

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CAROLINA ALVES DE OLIVEIRA

**O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) NA
FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS(AS) DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UMA ANÁLISE DESSA FUNÇÃO EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO
INTERIOR PAULISTA**

São Carlos - SP
2018

CAROLINA ALVES DE OLIVEIRA

**O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) NA
FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS(AS) DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II:
UMA ANÁLISE DESSA FUNÇÃO EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO
INTERIOR PAULISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos, para Exame de Qualificação, como parte para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educativos: Linguagens, Currículo e Tecnologias.
Orientadora: Prof.^a Dra. Márcia Regina Onofre.

São Carlos - SP
2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Carolina Alves de Oliveira, realizada em 04/09/2018:

Profa. Dra. Marcia Regina Onofre
UFSCar

Prof. Dr. Cleonice Maria Tomazzetti
UFSCar

Profa. Dra. Maria Betanea Platzer
UNIARA

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus e a Nossa Senhora Aparecida, fé que me sustentou nos momentos incertos e a quem agradeço nos momentos de paz.

À minha família. Minha mãe, Maria Tereza, que, com todo o seu amor e humildade, está sempre ao meu lado me abençoando com suas orações. Ao meu pai, Marco Antonio, à minha irmã, Camila, à minha sobrinha, Maria Eduarda, e às minhas tias, Maria Aparecida e Mércia, pessoas que sempre me apoiam e que se orgulham das minhas conquistas.

Agradeço de maneira especial a meu noivo, Harald, que não hesitou em me ajudar nos momentos difíceis e me proporcionou paz e tranquilidade para que eu pudesse concluir este trabalho.

Aos colegas e professores do programa de mestrado profissional, pelo aprendizado que compartilhamos.

Aos amigos, por estarem sempre ao meu lado e torcerem por mim.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Márcia Regina Onofre, pela parceria, paciência e por acreditar em minha capacidade de realizar este trabalho.

Às professoras da Banca Examinadora de Qualificação e Defesa, Prof.^a Dra. Cleonice Maria Tomazeetti e Prof.^a Dra. Maria Betanea Platzer, pelas fundamentais contribuições.

Aos participantes da pesquisa, essenciais à realização deste estudo.

A toda a equipe da escola em que atuo como Professora Coordenadora, pelo apoio e auxílio.

Sou imensamente grata a todas as pessoas que distintamente contribuíram para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa defende a importância do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) como formador da equipe escolar, devido à complexidade de suas funções e ao seu compromisso com os processos formativos e de aprendizagem dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as). Neste sentido, o objetivo do estudo é o de analisar a função do(a) professor(a) coordenador(a) nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e os reflexos de suas ações na formação continuada e reflexiva dos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em uma rede municipal de ensino do interior paulista. Como objetivos específicos, o estudo visa: compreender o papel desempenhado pelo(a) professor(a) coordenador(a) junto aos pares; analisar a compreensão desses(as) profissionais sobre formação continuada; identificar como selecionam as temáticas a serem trabalhadas nas reuniões de HTPC com professores(as) de diferentes áreas de conhecimento; levantar e descrever as deliberações e ações da Secretaria Municipal de Educação (SME), no que tange às orientações e formações destinadas ao trabalho dos(as) professores(as) coordenadores(as) nas escolas; investigar como esses(as) profissionais incentivam a participação ativa do grupo de docentes, tanto no que diz respeito ao planejamento, quanto ao desenvolvimento na prática dessas reuniões de HTPCs. A pesquisa de natureza qualitativa foi realizada por meio de levantamento bibliográfico sobre a temática pesquisada e aplicação de questionários para 7 (sete) professores(as) coordenadores(as) que atuam nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) de uma rede pública de ensino do interior paulista. Os dados foram agrupados em quatro eixos: a) Atuação do professor(a) coordenador(a) pedagógico(a); b) Formação continuada e em serviço; c) Reflexão sobre a prática; d) Processos formativos e saberes. Os resultados da pesquisa mostram que são profissionais experientes na docência; consideram-se responsáveis pela formação continuada da equipe; apontam as dificuldades e entraves no desempenho de suas funções, que vão desde a falta de formação adequada (tanto inicial quanto continuada) até o desvio de suas funções e o atendimento de demandas emergenciais cotidianas e burocráticas; afirmam ser o HTPC o maior espaço de formação e diálogo com os pares; estabelecem uma boa relação com a gestão da escola; revelam que não têm autonomia, pois as ações são decretadas pelas várias instâncias superiores; compreendem a necessidade da continuidade dos estudos e atualização; ressaltam as lacunas na formação e a falta de entendimento conceitual sobre uma prática reflexiva, embora desenvolvam ações voltadas para o diálogo, criticidade e respeito ao grupo; destacam não se sentirem preparados para exercerem a função, devido à falta de cursos, formação e apoio da SME. Neste sentido, defendemos a importância de novas pesquisas e estudos na área, com o intuito de contribuir para a melhoria dos cursos de formação inicial e continuada, para as ações vinculadas às Secretarias Municipais de Educação, bem como para a melhoria das condições de trabalho do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a).

Palavras-chave: Professor(a) coordenador(a) pedagógico(a). Professores dos anos finais do ensino fundamental. Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Formação continuada e em serviço. Reflexão sobre a prática.

ABSTRACT

This research defends the importance of pedagogical coordinator teacher as former of the school team, due to the complexity of its functions and its commitment to the learning and formation processes of the teachers, as well as the students. In this sense, the objective of the study is to analyze the role of the coordinating teacher in the Collective Pedagogical Work Schedules (HTPCs) and the reflexes of their actions in the continuous and reflexive formation of the teachers who work in the years of elementary school (6th to 9th grade) in a municipal school network in the interior of São Paulo. As specific objectives, this study aims to: understand the role played by the coordinating teacher with its peers; analyze the understanding of these professionals about continuing education; identify how they select the topics to be worked on in HTPC meetings with teachers from different areas of knowledge; raise and describe the deliberations and actions of the Municipal Department of Education (SME), regarding the guidelines and training for the work of the coordinator teachers in the schools; investigate how these professionals encourage the active participation of the group of teachers, both as regards planning and the development in practice of these meetings of HTPCs. The research of qualitative nature was carried out by means of a bibliographical survey about the researched topic and the application of questionnaires to 7 (seven) coordinating teachers who work in the final years of elementary education (6th to 9th grade) of a network education of the interior of São Paulo. The data were grouped into four axes: a) Performance of the pedagogical coordinator teacher; b) Continuing and in-service training; c) Reflection on practice; d) Formative processes and knowledge. The research results show that they are experienced professionals in teaching; they consider themselves responsible for the continued formation of their teams; they point out the difficulties and obstacles in the performance of their functions, ranging from the lack of adequate training (both initial and continued) to deviation from their functions and meeting daily and bureaucratic emergency demands; they affirm that the HTPC is the largest space for training and dialogue with peers; they establish a good relationship with school management; they reveal that do not have autonomy, because the actions are decreed by the several superior instances; they understand the need for continuity of studies and updating; they highlight the lack of training and conceptual understanding about a reflexive practice, although they develop actions focused on dialogue, criticality and respect for the group; they evidence do not feel prepared to perform the job, because of the lack of courses, training and support from the SME. In this sense, we defend the importance of new research and studies in the area, with the purpose of contributing to the improvement of the initial and continuing training courses for actions linked to the Municipal Departments of Education, as well as for the improvement of the working conditions of pedagogical coordinator teacher.

Keywords: Pedagogical coordinator teacher. Teachers in the final years of elementary school. Collective Pedagogical Work Schedule (HTPC). Continuing and in-service training. Reflection on practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Unidades de ensino do município investigado	57
Quadro 2. Perfil identitário dos(as) parceiros(as) da pesquisa.....	69

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AABB** – Associação Atlética Banco do Brasil
- ACL** – Atividades Culturais e de Lazer
- APEOESP** – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
- BM** – Banco Mundial
- CAEE** – Centro de Atendimento Educacional Especializado
- CAIC** – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
- CEC** – Centro de Educação Complementar
- CECH** – Centro de Educação e Ciências Humanas
- CEFAM** – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CENP** – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- CER** – Centro de Educação e Recreação
- DCNFP** – Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- EMD** – Escola Municipal de Dança
- EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- FAPI** – Faculdade de Pinhais
- FCL** – Faculdade de Ciências e Letras
- HEM** – Habilitação Específica do Magistério
- HTP** – Horário de Trabalho Pedagógico
- HTPC** – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- HTPI** – Horário de Trabalho Pedagógico Individual
- NEJA** – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
- OCDE** – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PC** – Professor Coordenador
- PCP** – Professor Coordenador Pedagógico
- PEC** – Programa de Educação Complementar
- PPGPE** – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PTD – Plano de Trabalho Docente

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

SP – São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O(A) PROFESSOR(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO: UMA REVISÃO DE ESTUDOS NA ÁREA	18
1.1 O pensamento reflexivo como parte do processo educativo	18
1.2 A prática reflexiva como processo de investigação da ação	20
1.3 O(A) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) como profissional reflexivo.....	24
2 O(A) PROFESSOR(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A): DAS ORIENTAÇÕES LEGAIS AO COMPROMISSO PROFISSIONAL	27
2.1 A função do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a): aspectos legais e históricos.....	27
2.2 O papel do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) no HTPC	36
2.3 O papel do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação continuada em serviço	44
3 O(A) PROFESSOR(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARARAQUARA, SP: DESVENDANDO O UNIVERSO DA PESQUISA	53
3.1 O município de Araraquara, SP: uma breve descrição da rede pública de ensino	53
3.2 A Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, SP: uma apresentação estrutural do sistema	56
3.3 Os aparatos legais do professor(a) coordenador(a) pedagógico(a): uma descrição dos documentos	57
4 TRILHANDO OS CAMINHOS: DAS INQUIETAÇÕES INICIAIS À METODOLOGIA DA PESQUISA	64
4.1 Objetivos do estudo.....	64
4.2 Natureza da pesquisa	65
4.3 A Secretaria Municipal de Educação escolhida	66
4.4 Os(As) parceiros(as) da pesquisa	66
4.5 A coleta de dados.....	66
4.6 A organização dos dados.....	67
5 APRESENTANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA	69
5.1 Perfil identitário dos(as) parceiros(as) da pesquisa	69

5.2 Descrição dos relatos dos(as) professores(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) participantes	76
5.2.1 Atuação do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a).....	76
5.2.2 Formação continuada e em serviço	83
5.2.3 Reflexão sobre a prática	88
5.2.4 Processos formativos e saberes	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	115
Anexo 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	115
Anexo 2. Questionário	118

INTRODUÇÃO

A formação não se constrói por acumulação, mas sim de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1992, p. 26).

Nas últimas décadas, estudos e pesquisas a respeito de escolas eficazes, da efetividade do professor e da qualidade do trabalho docente ascenderam em importância. Segundo estudiosos da área (PASSALACQUA, 2017; OLIVEIRA, 2004; HARGREAVES, 1998), isso se deve às exigências do cenário atual com relação ao descompasso entre como deve ser realizado o trabalho e a realidade encontrada nas instituições de ensino. Além das dificuldades encontradas pelo professor para desenvolver um bom trabalho pedagógico, há outros fatores que também geram mal-estar no exercício da função, tais como a exaustão decorrente da carga horária excessiva de trabalho e as dificuldades de acesso ao aperfeiçoamento profissional (ESTEVE, 1999).

Segundo Hargreaves (1998), são muitas as inovações que surgem com as propostas de formação continuada; entretanto, esses programas também têm suscitado nos docentes sentimentos de culpa e de frustração.

Desse modo,

assiste-se a um colapso das certezas morais, com poucos substitutos para o seu lugar e ao passo que as certezas científicas perdem sua credibilidade, os métodos e as estratégias utilizados pelos professores passam a ser criticados. Aquilo que os professores fazem parece não ter, perigosamente, qualquer fundamento. (HARGREAVES, 1998, p. 4).

Nesse cenário, o professor se vê obrigado a, constantemente, se reposicionar, repensando sua identidade profissional e se adequando a mudanças e cobranças que, cotidianamente, são apresentadas tanto pela política educacional quanto pela sociedade, num descompasso total que o aponta ora como o “redentor do sistema” (DELORS, 1999), ora como o “algoz incompetente” (DIAS-DA-SILVA, 1998).

Mesmo frente a tantas cobranças e incoerências, o papel do professor como um agente de mudanças nas instituições escolares nunca foi tão reivindicado e

importante como está sendo atualmente. As demandas para a socialização do estudante na escola acabaram ampliando a função do professor, o qual passou a assumir também papel de agente civilizador (formador de atitudes cívicas, de valores democráticos compartilhados, fomentador dos cuidados com a saúde, com o meio ambiente, e mediador dos conflitos entre uma sociedade consumista, imediatista, e uma escolaridade que se destina ao preparo de cidadãos letrados e reflexivos, portanto, críticos) (PASSALACQUA, 2017, p. 24).

A velocidade das mudanças e das exigências em relação ao professor exige transformações nos contextos onde esses profissionais atuam. Da mesma maneira que não podemos dissociar a formação profissional da produção do saber, as instituições escolares não podem mudar sem a intervenção dos professores, e estes também precisam contar com transformações realizadas em seus locais de trabalho. Em outras palavras, o desenvolvimento profissional docente está articulado ao que acontece na escola, aos projetos lá desenvolvidos e a toda a equipe que atua no espaço escolar.

De acordo com Nóvoa (1992), as mudanças educacionais não dependem apenas dos professores e da sua formação, pois a transformação da prática pedagógica em sala de aula também é importante. Por isso, quando falamos de formação de professores, devemos atrelar a essa formação o investimento de projetos coletivos nas escolas.

Por acreditar na importância do trabalho coletivo, no processo de reflexão-crítica sobre a prática, no desenvolvimento profissional docente e no papel do professor como transformador social, ingressei na docência em 2003, quando ainda cursava o terceiro ano de Letras em uma universidade estadual pública do interior paulista. Meu primeiro desafio foi atuar como professora de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos e em cursos preparatórios para vestibulares.

Já licenciada em Letras, fui aprovada em concurso público e assumi, em 2007, o cargo de professora de Língua Portuguesa em uma rede municipal do interior paulista, ministrando aulas de Português para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

O início da docência, principalmente meu primeiro ano como professora, foi muito difícil, devido à falta de experiência para lidar com algumas situações que

surgiam, frequentemente, no cotidiano escolar. Era um misto de “agruras e descobertas” (LIMA *et al.*, 2006; TARDIF, 2000).

Apesar de já ser licenciada, sentia que ainda era necessário buscar por formação continuada, por novos saberes e conhecimentos que possibilitassem o exercício de reflexão sobre minha prática em sala de aula, bem como a troca de experiências com outros docentes. Contudo, momentos de formação continuada não eram tão frequentes nas escolas em que eu trabalhava. As trocas de experiências aconteciam geralmente de modo informal, durante os intervalos dos professores ou nos corredores, entre uma aula e outra.

Por quatro anos, de 2007 a 2011, dediquei-me ao trabalho pedagógico em sala de aula e adquiri mais segurança e experiência profissional, o que acabou me encorajando a buscar novos desafios. Assim, em 2012, participei de um processo seletivo para a função de professor coordenador (PC) e consegui uma vaga na primeira escola municipal de tempo integral, para alunos do 1º ao 5º ano.

Trabalhar como coordenadora pedagógica em uma escola para alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental foi uma experiência maravilhosa, que trouxe novas aprendizagens e grandes desafios para minha carreira. Diante da necessidade de coordenar um grupo de pedagogos, fiquei motivada a cursar Pedagogia (segundo semestre do ano de 2013). Optei por fazer uma faculdade de ensino à distância e, por já ter uma licenciatura, após um ano e meio concluí minha segunda graduação.

Em janeiro de 2015, prestei outro processo seletivo, na mesma rede municipal, para professor coordenador, mas, agora, com o objetivo de vivenciar as especificidades do trabalho como coordenadora pedagógica junto às turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Todos esses anos de atuação em ambientes escolares permitiram questionamentos, reflexões e buscas pela compreensão sobre a função da escola, as demandas do cotidiano de trabalho, a relação professor-aluno e, principalmente, os impasses no processo de formação continuada em serviço de professores. Tais questionamentos e inquietações foram crescentes a partir do momento em que iniciei na função de professora coordenadora em 2012, assumindo o compromisso e a responsabilidade de conduzir um grupo de professores e colaborar com o

desenvolvimento profissional desses docentes, por meio da formação continuada durante as reuniões de HTPCs (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Minha experiência profissional, tanto como docente quanto como professora coordenadora, me possibilitou notar que os momentos existentes nas escolas destinados à formação continuada docente – como, por exemplo, reuniões pedagógicas e de HTPCs (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo) – são frequentemente utilizados para o desenvolvimento de ações com outras finalidades.

Observei ao longo dos anos as dificuldades e os entraves para desenvolver ações de formação continuada durante o HTPC, devido a diversos fatores (burocracia, mudanças no sistema político-educacional, problemas de ordem financeira) que impossibilitavam o cumprimento da função.

No ambiente escolar, as dificuldades se agravavam devido à falta de apoio da gestão ou à resistência do grupo de docentes às mudanças e à inserção de novas propostas de atividades e projetos. Neste sentido, as iniciativas de possibilitar que o HTPC se tornasse um horário formativo de reflexão sobre a prática profissional acabavam sendo reduzidas a momentos de crítica, discussão e esvaziamento de qualquer proposta inovadora.

A falta de formação inicial e continuada adequada (inexistência de apoio e cursos promovidos pela SME) para o desenvolvimento da função de coordenador(a) pedagógico(a), aliada aos entraves da burocratização do sistema e somada às inquietações de fazer do HTPC um espaço formativo, me levou a buscar o Mestrado Profissional.

A oportunidade de participar do programa e de poder compartilhar com colegas anseios, dificuldades e perspectivas, bem como de realizar estudos e pesquisas sobre o cotidiano de trabalho possibilitou delimitar a temática proposta, visando compreender a importância do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas e o seu compromisso na formação da equipe escolar.

Nesse sentido, o estudo encontra respaldo em autores (FERNANDES, 2012; BRUNO, 2007; GUIMARÃES *et al.*, 2007; GEGLIO, 2003; PLACCO, 2003) que destacam a importância do papel do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) como liderança da equipe escolar, devido à complexidade de suas funções e ações (acompanhamento pedagógico dos estudantes, atendimento aos docentes, às famílias, preparação das reuniões pedagógicas, relatórios de atividades curriculares,

análise de livros e materiais didáticos), possibilitando a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o crescimento profissional e a autonomia da equipe. Assim sendo, é preciso haver, por parte do coordenador, a atualização, a busca por referências e saberes plurais para discutir com o coletivo; bem como o estudo constante e momentos reservados à autoformação, visando à construção de momentos de socialização de boas práticas, à troca de experiências e à valorização dos conhecimentos da equipe da escola.

Geglio (2003) acrescenta ainda que a formação continuada em serviço é uma ação que acontece no coletivo dos pares, juntamente com a figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a), e é uma das etapas da preparação do profissional da educação. De acordo com a própria nomenclatura, esse tipo de formação é contínuo, processual e coletivo, e, neste sentido, é de suma importância a ressignificação da prática pedagógica, partindo da concepção da reflexão como um instrumento norteador do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), possibilitando-lhe um novo olhar e uma nova postura frente ao cotidiano das ações.

Sobre o exercício de reflexão, outros autores (LIBÂNEO, 1999; GIOVANNI, 1994; ZEICHNER, 1993; NÓVOA, 1992; MARCELO GARCIA, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1992; SCHÖN, 1992) reforçam a importância dos responsáveis escolares na organização de espaços e momentos de encorajamento do grupo de professores(as) no desenvolvimento de uma postura reflexiva que se volte para o exercício da reflexão-na-ação, permitindo a liberdade de pensamento, a transformação e as mudanças nas ações e práticas, partindo do levantamento das reais necessidades da escola, refletindo teoricamente sobre elas e retomando o caminho num processo contínuo de novas propostas de investigação na ação e sobre a ação cotidianamente.

Para refletir sobre alguns dilemas apresentados por pesquisadores da área, citamos o estudo de Fernandes (2012) com coordenadores(as) pedagógicos(as) de escolas do interior paulista, o qual identificou as dificuldades encontradas por esses profissionais para realizar tarefas de articulação, apoio e formação docente. De acordo com a autora, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) executa um trabalho cotidiano de “apagador de incêndios”, ou seja, repleto de atividades difusas e emergenciais.

Caminhando nessa direção, os estudos de Geglio (2003) revelam que enquanto o professor, o diretor, o secretário e os demais funcionários da escola têm funções específicas, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) acaba por efetuar tarefas que, objetivamente, não lhe dizem respeito. Muitas dessas ações, partindo-se do ponto de vista do cargo que esse profissional ocupa, podem ser caracterizadas como “desvio de função” (preencher diários e tarjetas de faltas e notas, servir a merenda, responsabilizar-se pela entrada e saída dos alunos).

Além do desvio de função, o(a) coordenador(a) encontra outras dificuldades para o desenvolvimento do seu trabalho, tais como: traços autoritários e julgadores, a ausência de identidade, a falta de um território próprio de atuação na escola, formação pedagógica deficitária, uma rotina de trabalho burocratizada, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação e procedimentos não tão claros para a realização de trabalhos coletivos (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013).

Minha experiência profissional na Educação me permitiu observar que, embora tenhamos momentos nos quais o coordenador pedagógico possa desenvolver um trabalho de Formação Continuada – como, por exemplo, reuniões pedagógicas e de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) –, o que acontece na prática é que esse profissional acaba priorizando outras tarefas em detrimento das ações formativas, o que, por si só, justifica a necessidade de aprofundamento de estudos e investigações sobre essa temática, pois são esses profissionais que estão na linha de frente dos processos de formação da equipe de professores no ambiente escolar.

Buscando uma maior compreensão sobre como tem se dado esse processo formativo, esta pesquisa, desenvolvida entre os anos de 2016 e 2017, objetivou analisar a função do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e os reflexos de suas ações na formação continuada e reflexiva dos(as) docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em uma rede municipal de ensino do interior paulista.

O estudo ainda apresenta os seguintes objetivos específicos:

- compreender o papel de formador desempenhado pelo(a) professor(a) coordenador(a) junto a seus pares;
- analisar a compreensão dos(as) professores(as) coordenadores(as) sobre ações de formação continuada;

- identificar como os(as) professores(as) coordenadores(as) selecionam as temáticas a serem trabalhadas nas reuniões de HTPC com professores(as) de diferentes áreas de conhecimento;
- levantar e descrever as deliberações e ações da Secretaria Municipal de Educação, no que tange às orientações e formações destinadas ao trabalho dos(as) professores(as) coordenadores(as) nas escolas;
- investigar como os(as) professores(as) coordenadores(as) incentivam a participação ativa dos(as) docentes, tanto no que diz respeito ao planejamento, quanto ao desenvolvimento na prática dessas reuniões de HTPCs de duas horas consecutivas.

