparatório, com base nos documentos oficiais, e foram elaborando suas rotinas com base na experiência anterior com turmas de alfabetização e na troca de experiências entre os pares escolares.

*A gente... alfabetizou. A gente pensou, olha esse aluno está aqui na escola... Então, a gente tem que dar educação de qualidade pra ele. À toa não vai ficar. Então a gente tentou assim é... fazer uma rotina que colocasse o brincar mesmo, em primeiro momento, porque tinha alunos de cinco anos que iam fazer seis no final do ano, então eles eram muito novinhos, muito bebezões mesmo, tive criança que nunca nem tinha assim... contato com historinha. Então foi uma rotina, uma seqüência, de ter muita contação de história, escrita diária, escrita de nome, brincadeiras que envolvia é... o nome, brincadeiras também de organização, que envolvia jogos matemáticos com as noções... Então teve todo um brincar, um educar e... pra dar essa base. Eu fiquei feliz que no final do ano a maioria estava alfabetizada também (Lara).*

Depoimentos das coordenadoras revelam que o início do trabalho com as turmas de primeiro ano foi difícil e suscitou algumas indagações explicitadas por Lara: "Nossa, e agora? É um aluno de ensino fundamental mesmo, ou eu vou ter que dar os parâmetros do ensino infantil? Quanto tempo eu vou ter que disponibilizar para o brincar? Quanto tempo eu vou ter que disponibilizar para alfabetizar? Como que vai ser tudo isso?" Assim, explicita a coordenadora:

*Esse foi o conflito, não acho que só meu, mas de todo mundo aqui da escola que trabalhou comigo em 2006, e aí foi bom que a gente conseguiu conversar bastante, trocar bastante, assim, idéias e ir trabalhando com as crianças. E aí depois, acho que num primeiro momento a gente não teve muito... respaldo do que fazer, acho que no geral. Mas depois de 2006 eu sinto que por intermédio da Secretaria a coisa foi ficando mais certa, olha o primeiro ano é um trabalho voltado pra isso, bem esquematizado mesmo. Eu acho que o primeiro ano foi difícil, 2006, aí depois foi tomando a... o que era pra ser feito (Lara).*

Uma das estratégias utilizadas pela SME para a organização do trabalho pedagógico foi, após o término do primeiro ano letivo das turmas de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, a elaboração de uma grade curricular que aos poucos foi sendo modificada e ampliada com o auxílio dos/as professores/as da escola juntamente com a direção da instituição, durante as reuniões de Hora de trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

*Hoje acho que a gente já tem na escola os conteúdos é... a serem trabalhados, uma coisa bem fechada mesmo, acho que não só dentro da escola, como na rede de São Carlos toda, né. Inclusive cada escola fechou os conteúdos, não só do primeiro ano como dos outros anos. Penso que hoje é mais um olhar mesmo para a alfabetização. Primeiro ano trabalha necessariamente para fazer com que o aluno saia escrevendo, lendo, produzindo textinhos. Não necessariamente com aquela pontuação..., mas já produzindo reescritas e textinhos (Lara).*

O currículo que vigorou no ano letivo de 2011 foi elaborado pela SME a partir das sugestões das unidades escolares, cabendo a cada uma destas a organização dos conteúdos por bimestre. Demais modificações seriam feitas ao final do ano letivo, tendo em vista as considerações dos/as professores/as a partir do trabalho pedagógico desenvolvido.

Sobre esse novo tipo de padronização do currículo levando em conta as contribuições dos docentes, Hargreaves *et al.* (2002) discorrem:

Essas investidas alternativas de reforma definem e interpretam os padrões de maneira mais ampla como resultados; elas incluem e valorizam uma variedade mais ampla de currículo; elas defendem a integração curricular, e não apenas a especialização de disciplinas; elas deixam um espaço maior para os professores exercitarem seu julgamento de escolhas profissionais (Hargreaves *et al.*, 2002, p.20).

Outra estratégia utilizada pelas escolas de São Carlos para tentar encontrar caminhos e saídas no trabalho junto aos primeiros anos foi a parceria das coordenadoras com as professoras em caráter de formação em serviço. Esta é compreendida, neste estudo, como uma modalidade de formação continuada que ocorre no local de trabalho do profissional docente ou em local diverso, enfatizando a prática ou o estudo de problemas de determinada unidade escolar. Atualmente, de acordo com Fusari (2002), há uma forte tendência em valorizar a escola como *locus* da formação contínua.

