

CONVERSAS SOBRE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Marcela Lopes de Santana¹

GD 7 – Formação de Professores que Ensinam Matemática

Resumo: Este trabalho constitui-se parte da dissertação intitulada “Conversas de Corredores: Coordenação Pedagógica, Narrativas, Experiência e Formação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, uma pesquisa narrativa. Neste artigo, temos o intuito de explorar parte do trabalho, concentrando-nos no objetivo de “investigar quais os desafios das/os coordenadoras/es pedagógicas/os na formação continuada de professoras/es voltada para a Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, por meio das narrativas das coordenadoras pedagógicas. Concluimos que, há uma carência de formação inicial específica voltada para as práticas de coordenação e também para as práticas de formação para professores que ensinam Matemática. Repensar os rumos da formação continuada nas escolas pelo desenvolvimento de projetos de transformação e pesquisas sobre a prática manifesta-se como alternativa viável.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Formação de Professores. Narrativas. Ensino de Matemática. Anos Iniciais.

PARA COMEÇO DE CONVERSA

Este trabalho constitui-se parte da dissertação intitulada “Conversas de Corredores: Coordenação Pedagógica, Narrativas, Experiência e Formação de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”². Neste artigo, temos o intuito de explorar parte do trabalho, concentrando-nos no objetivo de “investigar quais os desafios das/os coordenadoras/es³ pedagógicas/os na formação continuada de professoras/es voltada para a Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, por meio das narrativas das coordenadoras pedagógicas que participaram do trabalho.

A pesquisa, em si, explora a linguagem e a subversão de algumas normas da escrita acadêmica, aliando forma e conteúdo para produção de sentido. Teve várias passagens redigidas em forma de “crônicas”, como, por exemplo, a introdução que, em várias seções,

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Bauru; Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência; Doutorado Acadêmico; marcela.santana@unesp.br; Orientador: Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves.

² Desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos (UNESP/S.J.Rio Preto), com o apoio do Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC).

³ 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.

vai explicitando objetivos, metodologia, contexto de produção, referencial teórico, escolha dos sujeitos de pesquisa, dentre outros; e o último capítulo e as considerações finais que expressam, de forma metafórica, a síntese dos desafios vividos pela coordenação pedagógica e discutem a educação pelo par experiência/sentido, como sugere o autor Jorge Larrosa, referencial teórico desse trabalho. O discurso é interativo, como nas crônicas, gênero que sugere conversa, “bate-papo” com o leitor. No entanto, o recorte feito explora apenas parte das conversas com as coordenadoras pedagógicas dos anos iniciais.

Dessa forma, a metodologia deste trabalho consistiu 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” (LARROSA, 2016) ao pensamento, por meio da pesquisa sobre outros contextos de coordenação pedagógica. E, depois, realizou um retorno ao diálogo com os autores do referencial teórico e com o leitor, 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.

(ENTRE PARENTESES)

Entre parênteses estão as conversas com as coordenadoras que participaram dessa pesquisa. Escolhi os parênteses para demarcação das vozes, para sinalizar significados advindos da experiência pedagógica, que sendo individuais, estão contidos e são frutos dos significados sociais, que são 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 “(...)”. As minhas falas estão em **negrito**.

CONVERSAS PARALELAS

Abrimos, aqui, conversas paralelas. Daquelas 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 são 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. 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, onde 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, o principal assunto para conversarmos neste texto.

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.

[...] 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... Como chama o certificado?... Mas está 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 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, primeiro, você tem que vivenciar, você tem que estudar, você tem que vivenciar, porque aí sim você consegue ser um formador. Você 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... E o coordenador pedagógico não tem como fugir disso. Inclusive, na nossa rede, isso é uma estratégia, porque para você assumir o cargo mesmo 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, assim, 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.

Faz sentido dizer que a formação de coordenadoras/es pedagógicas/os teria que se dar nos cursos de Pedagogia. Mas, embora se possa inferir a presença do coordenador na atual *Lei de Diretrizes e Bases*, não há menção explícita sobre esse profissional na principal lei nacional da educação. Entende-se que tal lei se refere a esse profissional em seu artigo 64, Título VI - “Dos profissionais da Educação”:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, art. 64).