Para o desenvolvimento do estudo, serão utilizados autores que discutem a temática dos professores como profissionais reflexivos (ALARCÃO, 2003; LIBÂNEO, 1999; GIOVANNI, 1994; ZEICHNER, 1993; NÓVOA, 1992; MARCELO GARCIA, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1992) e autores que discutem a função do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) (CHRISTOV, 2015; OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013; FERNANDES, 2012; BRUNO, 2007; GUIMARÃES *et al.*, 2007; GEGLIO, 2003; PLACCO, 2003).

A pesquisa de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LUDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 2008) foi realizada por meio de levantamento bibliográfico sobre a temática pesquisada e aplicação de questionários para 7 (sete) professores coordenadores que atuam nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) de uma rede pública de ensino do interior paulista.

Para uma melhor compreensão do estudo, a pesquisa foi organizada em cinco partes. Deste modo, a seção 1 (um) discorre sobre os professores como profissionais reflexivos, visando apresentar uma discussão sobre a importância da reflexão como a matriz de um processo de desenvolvimento profissional; a seção 2 (dois) aborda discussão teórica sobre o(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) no que tange aos aspectos legais e às ações do cotidiano de trabalho; a seção 3 (três) apresenta o trabalho dos(as) professores(as) coordenadores(as) em uma rede municipal de ensino do interior paulista; a seção 4 (quatro) descreve os caminhos da pesquisa; a seção 5 (cinco) discorre sobre os resultados do estudo e, por fim, alguns questionamentos sobre os dados apresentados.

1 O(A) PROFESSOR(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO: UMA REVISÃO DE ESTUDOS NA ÁREA

Os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas ideias com outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo. (MARCELO GARCIA, 1992, p. 61).

Esta seção visa discutir a importância do pensamento reflexivo e da prática reflexiva como um processo de formação teórico-prática, possibilitando ao(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) um papel de liderança da equipe escolar, comprometido com o desenvolvimento de processos formativos e ações que promovam nos docentes as capacidades de sentir, pensar e agir de forma autônoma, crítica e criativa.

Acreditando na reflexão como uma perspectiva consciente e emancipatória do trabalho docente, defendemos que é fundamental que o(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) prime por uma prática de trabalho transformadora, que tenha como objetivos pedagógicos informar, estimular e orientar seus pares, tanto com relação ao conhecimento teórico, quanto ao conhecimento prático, possibilitando a apropriação dos saberes e experiências resultantes do cotidiano de trabalho.

1.1 O pensamento reflexivo como parte do processo educativo

A década de 1990 foi marcada por obras e estudos sobre a vida dos professores, suas carreiras, seu desenvolvimento pessoal e profissional. Tais estudos – desenvolvidos dentro de linhas de pesquisa denominadas de “epistemologia da prática”, “pensamento do professor” e “desenvolvimento profissional de professores” – fazem referência ao processo de reflexão, um conceito que tem norteado as propostas de ação docente e de formação de professores.

A ideia de “pensamento reflexivo” como parte do processo educativo em geral, incluindo o trabalho docente, remonta a Dewey (1959), cujos trabalhos o transformaram no principal defensor contemporâneo da reflexão como condição fundamental para uma prática profissional bem-sucedida.

Para Dewey (1959), o pensamento reflexivo abrange operações de busca, de pesquisa e de investigação, tendo como objetivo analisar, mentalmente, um determinado assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva. Neste sentido, a reflexão se inicia quando começamos a investigar a confiabilidade de um determinado fato, quando buscamos verificar sua validade e ter garantias de que os dados existentes indicam a ideia sugerida, de forma que justifique a sua aceitação.

De acordo com esse autor, o pensar reflexivo, enquanto capacidade que emancipa o homem da ação meramente “impulsiva e rotineira”, compreende duas fases: “(1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade.” (DEWEY, 1959, p. 22).

Ou seja, a função do pensamento reflexivo é de transformar uma situação de dúvida e obscuridade em uma situação clara, coerente e harmoniosa.

Embora as ideias de Dewey relacionadas à questão do pensamento reflexivo tenham surgido no início do século XX, atualmente, elas continuam muito válidas.

Uma nova fase nos estudos sobre o processo de reflexão aplicado ao trabalho docente e à formação de professores foi inaugurada por Schön (1992). Esse autor buscou construir uma epistemologia da prática, de forma que o ensino reflexivo passou a reunir as preocupações com a experiência pessoal e prática, tanto durante a formação, quanto no desenvolvimento profissional de professores.

De acordo com Schön (1992), com relação ao trabalho do professor, podem ocorrer três níveis de reflexão:

- o “conhecimento-na-ação” (o saber fazer, resultado de estudos e experiências anteriores);
- a “reflexão-na-ação” (análise e interpretação da própria atividade no exato momento em que ela se dá);
- “reflexão-sobre-a-ação” e “reflexão sobre a reflexão-na-ação” (a análise posterior sobre o que ocorreu na ação).

Essas fases se complementam e possibilitam que o professor, de acordo com o autor, exerça o papel de investigador em sala de aula, sendo capaz de detectar problemas, analisá-los e pensar em possíveis soluções.

Segundo Nóvoa (1992), a ideia do triplo movimento sugerido por Schön – conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação – ganha uma pertinência ainda maior quando passamos a considerar o conjunto dos estudos que utilizam como referência a pessoa do professor.

Desse modo, estudos acerca do conceito de reflexão aplicado à ação e à formação docente apontam para a importância de que, em uma prática reflexiva de ensino, o processo reflexivo deve ocorrer antes, durante e depois da ação de ensinar.

Outro aspecto importante deve ser cuidar para que a formação profissional docente incentive o pensamento autônomo do professor, seguindo uma perspectiva teórica crítico-reflexiva. Assim, já que estar em formação também significa construir uma identidade profissional, o trabalho livre e criativo sobre os próprios projetos, bem como o investimento pessoal, precisam ser valorizados.

1.2 A prática reflexiva como processo de investigação da ação

Um autor que retoma e amplia a discussão sobre o pensamento reflexivo é Zeichner, pois leva em consideração o contexto social em que a prática educativa se desenvolve, no qual se insere o docente como pessoa, como cidadão e como profissional.

Para Zeichner (1993), o processo de reflexão deve começar pela própria experiência da prática profissional. Desse modo, o autor aponta três características fundamentais da prática reflexiva:

- a) o professor precisa estar atento tanto à sua prática, quanto às condições sociais nas quais essa prática está situada;
- b) a reflexão docente não pode desconsiderar questões como a natureza da escolaridade e do trabalho do professor, ou as relações entre raças e classes sociais. Tais questões precisam ser encaradas e não podem estar distantes da realidade do professor ou do aluno;
- c) a prática reflexiva precisa ser compreendida como um compromisso de todos, ou seja, deve ocorrer entre os profissionais de uma mesma escola ou de escolas diferentes, possibilitando que os educadores contribuam com o crescimento profissional uns dos outros.

Vale ainda ressaltar que, segundo Zeichner (1993), a ação do professor não pode se limitar ao espaço da escola. É importante que a escola e os docentes estejam abertos à comunidade, no sentido de buscarem parcerias para solucionarem problemas intraescolares.

Com relação à prática reflexiva, Libâneo (1999) acrescenta em seus estudos questões relacionadas às novas exigências de formação de professores postas atualmente. O autor nos mostra que a atividade reflexiva deve implicar a intencionalidade do professor sobre a compreensão de seu trabalho.

Libâneo (1999, p. 85-86) amplia ainda mais sua posição acerca desse assunto, afirmando que:

[...] junto à ideia de os sujeitos da formação inicial e continuada submeterem os problemas da prática docente a uma crítica reflexiva, desenvolvam simultaneamente uma apropriação teórica da realidade em questão. [...] Trata-se da formação do profissional crítico-reflexivo, na qual o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática.

Pérez Gómez (1992) também defende essa mesma concepção educativa baseada na reflexão e discute a formação do professor reflexivo em seus estudos.

[...] é importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo das suas experiências, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos [...] A reflexão não é um conhecimento 'puro', mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 103).

De acordo com Pérez Gómez (1992), o docente deve atuar refletindo na ação, experimentando, corrigindo e dialogando com a realidade na qual está inserido. Nesse processo de reflexão-na-ação, o professor não pode se limitar às técnicas já aprendidas, pois é importante que ele também aprenda a construir e a comparar novas teorias, além de buscar estratégias de ação que possibilitem identificar e enfrentar possíveis problemas.

O autor Marcelo Garcia (1992) também trata dessa temática. Em artigo acerca da análise das investigações a respeito do pensamento do professor, esse estudioso assinala que falar do ensino reflexivo e de professores reflexivos nos faz pensar que,

embora existam certas atitudes e predisposições pessoais nos docentes, há conhecimentos, destrezas, habilidades e atitudes necessárias aos professores para que esse modelo de ensino reflexivo seja de fato consolidado.

Essas destrezas, habilidades, atitudes e conhecimentos precisam ser trabalhados e desenvolvidos com os professores durante seus processos de formação inicial e continuada.

Marcelo Garcia (1992) discorre sobre tais destrezas e, para isso, utiliza-se de estudos de Pollard e Tann:

- Destrezas empíricas: têm que ver com a capacidade de diagnóstico tanto a nível da sala de aula como da escola. Implicam a capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem dados objectivos e subjectivos (sentimentos, afectos).
- Destrezas analíticas: necessárias para analisar os dados descritivos compilados e, a partir deles, construir uma teoria.
- Destrezas avaliativas: as que se prendem com o processo de valoração, de emissão de juízos sobre as consequências educativas dos projectos e com a importância dos resultados alcançados.
- Destrezas estratégicas: dizem respeito ao planeamento da acção, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada.
- Destrezas práticas: capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um efeito satisfatório.
- Destrezas de comunicação: os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas idéias com outros colegas, o que sublinha a importância das actividades de trabalho e de discussão em grupo (MARCELO GARCIA, 1992, p. 61).

Embora essas destrezas sejam essenciais, para Marcelo Garcia (1992) elas não bastam para o desenvolvimento de um ensino reflexivo. Esse autor acrescenta que, além das destrezas, a formação de algumas disposições também se faz necessária.

Desse modo, valendo-se de estudos de Katz e Rath, Marcelo Garcia (1992) afirma que:

[...] a primeira atitude necessária para um ensino reflexivo é a *mentalidade aberta* [...]. Esta atitude obriga, portanto, a escutar e respeitar diferentes perspectivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar das possibilidades de erro, a examinar as razões do que se passa na sala de aula, a investigar evidências conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta, a refletir sobre a forma de melhorar o que já existe, etc.

A segunda atitude do ensino reflexivo consiste na *responsabilidade*. Trata-se, sobretudo, de responsabilidade intelectual, e não de

responsabilidade moral: “ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as conseqüências de um passo projectado, significa ter vontade de adaptar essas conseqüências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência daquilo que se defende (Dewey, 1989, p.44). Significa também procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários.

A última atitude a que se refere Dewey é o *entusiasmo*, descrito como predisposição para afrontar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Estas atitudes constituem objectivos a alcançar pelos programas de formação de professores, mediante estratégias e actividades que possibilitem a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexiva (MARCELO GARCIA, 1992, p. 61-62).

Seguindo nessa direção, Onofre (2006) e Giovanni (1994), em estudos a respeito da importância da pesquisa na formação e de projetos colaborativos de investigação da ação sobre a prática docente, afirmam que a reflexão implica num “esforço de coerência e lucidez” em relação à ação, num esforço de investigação em busca de melhoria da própria prática. Esse processo deve promover a mudança de mentalidade e comportamento do profissional e o impulsionar a superar limites e dificuldades que atrapalhem ou imobilizem o seu trabalho.

[...] a ‘reflexão sobre a ação’ se constitui em base indispensável ao autodesenvolvimento profissional do professor. Não há um conhecimento profissional que dê conta de todas as situações de ensino possíveis. É o diálogo reflexivo do professor com as realidades que enfrenta (complexas, mutantes, incertas) que vai permitir-lhe, dia a dia, criar novas realidades, experimentando, corrigindo, inventando (GIOVANNI, 1994, p. 28).

Giovanni (1994) acrescenta que o processo de reflexão deve, necessariamente, ser compartilhado com os alunos:

[...] professores e alunos interrogam a situação, os materiais, os problemas; repensam suas visões e outras visões possíveis e empenham-se em falar sobre, através de uma reflexão-na-ação recíproca. Nesse caso, aprende-se não só a resolver o problema em questão, mas aprende-se também sobre o próprio processo de investigação e ação em sala de aula (GIOVANNI, 1994, p. 28).

Para a autora, esse movimento não tem por objetivo apenas resolver assuntos relacionados às questões práticas ou técnicas do cotidiano escolar; ao contrário, são essas ações que possibilitam aos professores e aos alunos

estabelecerem relações entre o que acontece dentro e fora da escola, bem como terem melhor compreensão do universo social mais amplo que os cerca.

De acordo com Onofre (2006), a ação educativa pode ser entendida como um processo de criação e recriação do conhecimento, o qual surge da prática, teoriza sobre ela e volta à prática, transformando-a. Em outras palavras, parte-se do concreto, realiza-se um processo de abstração e retorna-se ao concreto, num movimento reflexivo crítico e sistematizador de ação-reflexão-ação. Por meio da abstração, é possível penetrar na realidade concreta, conhecer seu movimento, suas causas e suas leis, objetivando desvelar suas contradições e, assim, transformá-las lucidamente.

Nóvoa (1992), em seus estudos sobre o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, afirma que a construção da identidade profissional se dá ao longo de toda a carreira docente, e não apenas durante a formação inicial.

Conforme o autor, esse processo de construção da identidade profissional é complexo e demanda tempo, pois exige que cada indivíduo se aproprie do sentido da sua própria história – tanto pessoal quanto profissional –, acomode-se em relação às inovações e assimile as mudanças. Para ele, tal identidade “é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p. 16).

1.3 O(A) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) como profissional reflexivo

Como já vimos anteriormente, Nóvoa (1992) enfatiza a importância de compreendermos a dimensão pessoal e profissional do professor, apontando a necessidade de uma formação que propicie ao profissional olhar para si próprio em um movimento de autorreflexão e autoanálise.

Não podemos esquecer que o(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) também é um docente e que o exercício da reflexão deve fazer parte de sua formação e de suas ações, independentemente da posição ou função que ocupa.

A reflexão sobre a prática é um processo complexo e envolve uma série de pressupostos e a intencionalidade da promoção de uma formação sistemática, crítica

e transformadora que contribua para a mudança de postura e mentalidade e, conseqüentemente, com a melhoria da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, cabe ao PC o compromisso de contribuir para que seus pares se tornem autores da própria prática, profissionais reflexivos e pesquisadores, e que aprendam a identificar problemas e a desenvolver estratégias para superá-las.

O conceito de profissionais reflexivos exige uma compreensão mais ampla do contexto social, na qual se desenvolve a prática educativa, exige a consciência dos limites que dificultam a prática emancipatória e o reconhecimento de que é preciso que haja uma política pública para investir na formação dos profissionais de educação e, assim, possibilitar que se alterem as condições existentes nas escolas (ONOFRE, 2006).

No entanto, enquanto essas ações andam em passos lentos, cabe à escola repensar seu papel social, e cabe aos profissionais atuantes nesse espaço novas formas de atuação, formação, inter-relações, entre tantos outros aspectos que são inerentes às práticas educativas.

Para tanto, o PC deve ser o elo e o articulador das práticas docentes do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, da relação e participação que a escola assume com a comunidade (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011). Nesse contexto, é de fundamental importância a compreensão que se requer sobre o seu papel socializador e o sentido que se atribui à escola como instituição formal de legitimidade à ascensão social dos cidadãos e às práticas profissionais de educadores que fazem a escola (ANDRÉ, 2008).

Como docente e profissional reflexivo, o PC se vê desafiado em suas práticas a organizar, orientar e harmonizar o trabalho de um grupo, por intermédio de determinadas ações, saberes e métodos, de acordo com o sistema ou contexto em que se insere, de forma crítica, autônoma e reflexiva.

É com vistas a esse olhar que defendemos a perspectiva de trabalho baseada na reflexão sobre a própria prática, acreditando no papel reflexivo e transformador do(a) docente e do(a) coordenador(a) pedagógico(a), este ainda com a responsabilidade de ser um profissional comprometido com a liderança e a construção de processos formativos que impactam na ação de um coletivo de professores e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Pensar reflexivamente remete a uma prática investigativa, questionadora, autônoma, transformadora, que promova o desenvolvimento da identidade de um grupo e o reconhecimento dos saberes e dos conhecimentos construídos e compartilhados, historicamente, no ambiente de trabalho.

Nesse sentido, a reflexão é um processo de construção coletiva, de emancipação e criação de um trabalho pautado em uma visão político-pedagógica que “dá voz” (GOODSON, 1992) aos professores e os coloca no centro do processo educativo, como profissionais que pensam, refletem, projetam e constroem conhecimentos teóricos e práticos e que sobrevivem a uma “cultura de engessamento do sistema escolar” (PÉREZ GÓMEZ, 2001) e de “culpabilização” (HARGREAVES, 1998), por não conseguir atender à diversidade (raça, cor, religião, etnia, gênero, nível socioeconômico, nível educacional) e à complexidade de uma demanda de nativos digitais maravilhados com a tecnologia e a velocidade das informações.

Frente à complexidade de suas funções e ao compromisso com o desenvolvimento profissional docente, passamos a discutir na próxima seção a legalidade e as ações do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a), visando contribuir para o entendimento da função desse profissional e dos questionamentos iniciais deste estudo.

2 O(A) PROFESSOR(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A): DAS ORIENTAÇÕES LEGAIS AO COMPROMISSO PROFISSIONAL

O coordenador, quando planeja suas ações, atribui um sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais. (ORSOLON, 2001, p. 20).

Nesta seção, é discutida a função do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a), abordando, primeiramente, o campo legal, um campo de lutas, avanços, retrocessos, controle e perda de autonomia. Num segundo momento, discute-se a sua importância no HTPC, enquanto principal articulador das ações políticas e pedagógicas das escolas. Por último, a seção reforça a pertinência da liderança do(a) professor(a) coordenador(a) na formação continuada em serviço, permitindo um exercício de reflexão, investigação, autonomia e valorização dos saberes e conhecimentos dos seus pares.

Cabe ainda ressaltarmos que, embora sejam vários os autores que discutem o papel do PC, optamos por nos apoiar, principalmente, nos estudos de Fernandes (2004, 2012), devido à trajetória da pesquisadora no campo da temática, bem como pelas contribuições atuais e significativas para o estudo aqui apresentado.

2.1 A função do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a): aspectos legais e históricos

Em 1971, a Lei nº 5692/71 já definia a existência de um profissional de educação destinado ao suporte pedagógico e às ações específicas de acompanhamento da ação docente, nos termos tradicionais, de supervisão da educação básica.

A existência de especialistas, como função do magistério, foi ampliada na década de 1990, com a LDB 9394/96, nos artigos 64 e 67.

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.

Art. 67 § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006) (BRASIL, 2001).

A década de 1990 foi um grande marco na elaboração de políticas educacionais influenciadas por organismos internacionais, trazendo profundas mudanças para o cotidiano escolar. Dentro de uma lógica neoliberal, os organismos internacionais – o Banco Mundial, o UNICEF e a UNESCO – vão pressionar o Brasil a melhorar suas estatísticas educacionais, em prol da melhoria do desempenho educacional.

Dentro desse contexto, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) lembram a realização, em 1990, em Jomtien (Tailândia) da Conferência Mundial de Educação para todos, financiada por agências tais como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM). Dessa conferência participaram governos de 155 países, entre eles o Brasil. Os governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma “educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos”.

Nessa direção e dentro do mesmo espírito, entre 1993 e 1996, foi produzido o chamado Relatório Delors (que leva o nome de seu Relator – o francês Jacques Delors e foi realizado pela “Comissão Internacional de Educação para todos” formada por especialistas de todo o mundo) que se tornou documento fundamental ao realizar amplo diagnóstico e descrever a revisão política e educacional dos diferentes países em desenvolvimento.

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), o documento assinala os três grandes desafios do século XXI: o ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; a adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; e o viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade. Para superar tais desafios, a comissão propõe um novo conceito de educação: “educação ao longo de toda a vida”, recomendando que se explore o potencial educativo dos meios de comunicação, da profissão, da cultura e do lazer. Esse novo conceito seria alcançado a partir de quatro pilares ou tipos de aprendizagem:

- aprender a conhecer;
- aprender a fazer;
- aprender a ser;
- aprender a viver junto.

Nesse contexto, para a consecução desses quatro pilares destaca-se o papel do professor, considerado no relatório, como agente de mudança e como “responsável pela realização do ideário do século XX”. (ONOFRE, 2006, p. 46-48).

Seguindo as mudanças nos âmbitos internacionais e, conseqüentemente, federais, a rede estadual paulista incorporou medidas educacionais pautadas em princípios gerencialistas (sistemas empresariais) e performáticos (métodos de controle e comparações) na segunda metade da década de 1990, as quais impactaram tanto a organização escolar, quanto o trabalho docente.

Essas reformas provocaram mudanças técnico-estruturais nas escolas, tais como a reorganização dos espaços da rede, o surgimento da progressão continuada e o pagamento de bônus por mérito aos educadores.

Segundo Ball (2002), essas mudanças também interferiram na relação dos docentes com seu próprio trabalho, pois promoviam a reforma dos profissionais do setor público por meio de elementos de controle e regulação. No caso dos professores, esses elementos permeavam o cotidiano escolar e podiam ser mais explícitos, como as avaliações externas, ou mais sutis, como a responsabilização dos educadores via retórica discursiva.

As mudanças que ocorreram no campo educacional não se deram de maneira rápida, nem desarticulada. Essas medidas educacionais foram implementadas como parte de um projeto mais amplo de reestruturação, baseado na reforma do Estado, e que introduziu na rede de ensino paulista medidas de diferentes naturezas e profundidades.

As primeiras mudanças mais significativas chegaram aos espaços escolares via *Escola de Cara Nova* (SÃO PAULO, 1996a), um projeto que abarcou alterações relacionadas aos aspectos pedagógicos, organizacionais e até à gestão dos recursos financeiros pelos agentes escolares. Essas iniciativas estavam fundadas, nos princípios da *gestão baseada no local*, ou seja, medidas implementadas, tal qual o ideário tecnicista, deixando os professores em um segundo plano; embora no discurso, a autonomia e a iniciativa das escolas fossem defendidas (FERNANDES, 2012).