Os coordenadores pedagógicos têm a responsabilidade de traduzir as políticas públicas e as diretrizes curriculares adotadas pelos sistemas de ensino. No caso deste estudo, às coordenadoras cabia a tradução da política de ampliação do ensino fundamental para nove anos e ingresso aos 6 anos de idade, bem como a elaboração de um currículo para o primeiro ano de forma coletiva e colaborativa, tendo em vista as diretrizes curriculares da SME. Além disso, a função do coordenador envolve coordenar, acompanhar, assessorar, apoiar e avaliar as atividades pedagógico-curriculares (Libâneo, 2005).

As coordenadoras reuniam-se semanalmente com o grupo de professoras, para auxiliar na elaboração de atividades a serem desenvolvidas com os alunos, na aplicação das atividades, quando necessário, na revisão e reformulação do currículo, na discussão dos planos semanais de aula, assim como nos estudos de textos e artigos que pudessem auxiliar na reflexão de algumas demandas do cotidiano da sala de aula, como a disciplina, por exemplo. As coordenadoras esclareceram de que

maneira ocorria o trabalho de formação continuada proporcionado por elas:

*[...] como coordenadora, a minha relação com as professoras é de que eu vou até as salas delas, três vezes na semana, duas para observação ou ajuda em atividade. As professoras que eu oriento e coordeno, a gente faz atividades juntas, eu ajudo elas a fazerem um plano de aula semanal. Então, a gente fecha o plano, quando eu vou pra sala de aula, dificilmente eu fico para observação mesmo, a gente trabalha muito em conjunto. Às vezes eu vou, e é uma atividade que é de grupo, então a gente se organiza: você fica num grupo, eu fico no outro. É uma interação tanto para visualizar... para ver qual atividade que vai dar para a turma, que conteúdo trabalhar. Com as professoras eu faço trabalho de visualizar o currículo, se está sendo seguido certinho ou não, quais os conteúdos que estão sendo trabalhados é... Ajudo a fazer o plano semanal, tem um dia que eu vou à sala, que é no momento de educação física. Nesse momento, eu leio o plano com elas, que elas me entregam na segunda-feira. Plano lido, a gente vai conversando se todos os objetivos e metas que ela traçou estão colocados ali nas atividades que ela pensou em dar, o que pode ser melhorado, o que pode ser dado ou não. Às vezes não fico só na atividade e na proposta da sala de aula, trago bastante coisa para elas lerem, de entrevistas, as professoras novas que vêm, trago bastante material de metodologia mesmo, dos tipos de atividades. Muitos casos eu fui pega, no primeiro ano, com um caso de indisciplina. Então a gente leu várias coisas juntas, para pensar de que forma, naquela sala, a indisciplina ia ser trabalhada. Então é um trabalho assim de... interação mesmo, de coisas específicas para cada sala e para cada professora (Lara).*

As coordenadoras auxiliaram as professoras em sala de aula, não apenas nos conteúdos, métodos e técnicas, mas também na análise e compreensão de situações de ensino, levando-as à reflexão de sua prática docente e participando da construção do saber-fazer docente. Assim, promoveram o desenvolvimento profissional docente num

movimento de debate e reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

*Acontece nas conversas durante a educação física e... Elas acontecem também nos HTPCs. Então a gente conversa, e também não só a nossa troca com o grupo porque existem professores assim que já trabalham nos primeiros anos desde o ano inicial, que começou em 2006, que continuam nos primeiros anos que dão também bastante respaldo para as meninas que estão chegando. Na verdade é uma somatória de fatores, de coisas, de pessoas que ajudam. Acompanho o planejamento semanal. Todo início de semana elas me entregam para eu ter noção do que vai ser trabalhado ao longo da semana. Quando elas me solicitam eu vou até as salas ajudá-las. Sempre vejo os trabalhos também que eles expõem. Eu não entendo isso como formação. Entendo como ajuda, um respaldo, tanto em termos práticos e teóricos, porque toda prática a gente se fundamenta em uma teoria. Então, eu acho que é assim, eu não me considero uma formadora. É alguém que está aqui, dando suporte para que aquele trabalho aconteça (Judite).*

Elas afirmaram considerar o trabalho realizado em parceria com as professoras como interação e ajuda, em que alguém oferece suporte para os/as colegas. No entanto, elas são o principal elo de comunicação entre as disposições apresentadas pela SME e pela direção da escola e as professoras, assim como o contrário também é verdadeiro. Conhecem o trabalho das professoras de perto, seus dilemas e suas experiências bem sucedidas, sendo corresponsáveis por elas. Também é por meio delas que essas experiências se fazem conhecidas da direção da unidade escolar e dos supervisores da SME. Exemplo disso é o depoimento de uma das coordenadoras, ao destacar as dúvidas mais frequentes apresentadas pelos/as professores/as:

*Elas têm dúvidas quanto às atividades, como planejar a rotina da sala de aula... Apesar de que a gente já teve um pouco mais de tempo, já estamos em abril... A rotina... Mas assim, em termos de atividade, como pensar essas atividades, como*

*ajudar os alunos com maiores dificuldades, e daí tem outros casos também, que são os alunos de inclusão, que já entram em outra história, que elas têm muita dúvida e que a gente pede apoio para o professor da educação especial daqui da escola (Judite).*

Diante do exposto, constata-se que a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental ainda suscita muitas indagações e dúvidas sobre como ensiná-las de maneira efetiva. Portanto, tal situação sugere um novo olhar dos profissionais da educação sobre as práticas docentes e como desenvolvê-las a partir de então, sendo a coordenação pedagógica uma parceira e aliada nesse processo de mudança.

### Considerações Finais

Em síntese, a SME tentou proporcionar maior participação dos professores nos processos de mudança, bem como maior flexibilidade e participação na tomada de decisões acerca do currículo, ouvindo os atores que são capazes e comprometidos com as reais necessidades dos alunos: os professores.

Nessa direção, a SME propôs a elaboração de uma grade curricular para a organização do trabalho pedagógico. Esta, aos poucos, foi sendo modificada e ampliada com o auxílio dos/as professores/as da escola juntamente com a direção da instituição, durante as reuniões de HTPC. A parceria das coordenadoras com as professoras merece destaque na busca de caminhos e possibilidades de trabalho junto aos alunos dos primeiros anos.

É possível compreender, a partir do estudo, que a modalidade de formação continuada escolhida pela SME de São Carlos - a formação em serviço - pretendeu a capacitação de professores para a implantação das propostas e diretrizes curriculares oficiais, entendendo o coordenador como um multiplicador do processo. Além disso, a formação oferecida privilegiou o fortalecimento do desenvolvimento profissional docente, garantindo a mediação entre a reflexão e a ação, bem como as condições de trabalho,

o desenvolvimento profissional coletivo e a valorização dos saberes docentes.

Enfatizar o papel pedagógico como função das coordenadoras, no sentido de fortalecer a parceria com os docentes de forma a assegurar espaços de formação continuada na escola tendo como base o processo reflexivo sobre as práticas pedagógicas, parece um caminho promissor para o ensino fundamental de nove anos.

### Referências

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)>. Acesso em: 11 jul. 2009.

Brasil. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 maio 2005. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

Brasil. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 2 jun. 2009.

Carvalho, J.M.; Simões, R.H.S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: André, M. (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC, 2002, p.171-182.

Fusari, C.J.; Rios, A.T. Formação continuada dos profissionais do ensino. *Cadernos Cedes*, n.36, p.37-46, 1995.

Fusari, J.C. Formação continua de educadores na escola e em outras situações. In: Bruno, E.B.G.; Almeida, L.R.; Cristov, L.H.S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2002, p.17-24.

Fusari, J.C.; Franco, A.P. Formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. In: Brasil. Ministério da Educação. Formação continua de professores. *Boletim* 13, agosto de 2005, p.18-23. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

Gatti, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, p.57-186, 2008.

Hargreaves, A. *et al. Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Kramer, S. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.70, n.165, p.189-207, 1989.

Libâneo, J.C. Pontos críticos dos atuais cursos de Pedagogia. *Presença Pedagógica*, v.11, n.65, p.52-63, 2005.

Marin, J.A. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Caderno Cedes*, n.36, p.13-20, 1995.

Mizukami, M.G.N. *et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

Mizukami, M.G.N. Formadores de professores: conhecimentos da docência e casos de ensino. In: Reali, A.M.M.R.; Mizukami, M.G.N. (Org.). *Formação de professores práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: UFSCar, 2000.

Tavano, V. *Formação em serviço de professores em escolas municipais do extremo leste da capital paulista*. 2012. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

Torres, R.M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: Seminário Internacional. *Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas*. 2., 1998, São Paulo. *Anais...* São Paulo: PUC-SP, 1998. p.173-191.

Recebido em 14/12/2012, reapresentado em 15/12/2013 e aprovado em 21/2/2014.