A trajetória da coordenação pedagógica no âmbito escolar é muito difusa e se confunde na literatura com a trajetória do que hoje se denomina supervisão de ensino, que se realiza por profissionais a serviço das secretarias municipais de educação e diretorias regionais de ensino. Essa confusão se explica pela diversidade de nomenclaturas existentes nas legislações dos diversos sistemas de ensino:

A função de coordenação encontra raízes históricas em diferentes tempos, diferentes localidades e aparece citada com diferentes nomenclaturas. Em diversas pesquisas realizadas com o intuito de traçar o percurso histórico dessa função no Brasil foi possível identificar a ação de um profissional responsável pela supervisão do trabalho dos professores, com pontos de convergência ao que hoje comumente se define como atribuição dos coordenadores pedagógicos. A nomenclatura adotada atualmente para os diferentes especialistas em educação encontra referência em uma designação particular de cada sistema de ensino (MACEDO, 2016, p.33).

Placco, Almeida e Souza (2011) em estudo realizado para identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica em escolas de diferentes regiões brasileiras relatam

ter encontrado as seguintes denominações para coordenação pedagógica: professor coordenador, orientador pedagógico, pedagogo e supervisor pedagógico.

Diante da falta de convergência entre os autores na literatura, das lacunas de denominação desse profissional e de suas funções na legislação nacional, das idas e vindas das diretrizes dos cursos de Pedagogia, a formação inicial de uma/um coordenadora/r pedagógica/o que deveria se dar nos cursos de Pedagogia, encontra-se assim, conforme pesquisa de Christov (2001):

Para o exercício desta função, não é exigida a formação em Pedagogia: muitos coordenadores são professores de matemática ou educação física, sem acúmulo de reflexão sobre questões educacionais mais gerais ou de didática em particular (CHRISTOV, 2001, p.).

A respeito da possibilidade de ter apenas licenciatura trabalhar na coordenação pedagógica, Fernandes (2016) assinala que:

Se por um lado, a não exigência da formação pedagógica favoreceu a democratização do acesso à função, por outro, permitiu que muitos docentes assumissem a difícil tarefa sem ter um claro entendimento de didática, currículo, legislação ou gestão escolar (FERNANDES, 2016, p.).

Em pesquisa realizada nas cinco regiões brasileiras, Placco, Almeida e Souza (2011) assinalam que, a maioria das/os coordenadoras/es tem formação em Pedagogia, mas há as/os que possuem outras licenciaturas e até mesmo Magistério em nível médio, apenas.

As coordenadoras deste estudo são formadas em Pedagogia, mas consideram que esta não é suficiente para se exercer a função de Coordenador Pedagógico. De acordo com elas, os cursos não dialogam sobre os conteúdos de formação continuada de professores, por exemplo, nem abordam as funções do coordenador, até porque não há legislação única sobre isso. No entanto, a Pedagogia auxilia na sua fundamentação teórica, pois fornece visão das diversas teorias existentes, o que é imprescindível para a compreensão da educação e do ensino.

Assim como as coordenadoras dessa pesquisa, as/os coordenadoras/es entrevistadas/os por 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 entrevistadas pelas autoras dizem que o curso de Pedagogia dá um direcionamento, um embasamento teórico para aprender a aprender, mas os conhecimentos são aprendidos mesmo na prática.

Chega a ser mencionado por uma das coordenadoras desta pesquisa que os estágios fornecem poucas experiências significativas quanto ao conhecimento sobre a função de coordenador pedagógico. 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.

Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes etc. essa ausência nos projetos e ementas pode sinalizar que, ou são considerados totalmente à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem integrar-se com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou, sua realização é considerada com aspecto meramente formal. Um estudo mais aprofundado, local, sobre os estágios para docência merece ser realizado (GATTI; NUNES, 2009, p.21).

Entretanto, há que se considerar que o próprio tempo que a/o coordenadora/r atua como professora/r, antes de assumir o cargo ou função, pode fazer com que os conhecimentos do curso de Pedagogia não estejam de acordo com as mudanças do atual ensino, o que faz com que ele precise estar em permanente formação, ou seja, formar-se enquanto se forma, como foi citado pelas coordenadoras.