A partir da Resolução nº 28/96, o professor coordenador pedagógico passou a atuar em todas as escolas com mais de dez classes em funcionamento, em acordo com o artigo nº 21 da Lei nº 444/85 (SÃO PAULO, 1985).

Segundo Fernandes (2012), no âmbito da reforma educacional, a expansão da função de professor coordenador pedagógico atendeu, de forma contraditória, às reivindicações dos movimentos docentes que defendiam a criação da função de coordenação, não como cargo na estrutura da rede estadual, mas como parte da carreira aberta.

Os movimentos defendiam a proposta de que os professores coordenadores pedagógicos (PCPs) fossem escolhidos pelos pares, passassem a fazer parte da equipe gestora das escolas e ampliassem experiências ocorridas anteriormente com a coordenação, quando esta era vinculada a projetos da Secretaria de Educação de São Paulo, de forma que contribuíssem para a realização de práticas inovadoras e contassem com a participação ativa dos agentes escolares (FERNANDES, 2012; FUSARI, 1997; ALMEIDA, 1998; TAMBERLINI, 2001; OLIVEIRA, 2003).

Essa foi uma luta antiga do magistério paulista apontada pelos estudos de Teixeira (1988) e Fernandes (2004), os quais mostram que, na década de 1970, alguns movimentos docentes em São Paulo reivindicavam a presença de professores responsáveis pela articulação pedagógica. Desse modo, a Resolução nº 28/96, publicada pelo maior sindicato dos professores no Estado (a APEOESP), foi uma medida muito apreciada por professores e gestores. Esse documento destacava a função do Professor Coordenador como uma conquista para a categoria, embora o sindicato já adiantasse que apenas a presença formal dos PCPs nas escolas não seria suficiente para garantir a desejada articulação pedagógica. Para Fernandes (2012), essa preocupação justificava-se devido à ausência da participação docente nos processos que tratavam de medidas reformistas.

No entanto, a introdução da função de coordenação pedagógica nas reformas da década de 1990 aconteceu sem a participação dos professores, que foram apenas comunicados sobre as mudanças. Segundo Barroso (2006), essa prática de não se considerar a participação dos docentes nas reformas educacionais aconteceu não só no Brasil, mas em diversos lugares do mundo. Para esse autor, os elaboradores das políticas educacionais acreditavam que as regulações institucionais seriam aceitas pelos sujeitos no momento em que fossem impostas às escolas, havendo adesão local ao modelo apresentado.

Sobre essa questão, é de pertinência acrescentar, ainda, que esse descaso com a participação política e pedagógica dos professores fazia parte da reforma do

Estado e das propostas contraditórias e confusas de uma política neoliberal que colocava ora o professor como redentor do sistema, ora como o “algoz incompetente”, deixando claro a marca de que os organismos internacionais seriam os principais mentores e elaboradores dos grandes projetos de mudança do país e os professores, meros e disciplinados executores das ações (ONOFRE, 2006).

Essas propostas ganharam respaldo com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN – 9394/96 e com a edição do Decreto Presidencial nº 3276, de 6 de dezembro de 1999, que colocavam a exigência da formação em nível superior para professores de educação básica sem a devida qualificação das instituições formadoras (Institutos Superiores, Cursos Aligeirados).

Fernandes (2012) acrescenta que, a partir de 1996, políticas educacionais com ações e medidas definidas pelo governo estadual e que deveriam ser executadas pelas escolas foram comunicadas aos docentes. Essas políticas, que não incluíam a participação dos professores nas discussões, estavam em desacordo com o importante movimento de democratização do ensino, iniciado na década anterior no Estado de São Paulo, e que ainda estava em processo de construção e fortalecimento social.

De acordo com a mesma autora, os docentes tomaram conhecimento das reformas e de seus diferentes elementos por meio das muitas publicações oficiais, utilizadas para traduzir o embasamento teórico-prático do modelo administrativo. Inicialmente, as publicações oficiais eram compostas por livretos do projeto *Escola de Cara Nova* (SÃO PAULO, 1995) e eram difundidas pelos recém-designados professores coordenadores pedagógicos durante as reuniões de HTPCs (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo), momento que também tinha sido criado recentemente. Essas ideias, apresentadas ao corpo docente durante as reuniões de HTPCs, geralmente não eram bem aceitas pelo grupo.

Para a autora, foi a partir desse momento que a função do coordenador pedagógico passou a ser associada a outras medidas reformistas e teve participação na divulgação das políticas oficiais, justificando a preocupação apresentada pelo sindicato dos professores, que já havia questionado anteriormente o objetivo da criação da função no âmbito das reformas.

De acordo com os autores Dias-da-Silva e Lourencetti (2002), Clementi (2001), Mate (1998), Christov (2001) e Fernandes (2008), a função de coordenador

pedagógico apresentava identidade frágil e seu espaço de atuação também não estava muito definido. Para esses autores, a função precisava, no cotidiano, assumir uma atuação marcadamente pedagógica. Desse modo, sem o termo pedagógico como referência de atuação, a função passou a ser entendida como aquela responsável por coordenar qualquer coisa, e seu foco principal do trabalho foi desviado para inúmeras outras tarefas que surgiam nas escolas.

Para Russo (2011), por ser uma prática específica no âmbito da gestão, a coordenação se opõe ao modelo burocrático e autoritário de administração.

Esse mesmo autor acrescenta que, posteriormente, a coordenação passou a ser considerada um dos “pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade do ensino” (Resolução nº 53/2010), de modo que os aspectos legais da função estavam afinados aos propósitos gerenciais e performáticos das reformas educacionais recentes.

Para Guilherme (2002), os PCPs tinham que realizar ações relacionadas à veiculação, à imposição e à defesa de projetos da SEE/SP:

Percebi, nessa convivência, o quanto o coordenador era responsável pela atuação dos professores, pela transmissão de propostas oficiais e que ficava no meio de uma relação, era o intermediário entre o professor e o supervisor de ensino. Isto é, nas tramas da escola um era considerado como executor (professor), o outro como transmissor de propostas (coordenador) e outro ainda como regulador-cobrador das leis e decretos (supervisor) (GUILHERME, 2002, p. 77).

Fernandes (2012) afirma que o foco de atuação dos PCPs passou da ação articuladora e do aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem nas unidades escolares (Resoluções nºs 28/1996 e 76/1997) para a otimização dos recursos e das parcerias entre escola e comunidade (Resolução nº 35/ 2000). Após a publicação de resoluções mais recentes (Resoluções nºs 88/2007 e 90/2007), os PCPs também passaram a ser responsabilizados pela elevação dos níveis de desempenho escolar obtidos com os resultados das avaliações externas. Além disso, também se tornaram responsáveis pelo monitoramento dos instrumentos avaliativos nas escolas e por realizar intervenções na prática docente, visando à eficácia e à melhoria do trabalho pedagógico.

A mesma autora acrescenta que, a partir de meados dos anos 2000, as regras para seleção dos PCs (e inclusive a sua denominação) foram alteradas com a

publicação da Resolução nº 35, a qual estabeleceu que os responsáveis pelo processo seletivo deveriam ser os membros do Conselho de Escola. Apesar disso, Fernandes (2012) considera que a forma de seleção ainda era baseada em princípios democráticos, visto que os professores também tinham representatividade no Conselho, o que garantia que as demandas da escola fossem levadas em consideração para a escolha do PCP.

Fernandes (2012) afirma que, a partir da publicação da Resolução nº 66/2006, os diretores também passaram a ter maior atuação no processo de escolha dos PCs, já que podiam definir os critérios de seleção dos candidatos à função. A participação dos diretores no processo de escolha dos PCs foi um retrocesso à relação democrática que existia nas escolas desde a publicação da Resolução nº 28/96. Segundo a autora, a partir do momento em que os diretores tiveram a possibilidade legal de intervir nos critérios de seleção dos PCs, houve uma redução na participação dos docentes num importante processo de definição e discussão do projeto de escola. Desse modo, a articulação do trabalho coletivo e a corresponsabilidade docente na constituição da equipe gestora ficam comprometidas.

Além disso, Fernandes (2012) ressalta a importância de se considerar os estudos realizados por Clementi (2001), Mate (1998) e Dias-da-Silva e Lourencetti (2002), os quais já denunciavam a presença de disputas por poder e território nas escolas, antes mesmo das alterações legais. Segundo esses autores, o diretor, detentor de um cargo e de uma autoridade legalmente estabelecida, opunha-se ao PCP, cuja autoridade era conquistada e partilhada com os docentes (FERNANDES, 2009).

Fernandes (2012) faz referência a resoluções posteriores – 88/2007(SÃO PAULO, 2007a), 90/2007 (SÃO PAULO, 2007b) e 53/2010 (SÃO PAULO, 2007c) –, as quais deixaram ainda mais evidentes as alterações dos critérios de escolha e de designação dos PCs, visto que negaram totalmente a participação dos professores nesse processo. Segundo a autora, a responsabilidade pela seleção dos candidatos à função passou a ficar concentrada nas figuras do diretor e do supervisor de ensino responsável pela escola. Desse modo, o supervisor de ensino, cujo cargo já era tido historicamente no Estado de São Paulo como distante das questões cotidianas das escolas, tanto em aspectos pedagógicos quanto físicos, passa a atuar de modo mais

incisivo, o que foi apontado pelas reformas educacionais como uma medida importante para a execução e o acompanhamento das ações oficiais programadas.

Para Fernandes (2012), a mudança no processo de seleção dos PCPs foi marcante no sentido de apontar novos caminhos para as políticas educacionais realizadas na rede estadual paulista, gerando um distanciamento dos órgãos centrais e dos gestores escolares no que diz respeito às necessidades e aos desejos dos professores.

Fernandes (2012) complementa que, quando os docentes participavam da escolha dos PCPs, havia um aprimoramento das relações democráticas e um fortalecimento do trabalho em equipe, bem como o início de boas formas de gestão escolar, pautadas na partilha de poderes. Para a autora, a participação dos professores na escolha dos PCPs foi um embrião da democratização das relações de trabalho dentro das instituições de ensino. No entanto, as alterações no processo de escolha dos PCPs gerou uma ampliação do controle externo sobre as escolas, ou seja, a concentração do poder nas mãos daqueles que ocupam hierarquicamente uma posição superior na organização do sistema educacional. Desse modo, a manifestação, no trabalho escolar cotidiano, de traços e ranços herdados de uma administração burocratizada e centralizadora passa a ser bastante comum.

Para Fernandes (2012), as reformas gerencialistas e performáticas apropriaram-se da função do coordenador num movimento tão evidente de controle e monitoramento das escolas, que até aqueles momentos em que os PCPs tradicionalmente atuavam de forma mais autônoma e ativa foram reduzidos. Os espaços antes marcados pela atuação privilegiada do coordenador, como, por exemplo, as HTPCs, passaram a ser organizados conforme orientações dos materiais fornecidos pela SEE/SP.

As resoluções que foram publicadas a partir do ano 2000 trouxeram mais detalhes acerca das atribuições dos PCPs, os quais passaram a ser mais cobrados pelo acompanhamento dos projetos desenvolvidos pelas escolas, geralmente definidos verticalmente e efetuados sob condições de trabalho não tão favoráveis (SAMPAIO; MARIN, 2004), pela orientação dos docentes no que diz respeito aos referenciais teóricos defendidos pela SEE/SP, pela realização e pela observação dos referenciais de desempenho da aprendizagem dos alunos, e por contribuir para estreitar relações entre escola e comunidade.

Ball (2005) afirma que essas atribuições tinham um caráter mais gerencial do que de articulação, visto que o trabalho do gerente no ambiente escolar envolve

incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos na responsabilidade pelo bem da organização (BALL, 2005, p. 545).

Para Duarte (2007), esse era um momento importante de troca e de reflexão, pois era possível se pensar não apenas a respeito do trabalho do coordenador, mas também sobre o projeto político-pedagógico da unidade escolar. A partir de 2006, a avaliação do coordenador passou a ter a presença incisiva do diretor, o que resultou em uma redução de docentes e de outros funcionários da escola na participação do processo.

As resoluções publicadas a partir de 2007 explicitaram claramente um controle externo em relação à função, já que os professores e o Conselho de Escola não podiam mais participar do processo de avaliação do coordenador. Agora, os únicos responsáveis por avaliar os PCPs eram diretores e supervisores, os quais passaram a julgá-los a partir do cumprimento de suas atribuições legais, que, conforme já abordado aqui, tornaram-se muito mais gerenciais e menos pedagógicas. Desse modo, o Conselho de Escola perdeu sua natureza deliberativa e a avaliação dos diretores e supervisores prevalecia, de forma que as necessidades das escolas e dos professores eram negadas nos processos decisórios. Assim, tornou-se evidente a eminência de uma autonomia decretada e falaciosa que se opôs à autonomia entendida como processo de construção social (BARROSO, 1998).

As alterações legais na função de PCP, que aconteceram no período de 1996 a 2010, podem ser consideradas parte de uma política educacional mais ampla. Assim, essa função passou a ser assumida em contextos educacionais diferentes de antes e despreendeu-se de seus conceitos e objetivos iniciais, tornando-se mais gerencial e menos articuladora.

No âmbito municipal, a inserção dos PCPs ganhou força a partir do artigo 2º da Resolução nº 03 (CNE-CEB), de 8 de outubro de 1997, que fixa diretrizes para os novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e reforça o que cita a Lei nº 9.394/96, ao reafirmar que “integram a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público os profissionais

que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional” (BRASIL, 2010).

Outro fator importante diz respeito à Municipalização do Ensino e a promulgação da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A ênfase, que era dada apenas ao ensino fundamental, se estendeu à educação básica como um todo, que é compreendida pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (CALLEGARI; CALLEGARI, 1997).

A figura do PCP frente ao coletivo dos professores das escolas municipais foi edificada devido aos altos investimentos nas ações de formação dos profissionais do magistério atreladas ao compromisso assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, a partir de 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE).

O enfoque do PCP na rede municipal de ensino, ponto principal deste estudo, será discutida de forma mais detalhada na seção três, apresentando todo o processo de implantação desta função no município pesquisado.

2.2 O papel do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) no HTPC

A formação continuada de professores dentro da carga horária de trabalho foi estabelecida no estado de São Paulo em 1983, pelo Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983. Em 1988, com a implantação da Jornada Única para os alunos e professores do ciclo básico, a concepção do HTP (Horário de Trabalho Pedagógico) foi ampliada, no intuito de estabelecer o local para a sua realização.

Em 1998, o HTP ganha nova nomenclatura: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), com a finalidade de garantir, dentro da jornada de trabalho, momentos coletivos de formação.

Em 2008, surge uma nova lei, a de nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que dispõe sobre a composição da jornada de trabalho docente considerando o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os alunos, e da instituição do piso salarial profissional para os

profissionais do magistério público da educação básica. Esta lei influencia na distribuição de horas reservadas ao HTPC e na sua concepção, visando torná-lo um espaço de formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente; um trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno (SÃO PAULO, 2009).

Embora o HTPC tenha representado um avanço em termos legais no campo de valorização e compromisso com a formação continuada de professores, sua efetividade tem demonstrado problemas de ordem teórica e prática no que tange à utilização desse espaço, razão pelo qual se torna imprescindível para este estudo a busca de respostas neste complexo contexto, para conhecer as possibilidades desse espaço de atuação do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a).

Para Souza (2001), a formação continuada do docente é uma realidade que o coordenador precisa “enfrentar”. A autora utiliza o termo “enfrentar”, pois sabe que cabe ao coordenador pedagógico o papel de formar os professores dentro da própria escola, e a formação contínua é importante para a prática de uma educação consciente das necessidades atuais dos alunos.

De acordo com Souza (2001), a escola se define como tal por ter em seu bojo docentes e alunos. A mesma autora afirma que, mesmo se levando em consideração a individualidade de cada professor, os docentes formam um grupo, o qual interfere no fazer pedagógico que se define por meio das relações estabelecidas nesse espaço de interação.

Assim, segundo Souza (2001), o coordenador pedagógico deve contribuir para que o grupo de professores seja capaz de desenvolver um trabalho coletivo que supere as fragmentações tão recorrentes hoje nas escolas.

Souza (2001) afirma que o primeiro desafio do coordenador pedagógico é reunir os professores, o que não é tarefa fácil, devido à necessidade de se conciliarem horários possíveis a todos, para que sejam realizadas as reuniões semanais, ou no máximo quinzenais, que deverão acontecer de forma permanente.

Após acordado um horário comum com o grupo, de acordo com Souza (2001), o coordenador já pode organizar sua rotina de trabalho de forma que possa estar disponível durante todo o momento destinado à reunião, cuidando para não se

atrasar, nem ter que se ausentar para atender a possíveis ocorrências. A autora também considera muito importante que os docentes percebam o coordenador totalmente envolvido com o grupo de professores, o que vai favorecer o envolvimento entre todos.

Em seus estudos, Souza (2001) fala sobre as tarefas do coordenador pedagógico e a respeito de ações importantes que ele deve desenvolver com os professores, visando à formação contínua do grupo. Para a autora, é importante que o coordenador tenha um planejamento para a formação continuada, o qual deve ser desenvolvido levando-se em consideração as necessidades do corpo docente. Assim, a autora chama a atenção para a semelhança entre o trabalho do coordenador e o do professor, o qual, ao elaborar seu plano de trabalho, também precisa levar em consideração o que seus alunos já sabem, o que ainda não sabem e aquilo que ainda precisam aprender. Desse modo, para Souza (2001):

O(a) coordenador(a) então, a essa altura, já deve ter observado as necessidades maiores dos professores, na relação com os alunos, com o ensino, com a visão de educação, com a concepção de aprendizagem e avaliação etc. (SOUZA, 2001, p. 28).

Segundo Souza (2001), é comum que o coordenador pedagógico perceba muitas necessidades ao mesmo tempo, e isso se deve ao modo como a formação inicial tem se desenvolvido. Em seus estudos, a autora observou, por exemplo, que o professor conhece pouco sobre o processo de aprendizagem dos alunos, as avaliações, como lidar com a indisciplina em sala de aula, ou ainda sobre estratégias de ensino.

Essa lacuna de atuação remonta ao histórico equivocado da organização dos cursos de formação inicial, principalmente as licenciaturas. De acordo com Ramos e Rosa (2013), na vivência curricular dos cursos de licenciatura é possível experienciar situações onde as disciplinas pedagógicas são vistas como de menor importância, tanto por alunos quanto por professores, em comparação com as disciplinas específicas. Tais rivalidades e hierarquizações exemplificam bem as relações de poder e saber existentes entre as disciplinas e comunidades epistêmicas dentro de um projeto curricular.

Numa perspectiva de formação fragmentada de professores, é possível sinalizar também a hierarquização entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, dentro das quais encontramos os estágios supervisionados, que

tiveram mudanças significativas a partir de 2002, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores – DCNFP.

Com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2002, os cursos de licenciatura passam a ter projetos específicos, currículos próprios para que as licenciaturas não se confundissem com os bacharelados e se afastassem da antiga concepção de formação de professores, que ficou caracterizada como modelo 3+1, ou seja, nos três primeiros anos do curso os alunos faziam as disciplinas do bacharelado e com mais um ano as disciplinas pedagógicas. No entanto, embora um novo modelo tenha sido proposto, algumas práticas continuam e problemas também, levando-nos às seguintes indagações:

até que ponto o aumento da carga horária dos estágios tem significado o afastamento da antiga concepção de formação de professores que ficou caracterizada como modelo 3+1 e, com ela, a menor diferenciação entre disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, deixando de lado a antiga concepção da licenciatura como algo residual e inferior dentro dos muros da universidade, vista muito mais como atividade vocacional e de responsabilidade exclusiva da Faculdade de Educação? (RAMOS; ROSA, 2013, p. 2015-2016).

Ainda sobre as DCNFP, é pertinente acrescentar as discrepâncias existentes entre seu artigo 7º, que reforça a importância dos cursos de formação na promoção de saberes e conhecimentos necessários ao exercício profissional docente, e as evidências apresentadas nas pesquisas sobre o despreparo do professor para assumir a profissão e, principalmente, as funções de coordenação pedagógica.

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

- I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;
- III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. (BRASIL, 2015, p. 7).

Mesmo os cursos de Pedagogia, com uma carga representativa das matérias pedagógicas e sendo a única graduação que habilita os pedagogos a atuarem como coordenadores pedagógicos, exercendo as múltiplas funções no contexto da educação formal da escola, segundo Geglio (2003), Libâneo (1999), Pinto (2011), Placco e Almeida (2010), Placco e Almeida (2012), não preparam o profissional para a coordenação.

De acordo com Pinto (2011), o curso de Pedagogia tem perdido a sua identidade, devido ao currículo reduzi-lo à docência, desconsiderando as outras atividades fundamentais no processo formativo do pedagogo, como, por exemplo, a gestão e a coordenação pedagógica. Neste sentido, o trabalho do coordenador pedagógico não está predeterminado, pois isso só ocorre na experiência e, muitas vezes, gerando dificuldades e entraves para uma boa realização.

Fernandes (2008), a partir de pesquisas realizadas com coordenadores pedagógicos de escolas do interior paulista, notou que esses profissionais tinham certa dificuldade para realizar tarefas de articulação, formação e apoio docente. No cotidiano escolar, a função era desviada para atender às demandas apresentadas pelas escolas, ou seja, o trabalho era cheio de atividades difusas e emergenciais.

Vários autores, como Mate (1998), Clementi (2001), Christov (2001), Franco (2000), Guilherme (2002), Duarte (2007) e Fernandes (2009), revelam em seus estudos que professores ocupantes da função de coordenador encontravam muitas dificuldades em seu trabalho, as quais estavam relacionadas ao não reconhecimento de sua importância e de suas atribuições.

Nos estudos citados, os autores destacam algumas dificuldades encontradas pelos coordenadores, tais como a realização de tarefas burocráticas, a disseminação de projetos e propostas oficiais e o cumprimento de atividades consideradas desvio de função, já que essas seriam destinadas a outros sujeitos escolares. Nessas pesquisas, é comum encontrar referências ao trabalho do PCP como apagador de incêndios, o que pode ter se intensificado devido às mudanças legais.

Souza (2001) afirma que é preciso muita cautela ao se tratar de questões relacionadas à prática docente com o grupo de professores, e fala sobre a importância de o coordenador criar vínculos antes de apontar possíveis falhas. A mesma autora acrescenta que, quando os vínculos já estão estabelecidos, é possível expor os não saberes, pois se torna mais fácil aceitar críticas.

Segundo Souza (2001), no início, o coordenador pode propor ao grupo o estudo de teorias sobre o tema selecionado, mas deve atentar-se para a escolha dos textos, que precisam ser adequados aos docentes. Dessa forma, a autora reforça a importância das escolhas do coordenador pedagógico, que, mais uma vez, à semelhança do professor, precisa saber mais sobre o tema do que seus alunos-professores, tendo que estudar bastante o assunto.

A mesma autora acrescenta ainda que é comum, quando o coordenador propõe o estudo de um texto durante as reuniões de formação contínua, que ele pergunte aos professores o que eles entenderam, quais aspectos eles acharam mais interessantes, se surgiram dúvidas, que relações eles fizeram com a prática e, contrariando suas expectativas, não obter nenhuma resposta. Souza (2001) fala que isso se deve ao fato de que as pessoas só conseguem expressar seus entendimentos a respeito de determinado assunto quando se sentem seguras, pois, se tiverem medo de se expor aos colegas, ninguém fala.

Para Souza (2001), o medo de expressar-se diante do grupo pode ser superado com a construção do vínculo, que deve ser incentivada pelo coordenador pedagógico, bem como pelo bom entendimento do texto. Desse modo, a autora acredita ser necessário que o coordenador estude o texto e faça um levantamento dos pontos mais relevantes, estando preparado, caso aconteça de o grupo se calar ou simplificar demais os conceitos, para chamar os professores de volta ao texto e ampliar a discussão.

[...] o(a) coordenador(a) deverá chamar o grupo de volta ao texto e ir, de acordo com os pontos levantados, explicitando as ideias, fazendo perguntas ao grupo, estabelecendo relações com a prática. Enfim, se os professores não levantarem questões sobre o texto, o(a) coordenador(a) deverá fazê-lo (SOUZA, 2001, p. 29-30).

Sobre a organização geral das reuniões de formação contínua de professores, Souza (2001) considera importante o coordenador pedagógico organizar uma pauta, levando em consideração o tempo destinado ao encontro e planejando atividades que possam ser desenvolvidas de acordo com ele.

Souza (2001) também reforça a importância de se ler a pauta no início da reunião, organizando e preparando o grupo de docentes para as atividades que serão propostas no encontro, o que pode facilitar bastante o trabalho do coordenador pedagógico.

Além disso, de acordo com Souza (2001):

Incentivar o grupo a registrar as principais discussões, encaminhar sínteses, visando historicizar o processo do grupo, e manter sempre uma avaliação da reunião ao final de cada encontro, ajuda a conhecer o grupo, facilita a expressão de cada um, além de possibilitar avanços na escrita dos professores (SOUZA, 2001, p. 30).

De acordo com Souza (2001), as reuniões podem ser iniciadas pela leitura da síntese do encontro anterior, e esses registros podem ser alternados entre o grupo ou realizados por todos. Esse momento, segundo a autora, possibilita retomar questões já discutidas, constituindo-se em mais um espaço de reflexão sobre a prática docente.

Souza (2001) também fala sobre a importância da avaliação do encontro e que é aconselhável que o coordenador pedagógico elabore previamente uma questão sobre o que se pretende discutir na reunião, evitando-se que os professores façam apenas considerações simplistas, como “gostei”, “achei interessante” etc.

Perguntas do tipo “O que aprendi hoje?”; “O que constatei que já sei e no que preciso me aprofundar?; ou “As falas no grupo facilitaram a compreensão dos conteúdos?”; ou ainda “Houve avanço do grupo em relação às questões propostas?” e muitas outras favorecem a reflexão dos professores e possibilitam ao(à) coordenador(a) avaliar o próprio grupo (SOUZA, 2001, p. 30).

Souza (2001) acrescenta que a pauta da reunião é só um caminho, sendo assim, é interessante que, durante a sua leitura, o coordenador pergunte aos docentes se querem incluir outros assuntos, dando um caráter de construção coletiva a esse recurso.

Outro aspecto importante com relação à coordenação da reunião, segundo Souza (2001), diz respeito às intervenções constantes que devem ser realizadas pelo coordenador, sempre visando estabelecer vínculos entre os participantes. A autora acredita ser importante garantir que todos falem, bem como intervir nas falas em defesa do professor que possa estar sendo “atacado” por algum colega, já que é preciso favorecer a construção do grupo.

Souza (2001) aborda a importância de o coordenador pedagógico conhecer e compreender o funcionamento de um grupo, visto que a existência de um grupo é a condição primeira para que ele possa trabalhar na liderança e exercer seu papel de

formador junto aos docentes. “Lidar com grupos implica lidar com diferenças, o que equivale a enfrentar conflitos e buscar caminhos para superá-los” (SOUZA, 2001, p. 33).

Segundo Souza (2001), é o pensamento divergente que possibilita os avanços no campo do conhecimento, caso contrário as coisas tendem a se manter como estão.

A mesma autora afirma que todos nós somos seres únicos, com um jeito próprio de ser, e somos formados pelas relações de mediação que estabelecemos com o mundo ao nosso redor. Desse modo, Souza (2001) afirma que situações de desenvolvimento e de aprendizagem efetivos só ocorrem quando há divergências. Além disso, para a autora, se queremos que os professores levem em consideração a heterogeneidade dos alunos, é preciso que o coordenador também desenvolva um trabalho com os docentes, considerando suas diferenças.

De acordo com Souza (2001), o coordenador pedagógico é aquele que deverá assumir o papel de realizar intervenções junto ao corpo docente, contribuindo para que as diferenças apareçam, sejam trabalhadas, e permitindo a expressão da individualidade de cada professor.

Souza (2001) complementa dizendo que esse trabalho do coordenador não é terapêutico, nem está diretamente relacionado aos conteúdos do sujeito, mas visa ao crescimento do trabalho do grupo, o qual se constrói por meio da realização das tarefas referentes à prática pedagógica de cada docente.

Quando um grupo de professores se reúne para discutir sua prática, para estudar, várias pessoas se posicionam, relacionando-se entre si, o que implica a expressão de pontos de vista diversos. Essa expressão precisa ser garantida pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a), visando à igualdade de participação. Isso significa “controlar” os mais falantes, “dar voz” aos silenciosos, viabilizar a crítica construtiva, sempre tendo como objeto uma tarefa (SOUZA, 2001, p. 34).

Segundo Souza (2001), o trabalho de construção do grupo gera sua ascensão a outros movimentos, pois a cada nova estrutura de funcionamento as pessoas evoluem no e pelo grupo, visto que vivenciam situações como encarar e lidar com as diferenças, reconhecendo-se como iguais e diferentes, num movimento dialético permanente.

Souza (2001, p. 34) conclui dizendo que:

É dessa maneira que os vínculos se constroem, pautados pelo respeito ao outro, pelo reconhecimento das diferenças do outro: “Gosto dele porque é diferente, porque ele não sou eu”.

2.3 O papel do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação continuada em serviço

Antes de iniciarmos as discussões, gostaríamos de pontuar o que estamos definindo por formação continuada e formação continuada em serviço.

Por formação continuada, “um processo de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.” (CANDAU, 1996, p. 150). Tal processo parte de três eixos: considera a escola como *lócus* fundamental da formação continuada, valoriza o saber docente e reconhece o ciclo de vida profissional dos professores.

Entendemos a formação em serviço como um processo articulado com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência (NÓVOA, 1992), pois é nesse cotidiano que o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *lócus* que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação.

Nesse sentido, considerar a escola como *lócus* de formação continuada é promover uma prática coletiva, uma prática construída em conjunto, considerando os profissionais como peças-chave no processo de decisão. É necessário que os professores sejam chamados a opinar e a discutir sobre as decisões de seu ambiente de trabalho, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um processo de formação continuada dinâmico, interativo e participativo, cujos conteúdos possam advir da realidade das escolas e de referenciais teóricos.

No entanto, para que seja possível pôr em prática modalidades de formação que permitam aos trabalhadores aprender por meio e na organização escolar, é preciso, como afirma Barroso (1997), que “a própria organização ‘aprenda’ a valorizar a experiência dos trabalhadores e a criar condições para que eles participem na tomada de decisão.”

No entanto, embora seja possível concordar que a escola seja o lugar ideal para o desenvolvimento desse tipo de formação, também é possível perceber que a efetivação de tal trabalho só será viável se os personagens principais dessas

instituições (Diretores, Coordenadores e Professores) tiverem o mesmo objetivo em relação às mudanças e à melhoria do trabalho escolar.

Neste sentido, a contribuição do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) nesse processo é fundamental para que ocorra o desenvolvimento das ações.

Para a Orsolon (2001), a escola, como espaço originário da atuação dos educadores, tem uma relação dialética com a sociedade, visto que reproduz e transforma a sociedade e a cultura nas quais está inserida, em um movimento de reprodução e transformação, que acontecem simultaneamente. Assim, quando o trabalho dos coordenadores pedagógicos é pensado na direção da transformação, ele deve ter como objetivos desvelar e explicitar novos conhecimentos, diferentes acontecimentos e a diversidade de mudanças que ocorrem ao longo do tempo.

Para que mudanças de fato ocorram, de acordo com Orsolon (2001), é preciso que os envolvidos no processo tenham interesse em apoiar as novas ideias, rever concepções, desenvolver novas competências e mudar de atitudes, ou seja, é preciso que queiram trabalhar em conjunto, que dialoguem, que troquem experiências e respeitem pontos de vista diferentes.

Para a autora, levar os educadores à conscientização da importância da mudança de postura significa acreditar na possibilidade de transformação da realidade e acreditar que a escola é o espaço apropriado para isso, visto que, por meio de um movimento dialético de ruptura e continuidade, apresenta a possibilidade de cumprir sua função inovadora.

Orsolon (2001) considera o coordenador um agente de mudança que deve atuar direcionando suas ações para a transformação. Neste sentido, é muito importante que esse profissional esteja consciente de que seu trabalho se dá de forma coletiva, ou seja, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, visando à construção de um projeto político-pedagógico transformador.

A mesma autora fala sobre a importância de se garantir que todos os atores escolares – coordenador, professor, diretor, pais, comunidade e alunos – falem a respeito das suas necessidades, expectativas e estratégias em prol da transformação; todos devem, de seus diferentes lugares, firmar compromissos com essa tal prática político-pedagógica realmente transformadora.

Orsolon (2001) acrescenta que essas mudanças são importantes para toda a comunidade escolar, de modo que as concordâncias e discordâncias, as resistências e as novas ideias propostas devem ser entendidas como um exercício de confrontos que contribuem para transformar as pessoas e a própria escola.

Caminhando nessa direção, Placco (1994) trata da ação do coordenador, que, assim como a do professor, está relacionada a um saber fazer, um saber ser e um saber agir que englobam, respectivamente, as dimensões técnica, humano-interacional e política desse indivíduo e se concretizam por meio da sua prática pedagógica.

Esse movimento, que acontece de modo crítico e simultâneo, gerando a compreensão do fenômeno educativo, é denominado por Placco (1994) de *sincronicidade*. Ou seja, é um processo dinâmico, responsável pela mediação do fazer pedagógico e, para que essa mediação atinja seus objetivos definidos, ou seja, assuma a práxis e sua modificação, “a sincronicidade deve ser vivida num processo consciente e crítico” (PLACCO, 1994, p. 19).

Assim, a sincronicidade consciente medeia a prática do professor e o processo de formação medeia a modificação do docente, da escola e da educação, o que gera possibilidades transformadoras, as quais contribuem para o trabalho do coordenador pedagógico, que, ao mediar a transformação da prática do professor, acaba se transformando também.

Para Orsolon (2001), o coordenador pedagógico pode contribuir para a transformação da prática docente por meio das articulações externas que realiza entre os professores, e isso se dá devido às interações permeadas por valores, convicções, atitudes, bem como mediante suas articulações internas, que sua ação promove junto aos docentes, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, que são reveladas em seu trabalho.

Assim, de acordo com a mesma autora, o coordenador exerce a consciência de sua sincronicidade e esse movimento gera uma nova consciência, que evidencia novas necessidades, gera novas indagações, contribui para novas construções e mudanças.

Da mesma forma que a prática docente, segundo Orsolon (2001), os processos de formação continuada não ocorrem contemplando uma única dimensão;

sendo assim, pode ocorrer que, em determinadas situações, um desses aspectos seja privilegiado.

Placco e Silva (1999) citam algumas dimensões possíveis de formação: dimensão técnico-científica, dimensão da formação continuada, dimensão do trabalho coletivo, dimensão dos saberes para ensinar, dimensão crítico-reflexiva e dimensão avaliativa.

Orsolon (2001) sinaliza em seus estudos algumas ações e atitudes do coordenador que podem desencadear um processo de mudança no professor. Para a autora, são ações e atitudes que o coordenador deve considerar nos processos de formação continuada, o que seria uma das estratégias possíveis para o coordenador exercer seu papel de produtor de transformações na prática docente e em práticas sociais mais amplas.

Em seus estudos, a mesma autora afirma que as práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na escola estão diretamente ligadas às relações e às interações que os indivíduos estabelecem em seu interior e ajudam a definir formas e modelos para o fazer docente.

Orsolon (2001) afirma que, quando os professores notam movimentos da organização e da gestão escolar voltados para a transformação de determinado aspecto de sua prática, isso pode resultar em um fator sensibilizador para sua modificação.

A promoção de um trabalho pedagógico que ultrapasse as fronteiras do conhecimento e das funções/ ações rigidamente estabelecidas no âmbito da organização e da gestão da escola, por meio de uma gestão participativa, na qual os profissionais dos diferentes setores possam efetivamente participar da construção do projeto político-pedagógico da escola, colaborando na discussão, a partir de seu olhar e de sua experiência, propiciaria a construção de uma escola em que as relações e os planejamentos de trabalho se dessem de maneira menos compartimentada, mais compartilhada e integrada (ORSOLON, 2001, p. 21).

De acordo com a autora, a aprendizagem a partir da vivência desse saber-fazer na escola viabilizaria a interdisciplinaridade no âmbito do conhecimento e possibilitaria indagações a respeito das práticas atuais dos professores, visando transformá-las.

Nesse sentido, é fundamental a realização de um trabalho coletivo que envolva todos os atores escolares, pois a transformação na escola só é possível quando toda a comunidade escolar participa desse processo.

Assim, segundo a autora, por ser um dos articuladores desse trabalho coletivo, o coordenador deve ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades de todos os atores escolares, introduzindo inovações para que todos estejam comprometidos com o proposto.

Orsolon (2001) acredita que novas ideias, quando construídas, discutidas e colocadas em prática pelos docentes e coordenadores pedagógicos envolvidos no processo, logo acabam sendo aderidas pelo grupo escolar e, desse modo, há uma redução de prováveis resistências.

Outro aspecto importante levantado por Orsolon (2001) diz respeito à ação mediadora do coordenador. De acordo com a autora, esse profissional tem o papel de mediar o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do docente.

O professor coordenador, ao questionar a prática docente, deve levar em consideração os saberes, as experiências, os interesses e o modo de trabalho do professor. Além disso, o coordenador deve disponibilizar recursos, como introdução de uma nova proposta curricular e a formação continuada direcionada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões, pois essas ações também contribuem para a modificação da prática pedagógica na escola.

Essa mediação pedagógica objetiva auxiliar o professor na visão das dimensões de sua ação, para que ele perceba quais os relevos atribuídos a cada uma delas e a postura daí decorrente (ORSOLON, 2001, p. 22).

Ao planejar a formação continuada, o coordenador será orientado no sentido da mudança, dependendo da ênfase a ser dada em cada uma das múltiplas dimensões desse processo. Sendo assim, é essencial que o coordenador tenha conhecimento e se aproprie das dimensões do processo de formação continuada, utilizando-as como núcleo de sua ação coordenadora (ORSOLON, 2001).

Outro aspecto bastante relevante, de acordo com Orsolon (2001), é a ação coordenadora que consiste em desvelar a sincronicidade do professor – a ocorrência crítica de componentes políticos, humano-interacionais e técnicos na ação docente –, bem como torná-lo consciente. Para a autora, as intervenções do coordenador

podem contribuir tanto para a manutenção, quanto para a transformação das práticas docentes vigentes.

Além disso, a mesma autora afirma que, à medida que o educador adquire consciência de si mesmo e da repercussão de suas intervenções na realidade, a necessidade da mudança torna-se cada vez mais evidente. Desse modo, para a autora, fazer com que a sincronicidade apareça na ação docente, de forma consciente, possibilita ao professor repensar o seu trabalho.

Nesse movimento de se perguntar sobre o que vê é que se rompe com a insuficiência do saber que se tem, condição importante para os movimentos de mudança na ação do professor (ORSOLON, 2001, p. 23).

Em seus estudos, Orsolon (2001) também aborda a importância de se investir na formação continuada do professor em serviço. De acordo com a autora, quando o coordenador assume seu papel de formador e desencadeia o processo de formação continuada no espaço escolar, ele contribui para que o docente perceba que a transformação faz parte do projeto da escola e auxilia o professor a fazer de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, adquirindo a hábito de problematizar seu cotidiano, questioná-lo e modificá-lo, transformando a si mesmo e a própria unidade escolar.

Segundo Orsolon (2001), uma das tarefas mais desafiadoras para o coordenador é propor ao professor uma prática inovadora, já que esse é um momento de criação coletiva ao exercício da liberdade e às parcerias efetivas.

O acompanhamento desse trabalho favorece o processo de reflexão na ação, momento em que o docente vivencia novas formas de ensinar e aprender, revê seu modo de ser e fazer, pois a inovação incide tanto na sua pessoa, quanto na sua prática em sala de aula.

Para a mesma autora, vislumbrar novas perspectivas e trazer movimento ao cotidiano do professor propiciam a busca pelo conhecimento, já que o docente se depara com a necessidade constante de procurar ajuda e recorrer a outros repertórios.

Diante desse processo, a autora afirma que o professor assume a formação continuada motivado por uma necessidade interna, *a priori* gerada por uma demanda externa, aprendendo a aprender e a modificar-se, bem como passa a propor práticas inovadoras, conectadas às aspirações, às convicções, aos anseios e à maneira de

agir e pensar do docente, as quais devem fazer sentido ao grupo para que haja melhor adesão.

Orsolon (2001) também reforça a necessidade de se estabelecerem parcerias com os alunos, ou seja, incluí-los no processo de planejamento do trabalho docente. Para a autora, o estudante é um dos agentes que mobilizam as mudanças no professor; portanto, é preciso incentivar sua participação no processo curricular da escola. Neste sentido, é necessário criar oportunidades e estratégias para que os alunos participem, opinando, dando sugestões e avaliando o processo de planejamento do trabalho do professor, pois dessa forma a aprendizagem é mais significativa para ambos.

O olhar do aluno instiga o professor a refletir e avaliar, com frequência, seu plano de trabalho e redirecioná-lo. É também oportunidade para o professor produzir conhecimento sobre seus alunos (dimensão da formação continuada) e vivenciar posturas de flexibilidade e de mudança (ORSOLON, 2001, p. 24).

A referida autora ainda afirma que o conhecimento vivenciado na escola tem como característica a fragmentação, assim como o professor, que por muito tempo também se trouxe fragmentado. No entanto, segundo a autora, nota-se que o perfil profissional do docente é construído por meio das suas trajetórias pessoais e profissionais. Desse modo, o coordenador pode criar situações e espaços para que o professor consiga se posicionar como homem, como cidadão e como profissional, compartilhando suas experiências, o que é propício para uma prática pedagógica transformadora.

Outro aspecto importante levantado por Orsolon (2001), com relação à atuação do coordenador, diz respeito ao fato de que esse profissional precisa estar em sintonia com contextos sociais mais amplos, com o contexto educacional e com o da unidade escolar na qual trabalha, pois só assim é possível propor práticas que sejam transformadoras e que atendam aos anseios e desejos do docente.

A mesma autora complementa dizendo que a análise crítica desses contextos pode subsidiar o planejamento da coordenação, e o coordenador só conseguirá uma situação propícia à realização de ações de transformação quando os desejos dos professores também forem incluídos nessa realidade a ser diagnosticada.

Orsolon (2001) afirma ser necessário explicitar as ações do coordenador como capazes de promover mudanças nas práticas docentes, embora a atitude de

parceria com o professor já esteja implícita nas diversas ações já citadas pela autora.

Segundo Orsolon (2001), a parceria de trabalho construída entre o coordenador e o professor é o que possibilita a tomada de decisões para que as metas sejam alcançadas. Desse modo, para a autora, ao mesmo tempo em que o professor se compromete com seu trabalho, com seus alunos, com seu contexto e consigo mesmo, o coordenador, por sua vez, precisa respeitar o ritmo de cada professor. Além disso, a mesma autora afirma que é importante o coordenador compartilhar suas experiências no pensar e no agir, pois isso possibilita que ele reveja seu papel de supervisionar e de deter informações.

Nas relações com o professor, institucionalmente hierarquizadas, criam-se possibilidades efetivas de aprender junto, de complementar o olhar, de ampliar as perspectivas de atuação em sala, de maneira menos fragmentada (ORSOLON, 2001, p. 25).

Observamos, ao longo dos anos, ora o controle sobre os docentes, ora os desafios que são colocados, seja pelas expectativas dos estudantes com relação ao curso, seja por uma nova proposta de trabalho, pelas intervenções realizadas pelo coordenador, ou por questionamentos que surgem no seu cotidiano. Essas situações tiram o docente da sua zona de conforto e favorecem, segundo a autora, novos olhares, geradores de novas ações.

Orsolon (2001) também fala sobre a necessidade de se desenvolver um acompanhamento da ação docente na escola, o qual deve privilegiar a reflexão crítica sobre o trabalho do professor, incentivando-o a transformar-se, sendo pesquisador de sua própria prática.

O foco da ação coordenadora, de acordo com Orsolon (2001), acontece em um cenário de transformação, o que significa trabalhar no sentido do “ainda não” ou do “por vir” – e, para a autora, isso pode causar angústia e ao mesmo tempo ser um desafio, visto que as possibilidades de mudança ficam na ótica do possível, ou seja, uma nova realidade, ainda embrionária.

Assim, esse movimento, segundo a mesma autora, acontece a partir de situações concretas vivenciadas pelo educador, que, ao tomar consciência de seu papel e de sua sincronicidade, imprimirá direção à sua ação.

Orsolon (2001) conclui dizendo que, na medida em que o coordenador modifica a si mesmo e, conseqüentemente, a realidade a sua volta, ele passa a ser um importante agente transformador da escola.