Aliás, também o tempo de docência exigido nos concursos e as vivências de sala de aula são considerados fundamentais para assumir o papel de coordenadora/r de uma escola. Quando consultados sobre a necessidade de ter exercido docência para ser coordenadora/r pedagógica/o, algumas/ns coordenadoras/es da pesquisa de 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).

A formação continuada frequentada durante a trajetória de professora também foi dada como importante para o exercício da função pelas coordenadoras deste trabalho, bem como a formação continuada oferecida pelo município para coordenadoras/es⁴. Elas consideram que para exercer bem suas funções as/os coordenadoras/es pedagógicas/os têm

⁴ Aqui em São José do Rio Preto, atualmente, há formação continuada para Coordenadores Pedagógicos, num Centro de Formação, com coordenadores da Rede Municipal, que prestam serviço de formadores para a Secretaria Municipal da Educação. Para os professores, há formação no centro, uma vez por mês e na escola, semanalmente, com os Coordenadores Pedagógicos.

que buscar formação “fora”, realizar estudos pessoais e receber também ela/ele, Formação Continuada, ou seja, é necessário que haja políticas públicas de formação continuada para as/os coordenadoras/es.

Sobre a formação continuada no Brasil, Davis *et al* (2012), em pesquisa sobre as modalidades e práticas de formação continuada de professoras/es em estados e municípios brasileiros, afirmam que em levantamento realizado em bibliografia e documentos foi possível reunir os tipos de formação em dois grandes grupos: o primeiro centrado na atenção ao sujeito professora/professor e o segundo, não só à/ao professora/professor, e sim às equipes (direção, coordenação e corpo docente).

No primeiro grupo, há preocupação com o desenvolvimento do profissional em termos éticos e políticos, ou seja, além da dimensão técnica para ao exercício do magistério, os cursos se preocupam em fazer com que as/os professoras/es prezem o bem-estar e desenvolvimento dos alunos (dimensão ética); reflitam de maneira crítica sobre si mesmo, sua profissão e seus alunos (dimensão política); superem a angústia, a ansiedade e a frustração, recuperando a alegria de ensinar e aprender. Há aspectos negativos deste primeiro grupo, pois consideram a formação continuada como meio para suprir os déficits da formação inicial e, ao pensarem que as/os professoras/es não têm os conhecimentos necessários para o trabalho docente, não as/os consultam sobre o que precisam aprender, o que leva a pacotes uniformes formulados pelos sistemas de ensino, que não consideram a experiência e os interesses das/dos professoras/es, por exemplo. Ainda no primeiro grupo há a formação continuada pautada pelo ciclo de vida profissional, isto é, a visão de formação continuada como sendo pessoal, ligada ao ciclo de vida do docente, que nem sempre é ascendente, podendo ser marcado por fases de desorientação e de experiências negativas. Nessa abordagem, os estágios da carreira docente são identificados, para delinear formas de auxílio e enfrentamento.

O segundo grupo prevê a formação no interior das escolas, à luz de seus problemas, tendo a/o coordenadora/r pedagógica/o como principal responsável pela formação continuada; ou colocando a escola como lócus de formação contínua e permanente e a equipe como comunidade colaborativa de aprendizagem. Quando a/o coordenadora/r pedagógica/o é colocada/o como a/o principal responsável pela formação dos professores, as ações formativas têm natureza coletiva. Como a função é muito abrangente e inclui

atividades relacionadas ao currículo, ao processo ensino-aprendizagem, avaliação, uso de materiais didáticos, interação com a comunidade, aspectos de domínio éticos, encarregar-se da formação continuada nem sempre é tarefa fácil. Há, no entanto, a possibilidade da escola ser lócus de formação contínua e permanente, o que requer um clima de colaboração bem estabelecido, respeito e participação, inclusive durante o planejamento do processo formativo. Nessa perspectiva as/os professoras/es se reúnem para estudar, analisar o currículo, realizar pesquisas e avaliações, fazer experimentações quanto à didática, estratégias de ensino e organização do trabalho docente. Há um ganho nessa abordagem quanto ao comprometimento e disposição para inovação dos docentes, bem como maior articulação intra e interséries.