As discussões levantadas até o momento nos fazem compreender que, historicamente, a função do PCP foi marcada ora pelos interesses do Estado em garantir a ordem, promovendo a função de supervisão e controle do sistema, ora por interesses políticos e econômicos de um governo neoliberal com excesso de discursos (professor redentor do sistema) e pobreza de práticas (professor executor do sistema). No campo legal, embora os avanços tenham sido significativos para a função, no contexto das escolas os PCPs estão confinados à gestão das escolas, à perda de autonomia e à dificuldade de ser compreendido entre os pares como parceiro e liderança positiva. O quadro se agrava quando percebemos as lacunas na formação inicial, principalmente nos cursos de licenciatura, que carecem das disciplinas pedagógicas, e o descaso com a formação continuada e o preparo para que o PCP possa assumir a função com segurança, autonomia, conhecimento e efetividade.

Com vistas à compreensão dos(as) professores(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), sobre os quais estamos abordando neste estudo, passaremos na próxima seção a discorrer sobre o grupo investigado e o universo da pesquisa.

3 O(A) PROFESSORES(A) COORDENADORES(A) PEDAGÓGICO(A) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARARAQUARA, SP: DESVENDANDO O UNIVERSO DA PESQUISA

Araraquara, tu nasceste
de uma lenda e uma poesia
crença tupi que além das serras
surgindo o sol ali morava o dia

Tendo por bandeira a lenda
aqui chegou, Pedro José Neto
sonhando ergueu a sua tenda
sob teu céu, o seu primeiro teto

Araraquara ensolarada
o sol é o teu coração
as tuas tardes são douradas
és meu querido torrão [...]

(Letra do Hino de Araraquara)

Esta seção visa apresentar a Secretaria Municipal de Ensino envolvida na pesquisa, traçando, num primeiro momento, uma breve descrição histórica do Município, valorizando o seu crescimento desde o século XVIII. Num segundo momento, trazer um levantamento da rede de ensino, apresentando suas escolas e o desenvolvimento da educação ao longo dos anos. Por último, focar a instituição da função atividade do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) e os avanços legais ao longo dos 13 (treze) anos de efetivação nessa rede de ensino municipal.

3.1 O município de Araraquara, SP: uma breve descrição da rede pública de ensino

Araraquara, também conhecida por “Morada do Sol”, está localizada a 270 km da capital paulista e ocupa uma área total de 1.003,625 km².

Sua história tem como marco o ano de 1790, quando Pedro José Neto, mineiro de Barbacena, se fixou na região e, de acordo com Fraiz (2006):

O povoamento se intensifica a partir de 1810, com a chegada de moradores originários das cidades de Itu, Piracicaba, Tietê, Porto Feliz, Jundiaí e Campinas e de algumas cidades de Minas Gerais. A principal atividade econômica dessa época era a criação de gado

bovino e uma rudimentar agricultura de subsistência (FRAIZ, 2006, p. 41).

Atualmente, a economia do município é predominantemente baseada na laranja e na cana-de-açúcar e, devido à diversidade do seu polo industrial, é uma das cidades mais industrializadas do Estado de São Paulo.

Pelo seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), de 0,815, Araraquara também pode ser considerada uma das cidades mais desenvolvidas do Brasil em qualidade de vida, inclusive em Educação.

O município tem uma população estimada de 224.304 habitantes, com uma rede pública de Educação que abrange, segundo Fraiz (2006), unidades de educação infantil municipais, unidades de ensino fundamental municipais, unidades de ensino fundamental e médio estaduais e quatro unidades universitárias da Universidade Estadual Paulista – UNESP (Faculdade de Ciências e Letras, Instituto de Química, Faculdade de Ciências Farmacêuticas e Faculdade de Odontologia).

A primeira escola pública estadual do município de Araraquara, Carlos Batista Magalhães, foi fundada em 1903. Funcionou até 1996, quando foi desativada na última reorganização da Rede Estadual de Ensino. Esse prédio abriga, hoje, a Diretoria Regional de Ensino (FRAIZ, 2006, p. 44).

De acordo com Fraiz (2006), até o fim da década de 1940, mais seis escolas foram fundadas em Araraquara e, entre os anos de 1958 e 1962, foram criadas mais nove. Nas décadas de 1970 e 1980, devido ao crescimento populacional do município, a rede pública estadual de ensino se expandiu consideravelmente, com a criação de outras quinze novas escolas, distribuídas pelos bairros periféricos da cidade.

Na década de 1990, segundo a mesma autora, apenas quatro escolas da rede pública estadual de ensino foram criadas – o que a autora considerou um período de expansão bem mais desacelerado.

A primeira unidade escolar pública mantida pela Prefeitura Municipal de Araraquara, segundo Fraiz (2006), data de 1942:

[...] o “Parque Infantil Leonor Mendes de Barros” que foi construído com o objetivo de proporcionar às crianças procedentes de famílias de baixa renda, a oportunidade de serem abrigadas, enquanto seus pais trabalhavam. A clientela, atendida em regime parcial, situava-se na faixa etária de três a treze anos, sendo que as crianças de sete a

treze anos frequentavam o Grupo Escolar, no período alternado. A orientação técnica para essa escola provinha do Departamento de Educação Física e Esportes da Secretaria de Esportes do Estado e tinha por objetivo além da guarda das crianças, proporcionar-lhes alguma forma de recreação (FRAIZ, 2006, p. 44).

Fraiz (2006) afirma que, ainda na década de 1990, há uma mudança no cenário educacional brasileiro e a educação infantil deixa, gradativamente, de ser o único foco de atenção dos municípios, dando espaço para o ensino fundamental.

A Constituição Federal de 1988 definiu o papel do município, como ente federativo autônomo, na questão da formulação e da gestão da política educacional, com a possibilidade de criação do seu próprio Sistema de Ensino. Essas medidas legais definiram também, claramente, a colaboração e parceria entre a União, os Estados e os municípios como sendo a forma mais apropriada para a procura de uma educação eficiente. (FRAIZ, 2006, p. 47).

Segundo Fraiz (2006), o município de Araraquara inicia sua atuação no ensino fundamental em 1998, contando com o prédio do CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) “Engenheiro Ricardo Caramuru Monteiro”, o qual havia sido construído pelo governo federal no Bairro Nova Araraquara. A autora conta que, na primeira Escola Municipal de Ensino Fundamental, foram formadas 13 classes de 1ª a 4ª séries, nas quais estudaram 459 alunos.

Mais tarde, em dezembro de 2001, de acordo com a mesma autora, em decorrência da previsão de ampliação da oferta de ensino para alunos de 5ª a 8ª séries no ensino fundamental, foi realizado, no município de Araraquara, um concurso para seleção de docentes.

[...] foi realizado um grande concurso para seleção de professores I (1ª a 4ª série), professores II de todas as especialidades (5ª a 8ª série), diretores e também os novos cargos de Assistente Educacional Pedagógico e Supervisor de Ensino, cuja nomeação efetuou-se no início de 2002 (FRAIZ, 2006, p. 47).

Assim, em 2002, segundo a mesma autora, a rede municipal de Araraquara passou a atender 1.070 alunos.

Para Fraiz (2006), essa iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, de responsabilizar-se pelo ensino fundamental completo, pode ser considerada bastante positiva, visto que outras cidades, diante do processo de municipalização

do ensino, limitavam-se a atender apenas alunos dos anos iniciais do ensino fundamental (de 1ª a 4ª séries).

3.2 A Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, SP: uma apresentação estrutural do sistema

A rede municipal de ensino de Araraquara é composta por quarenta (40) Unidades de Ensino de Educação Infantil, quatorze (14) Unidades de Ensino Fundamental, duas (2) Unidades de Educação de Jovens e Adultos e nove (9) Unidades de Ensino de Educação Complementar.

O Programa de Educação Complementar foi implantado no município em 1993, durante o governo do prefeito Roberto Massafera, para atendimento de crianças e adolescentes no contraturno escolar. (ARARAQUARA, 2001).

As 40 (quarenta) unidades de Ensino de Educação Infantil, denominadas C.E.R. (Centro de Educação e Recreação), estão distribuídas em diferentes bairros e atendem a toda a população do município, o subdistrito de Bueno de Andrada e os Assentamentos Bela Vista e Monte Alegre.

Das 14 (quatorze) Unidades de Ensino de Ensino Fundamental, denominadas EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental), 3 (três) atendem alunos do 1º ao 5º ano – 1 (uma) das escolas é de tempo integral e 1 (uma) atende EJA (Educação de Jovens e Adultos) – e 11 (onze) atendem alunos do 1º ao 9º ano. As escolas estão distribuídas em diferentes bairros e atendem a toda a população do município, o subdistrito de Bueno de Andrada e os Assentamentos Bela Vista e Monte Alegre.

A título desta pesquisa, é relevante ressaltar que as 14 (quatorze) unidades de Ensino Fundamental contam com 21 (vinte e um) professores(as) coordenadores(as), sendo que 10 (dez) desses profissionais atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, são responsáveis pelo trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas do 6º ao 9º ano.

Este estudo, em específico, se volta para compreender o papel dos(as) 10 (dez) coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam no ensino fundamental II, ou seja, com as turmas do 6º ao 9º ano.

As 2 (duas) Unidades de Ensino de Educação de Jovens e Adultos se distribuem em diferentes pontos: uma unidade se situa em uma EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental), que se localiza na periferia do Município, e a

outra unidade refere-se a um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), que se localiza no Centro da cidade.

As unidades de Ensino de Educação Complementar, denominadas CEC (Centro de Educação Complementar) ou PEC (Programa de Educação Complementar), foram implantadas com o objetivo de fornecer uma proposta de atividades educativas e culturais no contraturno do período escolar e, infelizmente, não atendem a todos os alunos da rede municipal de educação, pois as unidades não estão presentes em todos os bairros em que se situam as escolas de ensino fundamental.

Quadro 1. Unidades de ensino do município investigado.

TIPO DE UNIDADE DE ENSINO	Nº DE UNIDADES DE ENSINO
Centro de Educação e Recreação (CER)	40
Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF)	14
Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA)	02
Educação Complementar (CEC/PEC)	09

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

3.3 Os aparatos legais do professor(a) coordenador(a) pedagógico(a): uma descrição dos documentos

Como vimos na seção dois, a inserção e os desdobramentos da função do PC resultaram de ações no âmbito das Políticas Educacionais Nacionais – pós-LDB (9304/96), do PNE (2012) e das DCNPE (2015) –, bem como de ações estaduais (Escola de Cara Nova) que se fortaleceram nos municípios, principalmente com o movimento da Municipalização, da criação do FUNDEF e, posteriormente, do FUNDEB.

Em Araraquara, a função-atividade de Professor Coordenador foi instituída na rede municipal de ensino a partir da publicação da Lei nº 6.251, de 19 de abril de 2005.

Art. 85. – O Professor Coordenador atuará nas Unidades Escolares de Ensino Fundamental, com jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais incluídas as horas de atividade coletiva nas horas de trabalho pedagógico (HTP's). (ARARAQUARA, 2005).

Mais tarde, a Lei nº 7.238, de 30 de abril de 2010, altera a Lei nº 6.251, de 19 de abril de 2005, quanto à função-atividade de Professor Coordenador na rede municipal de Araraquara. A nova redação já faz referência ao Professor Coordenador que atua na Educação Complementar e prevê uma gratificação de 20% (vinte por cento) incidente sobre o valor dos vencimentos dos Professores Coordenadores, o que foi um ganho considerável para esses profissionais.

Art. 85. – O Professor Coordenador atuará no Ensino Fundamental e na Educação Complementar, com jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais e receberá uma gratificação de 20% (vinte por cento) incidente sobre o valor de seus vencimentos, a título de verba de retribuição pelo desempenho dessa função-atividade, a partir da designação em unidade escolar específica. (ARARAQUARA, 2010).

A redação mais atual está na Lei nº 9.170, de 2018, que altera a Lei nº 7.238, de 2010, e faz referência ao Professor Coordenador que atua em todas as etapas e modalidades da Educação Básica Municipal.

Art. 85. – O Professor Coordenador atuará no Ensino Fundamental e na Educação Complementar, com jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais e receberá uma gratificação de 20% (vinte por cento) incidente sobre o valor de seus vencimentos, a título de verba de retribuição pelo desempenho dessa função-atividade, a partir da designação em unidade escolar específica. (ARARAQUARA, 2018).

As definições dos requisitos para a Função Atividade de Professor Coordenador, bem como suas atribuições, podem ser encontradas no Decreto Municipal nº 8.477, de outubro de 2006, que “regulamenta os artigos constantes do Título III, do Plano de Carreiras, Cargos e Vencimentos do Quadro de Magistério da Prefeitura do Município de Araraquara - Lei nº 6.251, de 19 de abril de 2005, e dá outras providências” (ARARAQUARA, 2006).

Art. 16. – As funções-atividades exercidas por titular de emprego público de provimento efetivo do Quadro de Profissionais do Magistério, são de livre designação e exoneração do titular da Secretaria Municipal da Educação, observadas as definições e os requisitos abaixo descritos.

Art. 17. O Professor Coordenador promoverá a articulação e integração da equipe escolar na elaboração, implementação e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola, objetivando o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

§ 1º Para o exercício dessa função-atividade, o docente preencherá aos seguintes requisitos:

- I. Vinculação ao ensino fundamental da Rede Municipal, no caso de professor coordenador de Escola Municipal de Ensino Fundamental;
- II. Vinculação ao Programa de Educação Complementar, no caso de professor coordenador do Programa de Educação Complementar;
- III. Experiência de 03 (três) anos, no mínimo, como docente;
- IV. Cumprimento do estágio probatório no emprego público de professor da rede municipal;
- V. Formação em licenciatura plena;
- VI. Aprovação em processo seletivo.

§ 2º O Professor Coordenador será designado por um período de 03 (três) anos, sendo submetido anualmente, a avaliação de desempenho pelo Conselho de Escola e equipe técnica da Secretaria Municipal da Educação, podendo, tendo em vista o resultado do processo avaliativo, ser destituído da função-atividade.

§ 3º Ao término dos 03 (três) anos, após processo de avaliação do desempenho efetuado nos termos do parágrafo segundo, o professor Coordenador poderá permanecer anualmente no desempenho da função, sendo o mesmo avaliado ao final de cada ano.

§ 4º Compete ao Professor Coordenador a coordenação do planejamento, o desenvolvimento e a avaliação:

- I. Do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;
- II. Dos planos de aula;
- III. Do processo ensino-aprendizagem;
- IV. Do apoio pedagógico;
- V. Do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e momentos pedagógicos (MP). (ARARAQUARA, 2006).

Contudo, o Decreto nº 10.784, de 07 de novembro de 2014, altera o § 2º e o § 3º do Art. 17 do Decreto Municipal nº 8.477, de 23 de outubro de 2006, que passam a vigorar com a seguinte redação:

§ 2º O Professor Coordenador será designado por um período de 01 (um) ano, mediante aprovação em processo seletivo e convocação para escolha de vaga.

§ 3º O Professor Coordenador poderá ser reconduzido anualmente na Função Atividade, segundo manifestação do interessado e mediante avaliação de desempenho realizada pela Equipe Técnica da Secretaria Municipal da Educação, juntamente com o Diretor da Unidade Escolar e um representante do Conselho de Escola, sendo que na ausência do Diretor e ou do representante do Conselho de Escola, apenas pela Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação, podendo o professor ser destituído da Função Atividade, tendo em vista o resultado do processo avaliativo. (ARARAQUARA, 2014).

Em 08 de março de 2018, a SME lança a Resolução nº 002/18, que dispõe sobre as atribuições de rotina do Professor Coordenador que atua nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental, em razão da importância que esse profissional representa:

- no fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico do professor em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade do ensino;
- na gestão pedagógica dos objetivos, metas e ações estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e da Unidade Escolar;
- na necessidade de intervenção imediata na aprendizagem, com atendimento das necessidades pedagógicas dos estudantes;
- na orientação e aplicação de diferentes procedimentos metodológicos de apoio escolar para a superação de situações problemáticas, garantindo aprendizagem, sucesso e a conclusão com êxito. (ARARAQUARA, 2018).

Em seu artigo 1º, a Resolução nº 002/18 traz algumas das atribuições que o Professor Coordenador deve desenvolver ao longo do ano letivo.

Artigo 1º - Ao Professor Coordenador, além de outras atribuições estabelecidas em legislação específica, caberá, ao longo do ano:

- I- Participar da elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Metas da Escola;
- II- Conhecer e se apropriar dos conteúdos legais e institucionais que regem a educação e o funcionamento da Rede Municipal de Ensino;
- III- Elaborar, em parceria com os professores, projetos previstos no calendário escolar e outros propostos pela escola, acompanhando e apoiando os docentes na execução dos mesmos;
- IV- Participar da organização e do desenvolvimento das Atividades Culturais e de Lazer (ACL);
- V- Participar das formações e eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, respeitando o horário de início e término;
- VI- Investir na autoformação como base enriquecedora do desenvolvimento profissional;
- VII- Analisar e discutir com os professores os resultados das avaliações internas e os indicadores das avaliações externas com objetivo de promover reflexões sobre a prática pedagógica, de desenvolver estratégias, projetos e ações para o enfrentamento dos problemas que estejam afetando o desempenho dos estudantes. (ARARAQUARA, 2018).

Em seu artigo 2º, a Resolução nº 002/18 trata do que cabe ao Professor Coordenador desenvolver em cada bimestre.

Artigo 2º - Caberá ao Professor Coordenador, em cada bimestre letivo:

I- Orientar os professores no processo de elaboração do Plano de Trabalho Docente (PTD), analisando e dando devolutiva, por escrito, com orientações e sugestões que possam complementar o trabalho docente;

II- Acompanhar e orientar a elaboração das provas bimestrais, a partir do Plano de Trabalho Docente, propondo alterações quando necessário;

III- Organizar a semana de aplicação das provas de acordo com o Calendário Escolar, informando antecipadamente os alunos e os pais/responsáveis;

IV- Manter em arquivo próprio um exemplar de cada prova, organizado por ano de ciclo/componentes curriculares;

V- Organizar e realizar as reuniões de Conselho de Classe, juntamente com a Direção Escolar e Assistente Educacional Pedagógico, realizando estudos de casos, além de tomar as providências para garantir o registro de notas, faltas e os encaminhamentos necessários;

VI- Orientar os professores sobre os documentos e materiais necessários para a reunião do Conselho de Classe;

VII- Participar do Conselho de Classe, orientando, sugerindo e apontando ações e intervenções realizadas pela equipe gestora no decorrer do bimestre.

VIII- Realizar as intervenções pedagógicas necessárias a partir das discussões e apontamentos realizados no Conselho de Classe. (ARARAQUARA, 2018).

Em seu artigo 3º, a Resolução nº 002/18 diz como o Professor Coordenador deve organizar e desenvolver o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Artigo 3º - No Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), o Professor Coordenador deverá:

I- Garantir, planejar, organizar e coordenar a formação continuada dos professores, obedecendo as diretrizes e normas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;

II- Elaborar previamente as pautas das reuniões, a partir de discussões com a equipe gestora da escola. Registrar na pauta, as discussões, avanços, dificuldades, ações e decisões propostas, garantindo a assinatura de todos na lista de presença;

III- Elaborar o registro reflexivo das reuniões e outros registros que a equipe gestora considerar necessários;

IV- Assegurar a participação ativa dos professores nas reuniões, fortalecendo o espaço de reunião pedagógica e de formação continuada da escola;

V- Desenvolver o Projeto Formativo, elaborado com a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação em parceria com os Professores Coordenadores do ensino fundamental, voltado às

metas das escolas, à melhoria do desempenho dos estudantes, ao aprimoramento da prática docente e à concepção metodológica adotada pela SME;

VI- Elaborar e apresentar à Direção Escolar e Supervisão de Ensino, relatórios bimestrais do desenvolvimento do Projeto Formativo. (ARARAQUARA, 2018).

Em seu artigo 4º, a Resolução nº 002/18 determina o que cabe ao Professor Coordenador no Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) dos professores.

Artigo 4º - No Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) dos professores, ao Professor Coordenador caberá:

I- Pesquisar, estudar e fornecer base teórica para nortear as reflexões sobre a prática docente;

II- Orientar individualmente os professores na execução da proposta curricular e do Plano de Trabalho Docente (PTD), acompanhando a prática pedagógica e o processo de aprendizagem dos alunos.

III- Realizar as intervenções necessárias para garantir a melhoria do processo de ensino e aprendizagem;

IV- Auxiliar os professores na organização e seleção de recursos pedagógicos adequados às diferentes situações de ensino e aprendizagem. (ARARAQUARA, 2018).

Em seu artigo 5º, a Resolução nº 002/18 fala sobre as reuniões semanais que devem acontecer entre os membros da equipe gestora da escola.

Artigo 5º - Caberá ao Professor Coordenador, em reunião semanal com a equipe gestora:

I- Apresentar, discutir e analisar as demandas da escola visando a melhoria do trabalho pedagógico;

II- Socializar as pautas das reuniões de professores coordenadores, de HTPC, de HTPI e outras informações referentes ao seu trabalho;

III- Tratar, juntamente com o Assistente Educacional Pedagógico, de assuntos referentes ao processo de ensino e aprendizagem. (ARARAQUARA, 2018).

Por fim, em seu artigo 6º, a Resolução nº 002/18 dá diretrizes ao Professor Coordenador sobre como deve ser o seu trabalho diário na coordenação, no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação do processo de ensino e aprendizagem na escola em que atua.

Artigo 6º- O Professor Coordenador deverá, diariamente, acompanhar e atuar diretamente na coordenação, planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, a partir da:

I - Observação, em sala de aula, da prática docente e do processo de aprendizagem dos alunos;

II - Análise dos diários de classe, juntamente com o material do aluno e os registros das observações em sala de aula com objetivo de orientar e sugerir ações que possam complementar o trabalho docente e garantir a aprendizagem dos alunos. (ARARAQUARA, 2018).

Compreender como foi constituída a função do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) na Secretaria Municipal de Educação de Araraquara é fundamental, para refletirmos sobre o processo de construção desse profissional ao longo dos 13 (treze) anos de história embasada no âmbito legal e, a partir da próxima seção, analisar o perfil identitário, os saberes e as percepções desses(as) profissionais no cotidiano das escolas.

4 TRILHANDO OS CAMINHOS: DAS INQUIETAÇÕES INICIAIS À METODOLOGIA DA PESQUISA

É parte da atitude científica o fato de as declarações da ciência não reivindicarem que são certas, mas apenas que, de acordo com a evidência presente, são mais prováveis (RUSSEL, 1940).

Esta seção apresenta os caminhos para o desenvolvimento da temática, partindo dos objetivos do estudo, enfocando a natureza da pesquisa, o município e os parceiros investigados, a coleta e a organização dos dados e os resultados alcançados.

4.1 Objetivos do estudo

Objetivo geral:

Este estudo objetivou analisar a função do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e os reflexos de suas ações na formação continuada e reflexiva dos docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em uma rede municipal de ensino do interior paulista.

Objetivos específicos:

- compreender o papel desempenhado pelo professor coordenador junto aos pares;
- analisar a compreensão dos professores coordenadores sobre formação continuada;
- identificar como os professores coordenadores selecionam as temáticas a serem trabalhadas nas reuniões de HTPCs com professores de diferentes áreas de conhecimento;
- levantar e descrever as deliberações e ações da Secretaria Municipal de Educação, no que tange às orientações e às formações destinadas ao trabalho dos professores coordenadores nas escolas;

- investigar como os professores coordenadores incentivam a participação ativa dos docentes, tanto no que diz respeito ao planejamento, quanto ao desenvolvimento na prática dessas reuniões de HTPCs de duas horas consecutivas.

4.2 Natureza da pesquisa

A natureza da pesquisa foi qualitativa, devido à importância que esse tipo de pesquisa apresenta em relação à pertinência e à relevância de se investigarem os fenômenos e os sujeitos neles envolvidos (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LUDKE; ANDRÉ, 1986; GIL 2008).

Bogdan e Biklen (1994) apontam cinco características para a importância da investigação qualitativa:

- a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o conhecimento do investigador como fundamental para o alinhamento entre os dados coletados;
- a investigação é descritiva, envolvendo detalhes minuciosos de assuntos complexos;
- a investigação se interessa mais pelo processo do que, simplesmente, pelos resultados, ou seja, a necessidade de encontrar significado no fenômeno pesquisado;
- os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva, para que os dados particulares possam ser agrupados e indicar possibilidades de resultados, e não somente a análise dos dados para confirmar uma teoria;
- o significado do fenômeno é fundamental para o pesquisador, que estabelece um diálogo com os sujeitos pesquisados.

Neste sentido, para o tema em questão, optamos por esse tipo de pesquisa, pois precisamos de respostas vindas dos sujeitos pesquisados, no caso, os coordenadores pedagógicos que atuam junto aos professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, bem como da compreensão do significado e da importância de seu papel e das suas contribuições na formação continuada em serviço desses docentes.

A pesquisa foi devidamente cadastrada e autorizada pelo Comitê de Ética e cadastrada na Plataforma Brasil com a inscrição número 71485717.3.0000.5504.

4.3 A Secretaria Municipal de Educação escolhida

A Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, SP foi escolhida devido à importância do apoio à realização desta pesquisa e ao comprometimento com a formação continuada da pesquisadora para a realização do Mestrado profissional.

Também foi escolhida devido à facilidade de locomoção para a realização da pesquisa de campo e ao acesso aos registros e aos documentos locais.

Nesse sentido, a escolha pelos profissionais que atuam nessa rede é extremamente relevante, no que tange ao compromisso ético, político e pedagógico da pesquisadora em dar retorno sobre o campo profissional dos pares, contribuindo para a reflexão e o avanço de discussões sobre a formação continuada dos docentes do município envolvido, bem como de todo o país.

4.4 Os(As) parceiros(as) da pesquisa

De um total de 10 (dez) professores(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) atuantes nos anos finais do ensino fundamental, foram colaboradores da pesquisa 7 (sete) participantes que atuam junto às turmas do 6º ao 9º ano de uma rede municipal de ensino do interior paulista.

O contato com os professores foi realizado com a autorização da Secretaria Municipal de Educação, por meio de carta convite especificando a temática, os objetivos e o roteiro de questões da pesquisa.

O contato foi estabelecido com os 10 (dez) profissionais que atuavam na função de coordenação pedagógica no ano de 2017. Num primeiro momento, todos os profissionais aceitaram participar do estudo, no entanto, 7 (sete) foi o número de respondentes participantes. Os 3 (três) profissionais que não responderam alegaram sobrecarga de trabalho e indisponibilidade de tempo para responder às questões.

4.5 A coleta de dados

Devido ao tempo para realização desta pesquisa, optamos pelo uso de questionários *on-line* (Google Forms) para o levantamento de dados. Os questionários foram escolhidos, pois são instrumentos fáceis de serem preenchidos e com maior probabilidade de serem desenvolvidos pelos participantes da pesquisa;

além disso, são bastante utilizados na coleta de informações abrangentes sobre uma determinada temática (ANDRÉ, 2004; SELLTIZ *et al.*, 1965).

A utilização dos questionários foi fundamental para fazer o levantamento das ações e propostas de formação continuada que os(as) professores(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) estão desenvolvendo com professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (de uma Rede Municipal do interior paulista) durante as reuniões de HTPCs nas escolas.

Vale destacar que os questionários (ver roteiro anexo) foram elaborados a partir dos objetivos da pesquisa, contendo questões fechadas e abertas, possibilitando a liberdade de escrita dos entrevistados, e autorizados pelos participantes, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver anexo).

Ao todo foram elaboradas 18 (dezoito) questões fechadas, buscando definir o perfil identitário dos(as) participantes, e 22 (vinte e duas) questões abertas, destacando as especificidades da função e atuação na Coordenação Pedagógica.

4.6. A organização dos dados

Os dados foram organizados em eixos temáticos para facilitar a análise, a reflexão e a apresentação, buscando possíveis inter-relações das informações suscitadas pela pesquisa e, conseqüentemente, com outros estudos já desenvolvidos sobre a temática.

A análise dos dados foi realizada partindo das questões norteadoras da pesquisa, bem como dos objetivos propostos respaldados em referenciais teóricos voltados para a compreensão de conceitos tais como: formação continuada e formação em serviço; coordenador pedagógico; HTPC; processos formativos e saberes.

As respostas foram mapeadas, agrupadas e apresentadas de forma descritiva e reflexiva, possibilitando a compreensão dos resultados alcançados e permitindo o avanço para novos questionamentos, apontamentos e pesquisas na área.

Para uma melhor organização das respostas, utilizamos a análise de conteúdo, o que, segundo Bardin (2011), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que tem por objetivo enriquecer a leitura e ultrapassar as incertezas, extraindo conteúdos por trás da mensagem analisada.

Bardin (2011) afirma que a análise de conteúdo possui duas funções básicas: função heurística – aumenta a prospecção à descoberta, enriquecendo a tentativa exploratória – e função de administração da prova – em que, pela análise, buscam-se provas para afirmação de uma hipótese. Assim, a análise de conteúdo trata de trazer à tona o que está em segundo plano na mensagem que se estuda, buscando outros significados intrínsecos na mensagem (p. 42).

De acordo com Bardin (2011, p. 41),

a leitura efectuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros “significados” [...].

5 APRESENTANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA

Não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com as pessoas. As organizações cada vez mais precisam de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes, com habilidades para resolver problemas, tomar decisões (CHIAVENATO, 1997, p. 101).

5.1 Perfil identitário dos(as) parceiros(as) da pesquisa

Ao todo foram parceiros(as) da pesquisa 7 (sete) professores(as) coordenadoras(as) pedagógicos(as) atuantes nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) em escolas da Rede Municipal de Ensino de Araraquara, SP.

Quadro 2. Perfil identitário dos(as) parceiros(as) da pesquisa.

PCP	SEXO	IDADE	1º GRAU INSTITUIÇÃO (ANO)	2º GRAU INSTITUIÇÃO ANO	1ª GRADUAÇÃO INSTITUIÇÃO CURSO/ANO	2ª GRADUAÇÃO INSTITUIÇÃO CURSO/ANO	PÓS- GRADUAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
PC1	F	44	Pública (1991)	Pública (1995)	Psicopedagogia (2006)	Não informou	Lato Sensu	10 anos	7 anos
PC2	M	43	Pública (1992)	Pública (1995)	Licenciatura Plena em Geografia (1996)	Pedagogia (2008)	Lato Sensu	10 anos	6 anos
PC3	M	42	Pública (1989)	Pública (1992)	Licenciatura em Estudos Sociais (1993)	Pedagogia (não informou)	Lato Sensu	5 anos	7 anos
PC4	F	40	Pública (1990)	Pública (1993)	Letras (Português/Inglês) (1995)	Pedagogia (2013)	Lato Sensu	5 anos	7 anos
PC5	M	37	Pública (1995)	Pública (1998)	Letras (Português/Italiano) (1999)	Pedagogia (2017)	Cursando Stricto Sensu (Mestrado)	16 anos	6 anos
PC6	F	33	Pública (1999)	Pública (2003)	Não informou	Não informou	Não informou	13 anos	1 ano
PC7	M	32	Pública (1999)	Pública (2002)	Matemática (2004)	Pedagogia (2012)	Lato Sensu e Stricto Sensu (Mestrado)	8 anos	1 ano

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Dos 7 (sete) participantes, 4 (quatro) são do sexo masculino e 3 (três) do sexo feminino, com a faixa etária entre 32 a 44 anos (a maioria com a faixa etária em torno de 40 anos).

Todos os colaboradores revelaram ter cursado o ensino fundamental e médio em escolas públicas. O ensino fundamental foi concluído na década de 1990 e o ensino médio entre a década de 1990 e o início de 2000.

O magistério de segundo grau também aparece na pesquisa, revelado por dois participantes, 1 (um) que cursou a HEM (Habilitação Específica para o Magistério) em 1995 e 1 (um) que cursou o CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) em 2003, ambos em uma instituição de ensino pública de ensino médio tradicional de Araraquara, SP.

Em relação ao curso superior, os 7 (sete) participantes responderam ter cursado a primeira graduação entre os anos de 1993 e 2006. Dentre os cursos, 6 (seis) participantes revelaram ter cursado Licenciatura em Letras (2 participantes), Licenciatura em Matemática (1 participante), Licenciatura em Geografia (1 participante), Licenciatura em Estudos Sociais (1 participante) e Psicopedagogia (1 participante). Um participante não respondeu à questão. Dos 6 (seis) respondentes, 4 (quatro) realizaram seus estudos em instituições privadas (Castelo Branco, FAFICA e UNIARA) e 2 (dois) em instituição pública (UNESP-FCL Araraquara). Um dos professores não respondeu.

Em relação a uma segunda graduação, os dados revelam que todos os professores concluíram o curso de Pedagogia entre os anos de 2006 e 2012. Dos 7 (sete) participantes, apenas 5 (cinco) responderam sobre as instituições em que cursaram a graduação: 2 (dois) na UNESP-FCL Araraquara (instituição pública) e 3 em instituições privadas (FAPI – Faculdade de Pinhais, UNINOVE, Faculdade Dottori Paulista São José). Dois professores não responderam à questão.

Os cursos de especialização *lato sensu* foram apresentados por 5 (cinco) participantes em diversas áreas do conhecimento: Psicopedagogia; Especialização no Ensino da Geografia; Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Linguística de Texto e Ensino; Novas Tecnologias no Ensino da Matemática. Os cursos foram realizados entre os anos de 2001 e 2017. Dos 5 (cinco) respondentes, 3 (três) cursaram a especialização em instituições privadas de ensino e a distância: Faculdade São Luís de Jaboticabal (2 participantes), Faculdade Castelo Branco (1 participante) e 2 (dois) participantes em instituições públicas de ensino – 1 (um) na Universidade Federal Fluminense e 1 (um) na UNESP-FCL Araraquara. Dois participantes não responderam à questão.

Três participantes iniciaram um segundo curso de especialização *lato sensu* – em Educação e Tecnologias, em Fundamentos Críticos da Literatura e em Psicopedagogia Institucional –, sendo que 1 (um) dos participantes não concluiu o curso. Os cursos que foram concluídos foram realizados entre os anos de 2004 e 2013, em instituições públicas de ensino: 1 (um) na UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) e outro na UNESP-FCL Araraquara.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) foram apresentados por 2 (dois) participantes nas seguintes áreas do conhecimento: Educação Sexual e Educação Escolar (UNESP-FCL Araraquara). Um dos participantes iniciou seu curso em 2014 e concluiu em 2017, enquanto o outro iniciou seus estudos em 2017 e ainda não concluiu o curso.

Cursos de pós-graduação *stricto sensu* (doutorado) não foram apresentados por nenhum dos participantes.

Em relação aos cursos de formação continuada (realizados nos últimos 7 anos, com carga horária mínima de 30 h) na área da Educação, foram apresentados por 5 (cinco) participantes, em diversas áreas do conhecimento:

- Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação (carga horária: 40 horas);
- Gestão da Aprendizagem Escolar II (carga horária: 300 horas);
- Língua Portuguesa (carga horária: 300 horas);
- Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes - ETAPA 2 (carga horária: 240 horas);
- Sucesso e Fracasso Escolar na Educação Brasileira (carga horária: 30 horas).

Apenas 2 (dois) participantes informaram as datas em que concluíram os cursos: 31 de maio de 2010 e 01 de dezembro de 2016. Os cursos apresentados pelos 5 (cinco) participantes foram realizados nas seguintes instituições: Coursera, Universidade de Brasília (UnB), Governo do Estado de São Paulo e UNESP-FCL Araraquara.

Um segundo curso de formação continuada (realizado nos últimos 7 anos, com carga horária mínima de 30 h) na área da Educação foi apresentado por 3 (três) participantes, em diversas áreas do conhecimento:

- Tecnologia e Currículo (carga horária: 40 horas);

- Estudar Pra Valer! Leitura e Produção de Texto no Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano (carga horária: 240 horas);
- Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes - ETAPA 1 (carga horária: 120 horas).

Apenas 1 (um) participante informou a data em que concluiu o curso: 01 de dezembro de 2015. Os cursos apresentados pelos 3 (três) participantes foram realizados nas seguintes instituições: Escola Digital, Fundação Volkswagen e Cenpec e Governo do Estado de São Paulo.

Um terceiro curso de formação continuada (realizado nos últimos 7 anos, com carga horária mínima de 30 h) na área da Educação foi apresentado por apenas 1 (um) participante, na seguinte área do conhecimento: Formação de Coordenadores Pedagógicos (carga horária: 30 horas). O curso apresentado foi realizado pela instituição SESI-SP e a data de conclusão não foi informada.

Um quarto curso de formação continuada (realizado nos últimos 7 anos, com carga horária mínima de 30 h) na área da Educação foi apresentado por apenas 1 (um) participante na seguinte área do conhecimento: Formação de Coordenadores Pedagógicos (carga horária: 36 horas). O curso apresentado foi realizado pela instituição SESI-SP e a data de conclusão não foi informada.

Cursos em outras áreas (Informática, Saúde, Nutrição etc.) foram apresentados por 3 (três) participantes nas seguintes áreas:

- Geografia Aplicada (carga horária: 30 horas);
- Aluno Monitor - Aprender em Parceria (carga horária: 140 horas);
- Informática (carga horária: 100 horas).

Apenas 1 (um) participante informou a data em que concluiu o curso: 22 de dezembro de 2008. Os cursos foram realizados nas seguintes instituições: UEMA (Universidade Estadual do Maranhão), Microsoft e Microway.

Um segundo curso em outras áreas (Informática, Saúde, Nutrição etc.) foi apresentado por 2 (dois) participantes nas seguintes áreas:

- Gestão Ambiental (carga horária: 60 horas);
- Sustentabilidade e Digitalização (carga horária: 40 horas).

Os cursos foram realizados nas seguintes instituições: UEMA (Universidade Estadual do Maranhão) e Escola São Francisco. As datas de conclusão dos cursos não foram informadas por nenhum dos participantes.

Com relação à experiência profissional na área educacional, 1 (um) participante respondeu que sua primeira função foi como Professora I na EMEF Rafael de Medina, por 10 (dez) anos; 1 (um) participante respondeu que sua primeira função foi como professor de Ensino Fundamental e Médio na EE Bento de Abreu - Santa Lúcia, no período de 2004 a 2017; 1 (um) participante respondeu que sua primeira função foi como professor de Geografia - Ensino Fundamental II no SESI, de 2000 a 2001; 1 (um) participante respondeu que sua primeira função foi como Professora de Língua Portuguesa na EMEF CAIC Eng. Ricardo Caramuru de Castro Monteiro, no período de 2004 a 2009; 1 (um) participante respondeu que sua primeira função foi como Professor de Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal de Araraquara, no período de 2007 a 2017; 1 (um) participante respondeu que sua primeira função foi como Professora na EMEF Dalila Galli, por 5 (cinco) anos; e 1 (um) participante respondeu que sua primeira função foi como Professor de Matemática na Prefeitura Municipal de Araraquara, desde 2013 até o presente momento.

Ainda com relação à experiência profissional na área educacional, 1 (um) participante respondeu que sua segunda função foi como Professora Coordenadora na EMEF Prof. Waldemar Saffiotti, desde 2011 até o presente momento; 1 (um) participante respondeu que sua segunda função foi como Professor no Ensino Fundamental na EMEF Henrique Scabello, de 2003 a 2010; 1 (um) participante respondeu que sua segunda função foi como Professor Eventual/Substituto - Ensino Fundamental e Médio na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de 2000 a 2001; 1 (um) participante respondeu que sua segunda função foi como Professora Formadora na Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, no período de junho de 2009 a dezembro de 2010; 1 (um) participante respondeu que sua segunda função foi como Professor de Língua Portuguesa na Secretaria Estadual de Educação, de 2004 a 2017; 1 (um) participante respondeu que sua segunda função foi como Professora na EMEF Ana da Cunha Viana, por 3 (três) anos; e 1 (um) participante respondeu que sua segunda função foi como Professor de Matemática na Prefeitura Municipal de Catanduva, de 2008 a 2013.

Quanto, ainda, à experiência profissional na área educacional, 1 (um) participante respondeu que sua terceira função foi como Professor Coordenador na EMEF Olga Ferreira Campos, de 2011 a 2017; 1 (um) participante respondeu que

sua terceira função foi como Professor de Geografia - Ensino Fundamental II na Prefeitura do Município de Araraquara, de 2006 a 2010; 1 (um) participante respondeu que sua terceira função foi como Professora Coordenadora na EMEF CAIC Eng. Ricardo Caramuru de Castro Monteiro, de 2011 até a presente data; 1 (um) participante respondeu que sua terceira função foi como Professor de Gramática e Redação no CUCA - Cursinho Unificado do Câmpus de Araraquara, de 2001 a 2005; e 1 (um) participante respondeu que sua terceira função foi como Professora na EMEF Waldemar Saffiotti, por 5 (cinco) anos.

Ainda com relação à experiência profissional na área educacional, 1 (um) participante respondeu que sua quarta função foi como Professor de Gramática e Redação na ONG Fonte, de 2006 a 2010; e 1 (um) participante respondeu que sua quarta função foi como Professor Coordenador na EMEF Luiz Roberto Salinas Fortes, por 1 (um) ano.

No que concerne ainda à experiência profissional na área educacional, 1 (um) participante respondeu que sua quinta função foi como Professor de Língua Italiana e Espanhola na Escola de Idiomas Cultura Americana, de 2009 a 2014.

Com relação à experiência na Coordenação Pedagógica, 4 (quatro) participantes atuam desde 2011 até a presente data e 1 (um) participante iniciou na função em 2016 e também atua até o presente momento. Os 5 (cinco) participantes informaram que trabalham na Coordenação Pedagógica nas seguintes instituições: EMEF Olga Ferreira Campos, EMEF Rafael de Medina, EMEF CAIC Eng. Ricardo Caramuru de Castro Monteiro, Prefeitura Municipal de Araraquara e NEJA Irmã Edith. Os outros 2 (dois) participantes não responderam.

Apenas 1 (um) participante afirmou ter experiência na Gestão Escolar, na função de Professora Coordenadora, na EMEF Salinas. O período dessa experiência não foi informado pela participante. Os outros 6 (seis) participantes disseram não ter experiência em Gestão Escolar.

Com relação à experiência profissional em outras áreas, apenas 4 (quatro) participantes responderam, sendo que 2 (dois) afirmaram não possuir experiência profissional em outras áreas; 1 (um) trabalhou como balconista na Cerealista Sano, de 1989 a 1999; e 1 (um) relatou ter tido experiência como Recuperador de Créditos na empresa Adicional Recuperação de Créditos, de 2004 a 2005.

Ainda com relação à experiência profissional em outras áreas, 1 (um) participante disse ter experiência em uma segunda função, como Guarda Municipal, na Prefeitura do Município de Araraquara, onde trabalhou no período de 2001 a 2006.

Um balanço dos dados apresentados até o momento revela um quadro de professores(as) com uma média de idade por volta dos 40 (quarenta) anos, de ambos os sexos – 4 (quatro) do sexo masculino e 3 (três) do sexo feminino –, que cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas entre as décadas de 1990 e 2000. Dos 7 (sete) respondentes, 2 (dois) cursaram o magistério de 2º grau (HEM e CEFAM) e cursaram a primeira graduação entre os anos de 1990 e 2006, a maioria em instituições privadas. Todos os respondentes cursaram Pedagogia como segunda graduação entre os anos de 2006 e 2012, sendo a grande maioria em instituições privadas (4 respondentes). Em relação à pós-graduação, todos os participantes responderam ter concluído cursos de especialização, em alguns casos – 3 (três) respondentes – realizaram 2 (dois) cursos *lato sensu*, a maioria em instituições públicas. Cabe ressaltar que 2 (dois) professores também relataram a formação em curso *stricto sensu* (mestrado), sendo que 1 (um) respondente ainda está com o curso em andamento e o outro já é mestre na área, ambos em instituições públicas. A experiência profissional é outro dado bem interessante, pois o perfil dos(as) respondentes é o de professores(as) que têm em média 10 (dez) a 15 (quinze) anos de carreira; apenas 2 (dois) profissionais relataram uma experiência de 7 (sete) anos na docência. Em relação à experiência na Coordenação Pedagógica, temática de interesse neste estudo, a grande maioria respondeu estar atuando nessa função há 7 (sete) anos; apenas 2 (dois) relataram ter experiência de 2 (dois) anos ou menos. Neste sentido, cabe ressaltar que esses profissionais já trazem uma experiência considerável tanto na atuação como professores, quanto na Coordenação Pedagógica, e que os saberes e conhecimentos adquiridos ao longo do tempo devem ser investigados quando pensamos no papel desses(as) formadores(as) como líderes dos grupos de professores(as) nas escolas em que atuam.

A seguir, iremos visualizar melhor essas questões, buscando o entendimento do nosso objetivo neste estudo, que é o de analisar a função do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo

(HTPCs) e os reflexos de suas ações na formação continuada e reflexiva dos(as) docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

5.2 Descrição dos relatos dos(as) professores(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) participantes

Os dados da pesquisa foram organizados em eixos temáticos para facilitar a análise, a reflexão e a apresentação, buscando possíveis inter-relações das informações suscitadas pela pesquisa e, conseqüentemente, com outros estudos já desenvolvidos sobre a temática.