Francisco Imbernón (2010) para compreender o discurso atual de formação de professores recorre ao passado e nos diz que foi a partir da década de 1970, que estudos que registraram as atitudes de professores frente aos programas de formação continuada marcaram o início deste campo. Predominava o modelo individual de formação, do tipo “forme-se onde e como puder”. Formavam-se poucos professores, que monopolizavam um pequeno saber para um longo tempo em sua carreira. Nos anos de 1980, com a democratização do ensino, passou-se a considerar novas formas de trabalhar. Foi o auge da técnica, onde elementos como planejamento, programação, objetivos minuciosos e critérios de avaliação precisos passaram a ser importantes. Os programas de formação continuada passam a acontecer em forma de treinamento e de práticas do modelo observação/avaliação. O paradigma imperante foi o da racionalidade técnica, do autoritarismo, da formação eficaz e da busca pelas competências do bom professor. E se anuncia a nova época em que elementos da pós-modernidade iam sendo introduzidos na sociedade e na escola. O modelo hegemônico marcou toda uma geração de professores, “formados no autoritarismo, com fundo positivista e com uma visão técnica de um ofício” (IMBERNÓN, 2010, p.19). Nos anos de 1990, houve, em muitos países, a institucionalização da formação continuada que teve um cunho negativo devido a visão determinista e uniforme dos fazeres docentes e os processos positivistas e quantitativos no campo da pesquisa. O modelo de formação que se desenrola é o de treinamento e a formação é decidida por outros, que propõem objetivos em termos de conhecimentos e habilidades. Esta mesma década traz também aspectos positivos, como os estudos teóricos

nas universidades para que os professores tivessem mais envolvidos nos processos de formação. Dentre os benefícios da época Imbernón (2010) cita:

O desenvolvimento de modelos de formação alternativos, como o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa-ação, a aproximação da formação dos cursos de formação de professores, o aparecimento de grande quantidade de textos, traduzidos e locais, com análises teóricas, experiências, comunicações, assim como a celebração de encontros, jornadas, congressos e similares (IMBERNÓN, 2010, p. 20).

Isso fez com que surgisse o questionamento dos modelos anteriores, como o de treinamento e a dependência dos professores para com os especialistas, universidades, consultorias e administração, a espera de algo externo e a não participação no planejamento da formação. De acordo com Imbernón (2010), nesta época “algo se move na formação” (IMBERNÓN, 2010, p.21). Novos conceitos e novas ideias que estavam sendo introduzidas anteriormente ganham força. Difunde-se a literatura anglo-saxônica, a pesquisa-ação ganha força, surge um novo conceito de currículo, novos projetos, ideias de triangulação e reflexão na formação. Os conceitos de Schön se tornam os mais conhecidos e citados. Com isso, “cria-se uma ilusão de mudança” (IMBERNÓN, 2010, p.21), muitos modismos, uma “colegialidade artificial na elaboração de projetos educativos e curriculares faz com que os professores desencantem-se e vejam isso mais como um artifício pedagógico que como uma inovação” (IMBERNÓN, 2010, p.21).

Nos anos 2000, com a nova economia, os avanços da tecnologia e a mundialização surge uma crise na profissão docente. Percebe-se que os antigos sistemas não funcionam para a educação da população deste século, que as instalações escolares estão ultrapassadas e que se necessita de uma nova forma de ver a educação. As exigências do novo contexto faz importante a formação emocional das pessoas, a promoção de redes de intercâmbio, as relações em comunidade.

[A]ntigas e novas vozes começam a superar sua afonia para narrar o que sabem sobre o ensino e a formação.

Ganha espaço a opção de não se querer analisar a formação somente como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas, sim, de propor a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Isso nos leva a analisar o que aprendemos e o que nos falta aprender. (IMBERNÓN, 2010, p.23)

Nos países de governos de direita conservadora, domina o neoconservadorismo, que provoca um desânimo nos professores, fruto do:

[a]umento de exigências com a consequente intensificação do trabalho educacional; a manutenção de velhas verdades que não funcionam, a desprofissionalização originada por uma falta de delimitação clara das funções dos professores, a rápida mudança social e, possivelmente, um tipo de formação continuada que parece inclinar-se de novo para um modelo aplicativo-transmissivo (IMBERNÓN, 2010, p.23).