A análise dos dados foi realizada partindo das questões norteadoras da pesquisa, bem como dos objetivos propostos respaldados em referenciais teóricos voltados para a compreensão de conceitos tais como: formação continuada e formação em serviço; coordenador pedagógico; HTPC; processos formativos e saberes resultantes do trabalho colaborativo.

A apresentação das respostas contidas nos questionários será realizada de forma fidedigna, mantendo o anonimato dos(as) participantes da pesquisa, que serão identificados com a sigla PC (Professor(a) Coordenador(a)).

Vejamos, a partir de agora, a apresentação dos dados de acordo com os quatro eixos estabelecidos:

- a) Atuação do Professor(a) Coordenador(a) Pedagógico(a);
- b) Formação continuada e em serviço;
- c) Reflexão sobre a prática;
- d) Processos formativos e saberes.

5.2.1 Atuação do professor(a) coordenador(a) pedagógico(a)

Em relação a este eixo, foram apresentadas 8 (oito) questões que discorriam sobre: o tempo de atuação antes da coordenação pedagógica; o tempo de experiência como coordenador(a) pedagógico(a); como foi realizada a seleção dos candidatos para essa função e o porquê do interesse em participar desse processo; o entendimento do que é ser coordenador(a) pedagógico(a); a importância do trabalho desse profissional na escola; a sua atuação com os pares e a sua função na

escola; ter autonomia para o desempenho das suas funções; a relação com outros membros da equipe gestora da escola. Seguem abaixo as 8 (oito) questões:

1. Há quanto tempo você atuou (ou ainda atua) na docência antes de iniciar na função de professor coordenador?
2. Há quanto tempo você é coordenador pedagógico?
3. Como foi seu processo de seleção? Qual foi seu interesse em participar?
4. O que é ser coordenador pedagógico para você?
5. Qual a importância do seu trabalho na escola?
6. Como você atua com seus pares? Qual é a sua função na escola?
7. Você desempenha suas funções com autonomia? Em que sentido?
17. Como você define sua relação com a gestão da escola? Como se dão a parceria e o trabalho?

Sobre a primeira questão, referente ao tempo em que os participantes atuaram na docência antes de iniciarem na função de professor coordenador, os dados revelaram, em média, uma experiência de 10 (dez) a 15 (quinze) anos de atuação em sala de aula, ou seja, são educadores(as) que trazem a marca da experiência no desenvolvimento de suas funções, o que, conseqüentemente, é um dado relevante quando se pensa no papel de liderança frente a um grupo de docentes pelo qual se irá ter total responsabilidade pela formação.

A experiência profissional está diretamente ligada à identidade profissional docente (MARCELO GARCIA, 1992; NÓVOA, 1992; TARDIF; RAYMOND, 2000; TARDIF, 2013), ou seja, a uma construção de 'si mesmo' profissional, que evolui ao longo da carreira e que pode achar-se influenciada pela escola, pelos pares, pelos conhecimentos e saberes adquiridos ao longo do tempo, pelas reformas e pelos contextos políticos, pois o "professor é uma pessoa e uma parte da pessoa é o profissional" (NÓVOA, 1992), que é influenciado e influencia todas as relações pelas quais está rodeado, sejam elas positivas ou negativas. Neste sentido, pensar em uma identidade profissional marcada pela experiência, como a desses profissionais investigados, é pensar que a mobilização dos saberes e práticas deve ser respaldada em um processo reflexivo (SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1993), que torne a escola um lugar de referência, onde o professor aprende, desaprende, reestrutura

o aprendido, faz descobertas, ou seja, aprimora sua formação e aprende a construir e a comparar novas teorias, além de buscar estratégias de ação que possibilitem identificar e enfrentar possíveis problemas.

Outro dado que nos chama a atenção na pesquisa diz respeito ao tempo de atuação na função de Coordenação Pedagógica, assunto abordado na segunda questão. De acordo com as respostas, a grande maioria dos participantes já está atuando como coordenador(a) há 7 (sete) anos, o que reforça o grau de envolvimento e de conhecimento, que já vem sendo consolidado durante um tempo considerável.

Sobre a questão do tempo, Tardif e Raymond (2000) apontam ser um fator extremamente considerável quando se pensa na construção da identidade e da experiência na profissão.

[...] tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o eu pessoal, em contato com o universo do trabalho, vai pouco a pouco se transformando e torna-se um eu profissional. A própria noção de experiência, que está no cerne do eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239).

Sendo assim, e partindo dos apontamentos desses autores, acreditamos que esses profissionais que assumiram a Coordenação Pedagógica são experientes, dominam um conjunto de saberes, de relações sociais, de vivências sobre o cotidiano escolar e de conhecimentos sobre “o ser professor”, e, conseqüentemente, sobre “o saber-fazer do professor”, pois já possuem uma identidade profissional construída ao longo do tempo.

De acordo com o relato dos respondentes, o tempo de atuação (7 anos) da maioria dos(as) professores(as) na função de Coordenação Pedagógica está ligado ao processo seletivo ocorrido em 2011, que consistiu em duas etapas eliminatórias: prova escrita, por meio de um relato escrito sobre a sua experiência na área da Educação, e uma entrevista com a equipe da Secretaria Municipal de Educação. Além disso, os respondentes deixaram claro que tiveram interesse em participar do processo seletivo devido ao ganho de experiência profissional ao atuarem em outro âmbito do sistema educacional.

Esse dado reforça a segurança e o domínio dos saberes e conhecimentos que a experiência docente proporcionou e, neste sentido, o compromisso com a carreira e com a possibilidade de escolhas e crescimento profissional. É uma fase que Tardif e Raymond (2000) chamam de “Fase de estabilização e de consolidação”:

em que o professor se investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo. Essa fase se caracteriza também por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor), pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os aspectos pedagógicos (gestão da classe, planejamento do ensino, assimilação pessoal dos programas etc.), o que se manifesta em um melhor equilíbrio profissional (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 228).

A quarta questão a ser respondida pelos(as) parceiros(as) da pesquisa foi sobre o significado do que era ser coordenador pedagógico. Sobre essa questão, os(as) participantes relataram o papel formador do coordenador, a responsabilidade pela formação continuada da equipe docente, visando à melhoria da aprendizagem dos alunos. Além disso, também há relatos sobre a dificuldade no cumprimento de suas funções devido a outras demandas que surgem no cotidiano escolar.

É o profissional responsável por fomentar a formação contínua da equipe docente, sem prescindir de seu auto formação. Cuida das práticas pedagógicas, observando o currículo, a concepção adotada pelo sistema ou rede de ensino, garantindo a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem das crianças. (PC5)

Avaliar e acompanhar o processo ensino-aprendizagem, além dos resultados de desempenho dos alunos. Valorizar e garantir a participação ativa dos professores, garantindo um trabalho que seja integrador e produtivo. Organizar e escolher os materiais necessários ao processo de ensino-aprendizagem. Promover práticas inovadoras de ensino e incentivar a utilização de tecnologias educacionais. Fazer com que toda a comunicação entre estes dois públicos flua de maneira funcional. Averiguar se a conduta pedagógica dos docentes tem beneficiado o processo de aprendizado dos discentes. Informar aos pais e responsáveis a situação escolar e de relacionamento dos alunos. Formar educadores. (PC6)

Ser coordenador pedagógico na maior parte do tempo é gerenciar conflitos. Infelizmente temos pouco tempo para atuar no acompanhamento pedagógico e na preparação de atividades voltadas a formação continuada dos professores. (PC7)

Os dados levantados pelos professores investigados caminham na direção dos estudos de Orsolon (2001), que apontam a responsabilidade do PC tanto em contribuir com a formação continuada dos docentes dentro da própria escola, quanto com o próprio crescimento profissional. Para a autora, na medida em que promove a formação de seus pares, ele modifica a si mesmo e, conseqüentemente, a realidade a sua volta, passando a ser um importante agente transformador da escola.

Além dos ganhos com os processos formativos do coletivo da escola, os PC investigados relatam as dificuldades e entraves no desempenho de suas funções. Sobre essa questão, os estudos de Fernandes (2008) também apontam que coordenadores pedagógicos de escolas do interior paulista enfrentam certa dificuldade para realizar ações de articulação, formação e apoio docente, pois, no cotidiano escolar, esses profissionais acabam tendo que atender a outras demandas apresentadas pelas escolas, o que acaba resultando em um trabalho cheio de atividades difusas e emergenciais, desviando de suas reais atribuições.

Com relação à importância do trabalho do professor coordenador na escola, assunto abordado na quinta questão, os participantes relataram várias perspectivas, desde a importância da formação continuada dos professores, até o diagnóstico das dificuldades e problemas relacionados ao ensino-aprendizagem dos alunos:

Trabalhar a formação continuada dos professores. (PC1)

Sou o elo entre o docente e o restante da escola, em todas as suas peculiaridades. (PC2)

Diagnosticar as dificuldades e os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem, propor reflexões sobre a prática docente, propor metodologias e projetos contextualizados com a realidade da escola etc. (PC3)

A importância do meu trabalho está na garantia de que o professor trabalhará o que está previsto no currículo escolar. (PC4)

Fundamental, no sentido de apoiar a equipe diretiva no cuidado com o currículo e os processos de ensino-aprendizagem das crianças. (PC5)

É o elo de ligação entre os professores e a equipe gestora. (PC6)

A importância se dá principalmente no estabelecimento de diálogo entre a equipe gestora, entre os professores e os alunos. A busca

pelo entrosamento desses sujeitos em busca do sucesso do processo de ensino e aprendizagem é o que a meu ver dá importância ao meu trabalho. (PC7)

Sobre os apontamentos dos investigados, podemos concordar com Orsolon (2001) que o coordenador pedagógico é um agente de mudança, ou seja, atua direcionando suas ações para uma prática político-pedagógica realmente transformadora, tendo plena consciência de que seu trabalho se dá de forma coletiva, mediante a articulação dos diferentes atores escolares. Ou seja, por meio do diálogo, da construção coletiva, crítica e reflexiva, buscando superar as dificuldades e problemas cotidianos e, conseqüentemente, a melhoria do ensino.

Ao responder à sexta questão, os participantes relataram que o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) é o maior espaço de atuação do(a) professor(a) coordenador(a) junto a seus pares. Com relação à função do coordenador pedagógico, as respostas trazem a responsabilidade pela formação continuada e pelo acompanhamento dos(as) professores(as) em suas atividades, marcada pelo diálogo e a parceria.

Dar formação em HTPC, orientar e dar suporte aos professores no dia a dia. (PC2)

Atuo por meio do diálogo, ouvindo os professores, analisando as suas necessidades, fazendo a 'ponte' entre a equipe docente e a equipe diretiva. (PC3)

A minha função é acompanhar o trabalho docente e a produção discente. (PC4)

Atuo buscando dialogar bastante com meus pares. Busco deixar clara minha função pedagógica, faço os acompanhamentos pedagógicos com as atividades dos alunos e dos docentes, e procuro contribuir com a formação continuada destes profissionais nas reuniões de HTPC. (PC7)

As respostas do PC investigadas reforçam os apontamentos de Candau (1996) e Pérez Gomez (2001), de que a formação continuada deve ser entendida como um processo de reflexão crítica a respeito da prática docente e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, e esse processo deve ser coletivo, visando a compreensão do PPP das escolas e do

entorno, promovendo a produção de novos conhecimentos, saberes e aprendizagens, fortalecendo a cultura profissional docente e a comunidade escolar.

Na questão 7 (sete), quando foram questionados sobre desempenhar suas funções com autonomia, os(as) participantes ficaram divididos(as) nas respostas. Alguns apontaram ter autonomia:

Sim. Preparo as pautas de acordo com a necessidade do grupo. (PC1)

Sim, a direção da unidade dá total autonomia a mim nas questões pedagógicas. (PC2)

Sim. Tenho liberdade para organizar as atividades escolares, acompanhar o trabalho do professor e a produção do aluno. (PC4)

Sim, no sentido de que posso, a partir das observações do grupo, elaborar um projeto formativo em consonância às necessidades da equipe. (PC5)

Enquanto outros responderam não ter, ou ter apenas uma “certa autonomia”:

Tenho uma certa autonomia. (PC3)

Não, sempre temos que seguir as orientações dadas pela secretaria da educação. (PC6)

Na maior parte do tempo sim. Porém, em alguns momentos sou orientado a fazer outras funções diferentes daquelas da coordenação. (PC7)

Essas respostas revelam a falta de compreensão sobre o que significa “autonomia”, defendida por Barroso (1996), como sendo

um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis. (p. 17).

De acordo com o autor, a autonomia da escola pressupõe, assim, uma concepção da escola como tendo uma identidade própria, onde os diversos atores interagem entre si, com suas possibilidades de escolha e decisão, alterando e criando novas regras e propostas. O autor defende uma autonomia construída, e não decretada pelo sistema.

Sendo assim, as respostas revelam que esses profissionais não conseguem desenvolver um processo autônomo de construção profissional, mas, sim, de uma “falsa autonomia”, em que as decisões já vêm direcionadas (autonomia decretada), e a partir desse direcionamento os docentes escolhem a melhor forma de realizar.

Com relação à parceria, ao trabalho e ao relacionamento com os outros membros da equipe gestora da escola, tema da questão 17 (dezessete), os participantes relataram ser uma relação de parceria, diálogo e apoio.

A parceria é muito boa, tenho total respaldo da direção para trabalhar. (PC2)

Tenho uma relação muito tranquila com a equipe gestora, sempre que preciso tenho apoio. (PC4)

Há reuniões semanais para discutirmos os desafios da escola. (PC5)

Tenho uma relação muito boa com a gestão. A parceria é bem bacana, temos sempre diálogos francos, sinceros e produtivos. (PC6)

As respostas dos investigados revelam a importância do apoio da gestão no desempenho da função, assim como defende Barroso (1997), de que a efetivação de tal trabalho só será viável se os personagens principais dessas instituições (Diretores, Coordenadores e Professores) tiverem o mesmo objetivo em relação às mudanças e à melhoria do trabalho escolar e, neste sentido, o apoio da gestão da escola é fundamental na realização das ações formativas da equipe.

5.2.2 Formação continuada e em serviço

Neste eixo foram apresentadas 4 (quatro) questões que discorriam sobre o entendimento dos participantes a respeito do que é formação continuada; sobre a importância do papel do coordenador(a) pedagógico(a) na formação continuada dos docentes; sobre como são selecionados os assuntos abordados nas reuniões de

HTPCs; sobre qual o entendimento que os participantes da pesquisa têm a respeito desse momento de trabalho pedagógico coletivo. Seguem abaixo as 4 (quatro) questões:

8. O que você entende por formação continuada?
9. Qual a importância do seu papel para a formação continuada dos professores da sua escola?
10. Como você seleciona os assuntos que serão abordados nas Reuniões de HTPCs com um grupo de professores especialistas em diversas áreas do conhecimento?
11. O que o HTPC significa para você?

Com relação ao que os(as) professores(as) coordenadores(as) entendem por formação continuada, os(as) respondentes ressaltam que é um processo de continuidade na formação, um processo contínuo de estudos e atualização:

O professor estar em constante processo de estudo e atualização dos seus conhecimentos (PC1)

Reciclagem, atualização. (PC2)

Um processo contínuo de estudos, reflexões e aquisição de conhecimentos/habilidades para uma atuação docente efetiva e que produza bons resultados (aprendizagem). (PC3)

Entendo que é a continuidade na formação do professor, através de estudo para a atualização do conhecimento. (PC4)

É o processo contínuo de ação-reflexão-ação do trabalho docente. (PC5)

Uma formação para desenvolver o nosso trabalho com êxito. (PC6)

Aquela que se dá após a formação inicial. Podendo ser realizada em serviço ou em instituições de ensino superior. (PC7)

Embora algumas respostas caminhem para confirmar o que defendemos por formação continuada – “um processo de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação

mútua.” (CANDAU, 1996, p. 150) –, ou seja, um processo articulado com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência (NÓVOA, 1992), outras demonstram o empobrecimento do processo e a falta de compreensão teórica e atualizada da temática, como no caso da “reciclagem”.

Sobre “reciclagem”, Marin (1995) destaca que tal termo sempre esteve muito presente, principalmente na década de 1980, na mídia, enfocando ações em diferentes áreas profissionais e sendo importado pela área da educação. A inadequação do termo, já ultrapassado, deve-se ao fato de o mesmo vir sendo utilizado

para caracterizar processos de modificação de objetos e materiais: papéis que podem ser desmanchados e refabricados, copos e garrafas que podem ser serrados e decorados para outras finalidades, ou ainda, moídos para que sua matéria-prima se transforme em novos objetos, ou até mesmo o lixo que seja processado para ter nova função como adubo. Como se depreende desses exemplos, o material sujeito a tal processo está sujeito a alterações radicais, incompatíveis com a idéia de atualização, sobretudo de atualização pedagógica. (MARIN, 1995, p. 14).

Nesse sentido, como nos mostra a autora, esse termo, já ultrapassado há longa data, resulta em uma ideia de processos de reciclagem de materiais e jamais poderia ser utilizado com pessoas, ainda mais com profissionais da educação, desconsiderando seus saberes.

No entanto, a falta de formação continuada e de leitura na área educacional acaba por gerar a desatualização dos professores e o uso equivocado da temática por vários docentes, gerando uma desvalorização e desprofissionalização para a categoria, no que tange ao entendimento sobre a importância de substituí-lo por desenvolvimento profissional docente. Não é simplesmente uma correção do termo, mas a intencionalidade que está por trás de políticas educacionais, pois, segundo a autora, é com base nos conceitos subjacentes aos termos utilizados que as ações são propostas.

A importância do papel do(a) professor(a) coordenador(a) para a formação continuada na escola foi outra questão levantada pela pesquisa. De acordo com os(as) respondentes, esse profissional é responsável pela formação, articulação, orientação das temáticas de estudos, necessidades do grupo e melhoria do ensino:

Muito importante, pois a partir do diagnóstico das necessidades e anseios da equipe são selecionados os temas e são elaboradas e planejadas as pautas de HTPC. (PC3)

Uma das funções do coordenador pedagógico é promover a formação continuada do grupo docente. Ele que definirá quais os temas mais pertinentes para discussão e, conseqüentemente, reflexão da equipe. (PC4)

Fundamental, no sentido de ser o profissional que enxerga as necessidades do grupo e atua para melhorar os processos de garantia da oferta de um ensino de qualidade. (PC5)

O papel do coordenador é importante no que se refere a preparação das discussões reflexivas que são vistas como ações formativas. (PC7)

As respostas comprovam os apontamentos de Geglio (2003), que defende a importância do PC em ações articuladas com o coletivo dos pares, visando à formação continuada de todos, e o crescimento profissional. Para esse autor, assim como em algumas respostas, esse tipo de formação é contínua, processual e coletiva, e, neste sentido, é de suma importância a ressignificação da prática pedagógica, partindo da concepção da reflexão como um instrumento norteador do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), possibilitando-lhe um novo olhar e uma nova postura frente ao cotidiano das ações.

Quando indagados sobre como são selecionados os assuntos que serão abordados nas reuniões de HTPCs com um grupo de professores especialistas em diversas áreas do conhecimento, os(as) participantes responderam que são resultantes das necessidades formativas do grupo de professores(as), tanto solicitadas pelos pares quanto observadas no cotidiano de trabalho.

De acordo com a necessidade do grupo e por minha percepção do que é necessário trabalhar. (PC1)

Seleciono áreas que vejo que são necessárias para a melhoria do trabalho e também diálogo com os professores sobre suas necessidades formativas. (PC2)

A partir das necessidades que eu observo na equipe e/ou das solicitações dos próprios professores. (PC3)

Procuro temas que se relacionam com todas as áreas, como, por exemplo, leitura na escola. (PC4)

A partir da observação das falas, das posturas em sala de aula, da dinâmica docente em sala de aula. (PC5)

O tema é selecionado no coletivo no início do ano e sempre focamos na interdisciplinaridade. (PC6)

Geralmente converso com meus pares e peço sugestões de temas e de autores. (PC7)

As respostas reforçam o exercício de reflexão (ALARCÃO, 2003; LIBÂNEO, 1999; GIOVANNI, 1994; ZEICHNER, 1993; NÓVOA, 1992; MARCELO GARCIA, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1992; SCHÖN, 1992) por parte do PC, na organização de espaços e momentos de encorajamento do grupo de professores(as) no desenvolvimento de uma postura reflexiva que se volte para o exercício de reflexão-na-ação, permitindo a liberdade de pensamento, a transformação e as mudanças nas ações e práticas, partindo do levantamento das reais necessidades da escola, refletindo teoricamente sobre elas e retomando o caminho num processo contínuo de novas propostas de investigação na ação e sobre a ação cotidianamente.

A respeito do HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), os(as) respondentes deram a seguinte definição: é um momento de formação continuada, de troca de ideias, de estudos e de reflexão sobre a prática docente e sobre os desafios que se impõem a ela.

Momento de formação continuada, e de troca de ideias. (PC2)

Momento de estudos e reflexão da prática. (PC3)

É o momento que temos para conversar, tanto sobre as dificuldades do dia a dia, quanto sobre o sucesso de algumas práticas em sala de aula. (PC4)

Um momento propício para fomentar a reflexão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. (PC5)

Embora a sigla signifique Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, vejo esse horário também como um momento de tratar das dificuldades enfrentadas pelos professores, gestores e alunos. (PC6)

Sobre essa questão, Souza (2001) afirma que é importante o(a) coordenador(a) criar vínculos com o grupo de professores antes de apontar possíveis falhas na prática desses profissionais. De acordo com a autora, quando os vínculos já estão estabelecidos com o grupo, é possível expor os não saberes, pois se torna mais fácil aceitar as críticas. Ou seja, o(a) coordenador(a) deve atentar-se à escolha dos temas que serão trabalhados nos HTPCs, os quais precisam ser adequados aos docentes. Além disso, a autora reforça que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) deve sempre estudar e dominar o assunto, pois, à semelhança do professor, precisa saber mais sobre o tema do que seus alunos-professores.

5.2.3 Reflexão sobre a prática

Em relação a este eixo, foram apresentadas 4 (quatro) questões que discorriam sobre: o que é prática reflexiva; como desenvolver ações voltadas para uma prática reflexiva; o que é um pensamento reflexivo; o desenvolvimento de uma postura reflexiva nos(as) professores(as). Seguem abaixo as 4 (quatro) questões:

12. O que é prática reflexiva para você?
13. Como desenvolver ações com os professores, voltadas para uma prática reflexiva, utilizando o HTPC para isso?
14. O que é um pensamento reflexivo?
15. Como desenvolver a reflexão nos professores?
16. Como você costuma desenvolver as ações durante essas duas horas de trabalho (o HTPC formativo)?