Imbernón (2010) coloca como futuro desejado para a formação uma construção coletiva capaz de mudar a realidade educativa e social, por meio de projetos de transformação, com participação da comunidade e pesquisas sobre a prática e onde a subjetividade, a intersubjetividade e o dialogismo sejam base para as relações. O autor fala de uma “rearmada” moral, intelectual e profissional dos professores, que consiste na recuperação do controle do processo de trabalho e de formação, para ressituar os professores como protagonistas ativos dos seus contextos, o que passa pela garantia da autonomia profissional, colegialidade verdadeira, participação nas decisões e reconhecimento de suas práticas criativas, bem como oposição da racionalidade técnica no currículo (que leva nomes como competências, planos estratégicos, qualidade, eficiência, eficácia, etc), na gestão e controle da educação e formação.

Em relação à formação continuada voltada para o ensino de Matemática, pelas falas deste estudo, as coordenadoras consideram que o curso de Pedagogia oferece uma formação generalista, que não aborda muito o ensino de Matemática para os anos iniciais, o que somado às experiências de ensino tradicional de suas trajetórias enquanto alunas geram dificuldades para o trabalho com formação, pois exige constante estudo, principalmente, porque essas dificuldades podem ser mais acentuadas em algumas/ns professoras/es. Ultimamente, os próprios concursos têm abordado tópicos elementares para garantirem os conhecimentos do professor em relação à disciplina (GATTI; NUNES, 2009), o que demonstra preocupação dos gestores quanto ao domínio do conteúdo que os professores irão ensinar.

De fato, a pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009) identificou que as universidades analisadas não destinam disciplina para os conteúdos de cada área, nem mesmo para Língua Portuguesa e Matemática. É considerado que esses conteúdos são de domínio das/dos alunas/os e eles aparecem 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.

A respeito da formação polivalente de professora/r no curso de Pedagogia associa-se a visão de “um profissional que transita por diferentes áreas de conhecimento articulando saberes e procedimentos, porém, com um sentido multifuncional” (CRUZ; RAMOS; SILVA, 2017, p.1199). As *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia* sugerem, em seu artigo quinto, uma formação interdisciplinar, “em que os professores tenham um conhecimento aprofundado de cada disciplina, de modo a identificar possibilidades de diálogo entre vários saberes” (BRASIL, 2006, art.5º).

a interdisciplinaridade é percebida por especialistas como a interação necessária entre as diversas disciplinas no processo de organização e desenvolvimento curricular, a partir de uma análise crítica da realidade e da percepção do papel que o educador tem nesta realidade. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua de conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa (GONÇALVES; PIRES, 2014)

Sendo assim, a base disciplinar frágil compromete o trabalho interdisciplinar do professor polivalente.

INTERROMPENDO A CONVERSA

Em relação à Coordenação Pedagógica percebe-se uma carência de formação inicial específica voltada para as práticas de coordenação e também para as práticas de formação para professores que ensinam Matemática. A/O Coordenadora/r se vê sob a pressão de formar-se enquanto forma, assim como o/a professor/a. Diante disso, as práticas de formação continuada tornam-se imprescindíveis tanto para as professoras, quanto para a Coordenação Pedagógica. Repensar os rumos da formação continuada nas escolas, como propõe Imbernón) (2010, pelo desenvolvimento de projetos de transformação e pesquisas sobre a prática manifesta-se como alternativa viável.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 23 dez. 2018.

BRASIL. Resolução CNE 01/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Brasília, 2006.

CRUZ, S. P. S.; RAMOS, N. B.; SILVA, K. A. C. P. C. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.4, p.1186-1204, 2017. p.1199.

CHRISTOV, L. H. S. **Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con) ciências na escola**. 2001, 162 f. Tese (doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A.; SILVA, A. P. F.; SOUZA, J. C.. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

FERNANDES, M. J. S. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.20, n.44, 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2037>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (orgs.). **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.

GONÇALVES, H. J. L.; PIRES, C. M. C.. Educação Matemática na Educação Profissional de Nível Médio: análise sobre as possibilidades de abordagens interdisciplinares. **Bolema**, Rio Claro, v.28, n.48, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v28n48/12.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre, RS: Artmed Editora S.A., 2010.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. [Entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto, em julho de 1995]. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 129.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. 2.reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2016.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5 ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MACEDO, S. R. B. Coordenação Pedagógica: conceito e histórico In: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (Org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas** [e-book]. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

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. n.2.