Com relação ao que entendem por prática reflexiva, os(as) participantes relataram ser um processo de reflexão sobre o trabalho, sobre a prática profissional, de forma a questionar e analisar caminhos para superar problemas e dificuldades visando modificar ações.

É pensar a prática e, quando necessário, modificá-la para atingir melhores resultados e superar os problemas e dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem. (PC3)

A prática que leva o professor a questionar sobre seu próprio trabalho. (PC4)

É uma prática que visa a olhar para o fazer pedagógico e observar como ele tem servido àquilo que a função primordial da escola: construir com os alunos o conhecimento historicamente produzido pela humanidade. (PC5)

Vejo prática reflexiva como sendo um momento em que o docente analisa sua prática e reflete diante dela, buscando aprimorar sua atuação profissional. (PC7)

Infelizmente, esse é um processo pouco compreensível por esses profissionais. Pois ou se encontram utilizando “jargões” para definirem o que entendem por prática reflexiva, ou a compreendem como algo pragmático, distante do que os autores defendem e que referendamos neste estudo.

De acordo com Pérez Gómez (1992), o docente deve atuar refletindo na ação, experimentando, corrigindo e dialogando com a realidade na qual está inserido. Nesse processo de reflexão-na-ação, o professor não pode se limitar às técnicas já aprendidas, pois é importante que ele também aprenda a construir e a comparar novas teorias, além de buscar estratégias de ação que possibilitem identificar e enfrentar possíveis problemas.

[...] é importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo das suas experiências, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos [...] A reflexão não é um conhecimento ‘puro’, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 103).

Quando indagados sobre como desenvolvem ações com os(as) docentes no HTPC, voltadas para uma prática reflexiva, os(as) respondentes relataram que esse processo é construído por meio da reflexão, avaliação, levantamento, discussão e estudos teóricos das ações e práticas dos professores(as) da escola, sobre seus dilemas, problemas e necessidades.

Usando casos da própria prática do professor. (PC1)

Sabendo suas angústias e necessidades, na dose certa, e refletindo a respeito. (PC2)

Trazendo assuntos e temas relacionados com a prática. Abordando a/as concepção/concepções de educação da equipe, que é heterogênea. (PC3)

Antes de qualquer ação, é necessário que haja muito estudo. (PC4)

Isso pode ser feito de diversas formas. Através da aplicação de questionários, visando tirar do grupo qual a concepção que eles têm sobre os processos de ensino-aprendizagem; através da exibição de vídeos com temática pedagógica suscitando discussões; análise das avaliações escritas aplicadas aos alunos, bem como de seus planos de aula, entre outros. (PC5)

Incentivá-los na busca de avaliar sua prática com frequência. (PC6)

Buscando oferecer a eles textos pedagógicos e incentivando discussões reflexivas. (PC7)

Sobre essas questões, embora as respostas ainda caminhem para um enfoque mais prático, alguns apontamentos são interessantes e demonstram que os PCs buscam uma atividade reflexiva, com intencionalidade e significado para os pares (LIBÂNEO, 1999).

A respeito do pensamento reflexivo e do entendimento sobre o “pensar reflexivo”, os(as) respondentes relataram ser um momento de análise dos erros e acertos, um pensar objetivo, sem preconceitos, uma forma de questionamento do trabalho, uma forma de rever ideias, conceitos e pensamentos.

Pensamento onde analiso os prós e contras. (PC1)

Análise profunda dos acertos e erros. (PC2)

É pensar objetivamente, sem preconceitos, e buscar compreender o fenômeno/ação/objeto, a partir dessa perspectiva. (PC3)

É o que nos leva ao questionamento sobre o nosso trabalho em sala de aula. (PC4)

Pensamento reflexivo é aquele que é capaz de olhar para sua própria prática, e pensar a partir dela e fora dela. (PC5)

É você reavaliar todos seus pensamentos com frequência. (PC6)

Um pensamento que permita ao pensador ver, rever e flexionar suas ideias. (PC7)

As respostas não dão conta do entendimento do que defendemos por ensino reflexivo. Um pensar que emancipa o homem da ação meramente “impulsiva e rotineira”. Desse modo, o pensamento reflexivo tem a função de trazer clareza, bem como tornar coerente e harmoniosa uma situação de dúvida e obscuridade. Um pensamento que abrange operações de busca, de pesquisa e de investigação, objetivando analisar mentalmente um determinado assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva. Assim, quando começamos a investigar a confiabilidade de um fato e buscamos verificar sua validade, estamos iniciando um processo de reflexão (DEWEY, 1959).

Com relação ao papel do(a) professor(a) coordenador(a) de desenvolver a reflexão nos(as) professores(as), os(as) participantes relataram ser um processo de estudo do cotidiano, de reflexão, observação e discussão sobre a prática e de novas maneiras de atuar.

Estudo de caso do seu cotidiano. (PC1)

Trabalho difícil diante de certos problemas vividos na educação, mas, dialogando, se consegue uma boa reflexão, analisando nossos acertos e erros. (PC2)

Propor a reflexão sobre a prática docente, a concepção de educação, a sociedade contemporânea etc. (PC3)

Propondo discussões relacionadas a sua prática na sala de aula. (PC4)

Não é tarefa fácil, e nem pode ser respondida de maneira simples. O movimento de fomento à reflexão é trabalhoso. A proposta é sempre observar a prática e a concepção subjacente a essa prática. (PC5)

Trazendo novas maneiras de atuar. (PC6)

Não acho que tenhamos condições de desenvolver a reflexão dos professores, talvez possamos incentivar o despertar de algumas reflexões. (PC7)

Goodson (1992) define a reflexão como um processo de construção coletiva, de emancipação e criação de um trabalho pautado em uma visão político-

pedagógica que “dá voz” aos professores e os coloca no centro do processo educativo, como profissionais que pensam, projetam e constroem conhecimentos. Neste sentido, mesmo com a visão pragmática de reflexão, esses profissionais procuram possibilitar condições e ações formativas voltadas para um exercício mais elaborado e transformador das práticas pedagógicas dos docentes.

Quando foram indagados sobre como costumam desenvolver as ações durante as duas horas consecutivas de HTPC (de caráter formativo), os participantes responderam que são várias as ações: leituras, textos, vídeos, estudos de caso, análise das avaliações dos alunos, debates e discussões, rodas de conversas e apresentação de novas ferramentas e metodologias.

Com textos, reflexões, vídeos, estudos de casos. (PC1)

Leituras, vídeos, conversas, sempre com uma reflexão sobre o assunto antes do final. (PC2)

Desenvolvo momentos diversificados de reflexão, discussão e encaminhamentos a partir de vídeos, textos, rodas de conversa. Também procuro apresentar ferramentas e/ou metodologias que podem ser utilizadas para facilitar ou otimizar o trabalho do professor. (PC3)

Inicialmente, apresento um texto para leitura ou um vídeo relacionado ao tema proposto. Depois iniciamos o debate. (PC4)

Quando possível, procuro fomentar discussões a partir da leitura de textos pedagógicos, exibição de vídeos e análise dos resultados obtidos pelos alunos nos diferentes instrumentos avaliativos. (PC5)

Com textos, vídeos, diálogos. (PC6)

Iniciamos sempre fazendo a leitura do texto base. Em seguida abrimos para os apontamentos principais e, ao final, todos se posicionam criticamente diante das questões levantadas. (PC7)

André (2008) afirma que o coordenador(a) pedagógico(a), como profissional reflexivo, enfrenta o desafio de organizar, orientar e harmonizar o trabalho de um grupo de professores. Isso se dá por meio de determinadas ações, saberes e métodos, de acordo com o sistema ou o contexto em que o grupo está inserido, de modo crítico, autônomo e reflexivo – neste sentido, o grupo de profissionais investigados cumpre com essas ações.

5.2.4 Processos formativos e saberes

Neste eixo, foram apresentadas 4 (quatro) questões que discorriam sobre estar preparado(a) para ser coordenador(a); sobre a aprendizagem da coordenação; sobre a contribuição da SME (Secretaria Municipal de Educação) na formação continuada da Coordenação Pedagógica; sobre a busca pela própria formação continuada para essa área de atuação. Seguem abaixo as 4 (quatro) questões:

18. Você se sente preparado para ser coordenador?
19. Como aprendeu a ser coordenador pedagógico? Você teve alguma formação antes de assumir essa função?
20. De que forma a SME contribui para o seu processo de formação enquanto professor coordenador?
21. Com que frequência você participa de projetos, pesquisas e ações de formação continuada? Qual a importância dessa participação para você? Cite as mais significativas.

Em relação ao questionamento de se sentirem preparados(as) para serem coordenadores(as) pedagógicos(as), a maioria dos(as) participantes respondeu não se sentirem (3) ou se sentirem parcialmente (2). Um dos 2 (dois) respondentes que disseram sentir-se preparados falou a respeito da importância da atualização constante.

Sim, me sinto, mas sei que tenho que me atualizar sempre, me reciclar diante das situações vividas na escola. (PC2)

Em partes, ainda me falta adquirir muita inteligência emocional. (PC7)

Quando indagados sobre como aprenderam a função de coordenador(a) pedagógico(a), e se tiveram alguma formação antes de assumir essa função, os participantes responderam que não. De acordo com os(as) respondentes, aprenderam a função na prática, dialogando com os pares e com outros coordenadores:

Não existe uma formação básica para o professor coordenador iniciante. É uma função atividade e não um cargo efetivo, o que gera

muita instabilidade na atuação do coordenador e na continuidade de seu trabalho. É uma função nova e com atribuições ainda pouco delimitadas, sendo que o coordenador muitas vezes assume o papel de diretor/vice-diretor, de professor, de secretário e até mesmo de agente educacional. (PC2)

Não tive formação anterior. Fui desenvolvendo as habilidades à medida que trabalhava. (PC5)

Não, estou aprendendo com meus companheiros de profissão. (PC6)

A falta de formação para atuar na área é destacada em várias pesquisas que apontam que, devido a essa lacuna na formação, os profissionais apresentam certa dificuldade para realizar tarefas de articulação, formação e apoio docente. Neste sentido, no cotidiano escolar, a função era desviada para atender às demandas apresentadas pelas escolas, ou seja, o trabalho era cheio de atividades difusas e emergenciais.

Autores como Mate (1998), Clementi (2001), Christov (2001), Franco (2000), Guilherme (2002), Duarte (2007) e Fernandes (2009) revelam, em seus estudos, que professores ocupantes da função de coordenador encontravam muitas dificuldades em seu trabalho, as quais estavam relacionadas ao não reconhecimento de sua importância e de suas atribuições.

Fernandes (2008), a partir de pesquisas realizadas com coordenadores pedagógicos de escolas do interior paulista, notou que esses profissionais, devido à falta de formação inicial e continuada, tinham certa dificuldade para realizar tarefas de articulação, formação e apoio docente. No cotidiano escolar, a função era desviada para atender às demandas apresentadas pelas escolas, ou seja, o trabalho era cheio de atividades difusas e emergenciais.

No campo legal, as DCNFP atestam as discrepâncias existentes entre o artigo 7º, que reforça a importância dos cursos de formação na promoção de saberes e conhecimentos necessários ao exercício profissional docente, e as evidências apresentadas nas pesquisas sobre o despreparo do professor para assumir a profissão e, principalmente, as funções de coordenação pedagógica.

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em

princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;

III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. (BRASIL, 2015, p. 7).

Ou seja, a falta de formação inicial e de conhecimentos sobre o campo de atuação promove insegurança, dificuldades e entraves para que a função seja desenvolvida de forma profissional, coletiva, reflexiva e crítica, o que, por si só, justifica, na maioria dos casos, os desvios de função para o caráter burocrático.

Em relação à forma como a SME contribui para o processo de formação do professor(a) coordenador(a), de acordo com os participantes esse processo se dá por meio de reuniões, cursos, orientações e formações firmadas com instituições educacionais:

Formações SESI. (PC1)

Com reuniões para ajustes e orientações quanto ao trabalho. (PC2)

Contribui na medida em que promove formações, trazendo novos conhecimentos. (PC3)

Por meio dos cursos e parcerias firmadas com instituições educacionais. (PC5)

De acordo com a Resolução nº 002/18 da Secretaria Municipal de Educação investigada, a formação continuada dos professores encontra-se respaldada em seu artigo 1º:

V- Participar das formações e eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, respeitando o horário de início e término;

VI- Investir na autoformação como base enriquecedora do desenvolvimento profissional (ARARAQUARA, 2018).

No entanto, embora no campo legal seja prevista a importância de participar de formações, tanto oferecidas pela SME, quanto em outros espaços, na prática o

que observamos é outra realidade. São poucos cursos e, quando ocorrem, se voltam para a discussão de outras questões, assim como afirmam Placco *et al.* (2012).

A frequência com que essas formações são realizadas também foi ressaltada pelos(as) respondentes. Segundo os participantes, são poucos os momentos de formação voltados para a realidade de cada escola.

Esse ano contribuiu bem pouco, tivemos poucos momentos de interação e de formação para auxiliar os professores coordenadores. (PC7)

Sobre essa questão, Placco *et al.* (2012) complementam:

não há formação específica para este profissional, pois grande parte dos cursos ou espaços oferecidos a ele, em todo o país, envolvem questões da docência e da prática dos professores, o que corrobora as considerações feitas em relação à constituição da coordenação pedagógica como profissão específica. Contudo, cabe questionar quem é o formador do coordenador, ou quais instâncias têm-se constituído como espaço de formação. Sendo as especializações, cabe questionar sua qualidade, seus objetivos, seu público alvo, etc. Sendo instâncias do sistema, cabe questionar qual instância deve se responsabilizar por essa formação e de que modo deve fazê-lo, valorizando a especificidade da função. (PLACCO *et al.*, 2012, p. 768).

Outra questão levantada pela pesquisa foi sobre a frequência com que participam de projetos, pesquisas e ações de formação continuada, sobre qual seria a importância dessa participação e quais foram as mais significativas. De acordo com os(as) respondentes, a grande maioria participa de ações de formação. Dentre essas formações, foi citada a “Morada das Infâncias”, uma ação realizada por um grupo de professores(as) da UNESP. Dois respondentes disseram não participar de nenhuma ação, apenas das atividades realizadas com o grupo de professores na escola.

Morada das Infâncias é de grande relevância, pois apresenta questões que me leva a refletir minha prática. (PC1)

Geralmente participo das formações e reuniões promovidas pela SME. Até agora a mais significativa, na minha opinião, é a atual formação denominada Morada das Infâncias (realizada por uma professora da UNESP) que propõe uma reflexão e discussão sobre a concepção de educação, de forma a subsidiar uma futura escolha da concepção que a rede municipal deverá adotar. (PC3)

Orsolon (2001) afirma que o foco da ação coordenadora ainda acontece em meio a um cenário de transformação, o que significa trabalhar no sentido do “ainda não” ou do “por vir”; e, para a autora, isso pode causar angústia e também ser um desafio, pois as possibilidades de mudança ficam na ótica do possível, ou seja, uma nova realidade ainda embrionária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] é importante frisar que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo das suas experiências, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos [...] A reflexão não é um conhecimento ‘puro’, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital. (PÉREZ GOMÉZ, 1992, p. 103).

Um balanço final dos dados nos permite considerações sobre o perfil desses professores(as): profissionais com uma média de idade de 40 (quarenta) anos, que possuem ensino superior em várias áreas de conhecimento e o curso de Pedagogia como segunda opção de formação. São docentes preocupados(as) com a formação, pois possuem pós-graduação *lato sensu* (especialização), e alguns (2) *stricto sensu* (mestrado) em universidades conceituadas.

Em relação ao primeiro eixo de análise, a “atuação do professor(a) coordenador(a) pedagógico(a)”, os dados da pesquisa revelam que são profissionais experientes, com uma média de 10 (dez) a 15 (quinze) anos de experiência, antes do início da função na Coordenação Pedagógica, e de 7 (sete) anos nesta função – um dado relevante quando se pensa no papel de liderança frente a um grupo de docentes, do qual irá ter total responsabilidade pela formação.

A inserção na função da Coordenação Pedagógica ocorreu devido ao interesse pela vaga e à aprovação no processo seletivo (prova escrita e entrevista), o que justifica o envolvimento, a capacidade e a competência para assumir tal função, dentro do que era esperado pela SME investigada.

Tal experiência está, diretamente, ligada à identidade profissional docente (MARCELO GARCIA, 1992; NÓVOA, 1992; TARDIF; RAYMOND, 2000; TARDIF, 2013), a uma construção de ‘si mesmo’ profissional que evolui ao longo da carreira, influenciada por vários fatores e em diferentes contextos (NÓVOA, 1992). Sendo assim, e partindo dos apontamentos desses autores, acreditamos que esses

profissionais que assumiram a Coordenação Pedagógica são experientes, dominam um conjunto de saberes, de relações sociais, de vivências sobre o cotidiano escolar e de conhecimentos sobre “o ser professor” e, conseqüentemente, sobre “o saber-fazer do professor”, pois já possuem uma identidade profissional construída ao longo do tempo.

Pelo tempo de docência, é perceptível que esses profissionais encontram-se em uma “Fase de estabilização e de consolidação” da carreira (TARDIF; RAYMOND, 2000), que gera uma maior segurança e domínio, a possibilidade de escolhas e crescimento profissional.

Para esses profissionais, ser um(a) coordenador(a) pedagógico(a) representa ser um formador responsável pela formação continuada da equipe docente, visando à melhoria da aprendizagem dos alunos. No entanto, embora reconheçam suas responsabilidades e compromisso com o coletivo da escola e da comunidade escolar (ORSOLON, 2001), são várias as dificuldades e entraves no desempenho de suas funções – que vão desde a falta de formação adequada, tanto inicial quanto continuada, até o desvio de suas funções e o atendimento de demandas emergenciais cotidianas e burocráticas (FERNANDES, 2008).

Segundo esses profissionais, a relevância de seu trabalho vai desde a importância da formação continuada dos professores da escola, ao diagnóstico das dificuldades e problemas relacionados ao ensino-aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) é o maior espaço de atuação junto aos pares, ou seja, é um espaço de formação continuada e acompanhamento dos(as) professores(as) em suas atividades, marcado pelo diálogo e parceria.

As respostas dos PC investigados reforçam os apontamentos de Candau (1996) e Pérez Gomez (2001), de que a formação continuada deve ser entendida como um processo de reflexão crítica a respeito da prática docente e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, e esse processo deve ser coletivo; neste sentido, o HTPC é o melhor espaço para que isso ocorra, embora saibamos das dificuldades e entraves na utilização desse espaço formativo, engessado pelo sistema e burocratizado pela gestão da escola.

A questão da autonomia no exercício da função ainda é uma questão polêmica, que gerou diferentes posicionamentos: metade dizendo tê-la em relação

às ações que desenvolvia, enquanto os demais dizendo que não, devido às imposições do sistema. Ou seja, houve uma falta de compreensão sobre o que significa “autonomia”. As respostas revelam que esses profissionais não conseguem desenvolver um processo autônomo de construção profissional, mas, sim, de uma “falsa autonomia”, em que as decisões já vêm direcionadas (autonomia decretada), e a partir desse direcionamento os docentes escolhem a melhor forma de realizar seu trabalho.

Embora a autonomia tenha gerado esses posicionamentos, a relação com a gestão da escola foi muito positiva em todas as respostas. Uma relação marcada pela parceria, diálogo e apoio.

Em relação ao segundo eixo, “formação continuada e em serviço”, os dados revelaram que os(as) professores(as) coordenadores(as) compreendem a necessidade de um processo de continuidade na formação, um processo contínuo de estudos e atualização, ressaltando a responsabilidade de sua função pela formação, articulação, orientação das temáticas de estudos, necessidades dos pares e melhoria da qualidade do ensino. No entanto, embora algumas respostas caminhem para confirmar o que defendemos por formação continuada – “um processo de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.” (CANDAU, 1996, p. 150) –, outras demonstram o empobrecimento do processo e a falta de compreensão teórica e atualizada da temática, como no caso da “reciclagem”. Esses equívocos e formas de se posicionarem frente aos processos de desenvolvimento profissional são resultado da falta de formação continuada e de leituras na área educacional, acabando por gerar a desatualização dos professores e o uso equivocado da temática por vários docentes que colaboram com políticas de formação descontextualizadas da prática profissional e de desprofissionalização.

Nesse sentido, defendem o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) como um espaço de formação continuada, de troca de ideias, estudos e reflexão sobre a prática e dos desafios que se impõem a ela. Um horário planejado que parte das necessidades formativas do grupo de professores(as), tanto solicitadas pelos pares, quanto observadas no cotidiano de trabalho. Afirmam, assim como Souza (2011), a importância de o coordenador(a) criar vínculos com o grupo de professores, antes de apontar possíveis falhas na prática desses profissionais.

Em relação ao terceiro eixo, “reflexão sobre a prática”, os(as) professores(as) coordenadores(as) definiram o pensamento reflexivo como sendo um momento de análise dos erros e acertos, um pensar objetivo, sem preconceitos, uma forma de questionamento do trabalho, uma forma de rever ideias, conceitos e pensamentos. Com relação ao que entendem por prática reflexiva, relataram ser um processo de reflexão sobre o trabalho, sobre a prática profissional, de forma a questionar, analisar e rever caminhos para superar problemas e dificuldades, visando modificar ações.

Infelizmente, esse é um processo pouco compreensível por esses profissionais. Pois ou se encontram utilizando “jargões” para definir o que entendem por prática reflexiva, ou a compreendem como algo pragmático, distante do que os autores defendem e que referendamos neste estudo.

Neste sentido, de acordo com os(as) professores(as), suas ações nos HTPCs são reflexivas, pois são constituídas por um processo constante de reflexão, avaliação, levantamento, discussão e estudos teóricos das ações e práticas dos professores(as) da escola, sobre seus dilemas, problemas e necessidades. Ou seja, um processo de estudo do cotidiano, de reflexão, observação e discussão sobre a prática e de busca sobre novas maneiras de atuar, por meio de várias as ações: leituras, textos, vídeos, estudos de caso, análise das avaliações dos alunos, debates e discussões, rodas de conversas e apresentação de novas ferramentas e metodologias.

As respostas não dão conta do entendimento do que defendemos por ensino reflexivo: um pensar que emancipa o homem da ação meramente “impulsiva e rotineira”. Desse modo, o pensamento reflexivo tem a função de trazer clareza, bem como tornar coerente e harmoniosa uma situação de dúvida e obscuridade. Um pensamento que abrange operações de busca, de pesquisa e de investigação, objetivando analisar mentalmente um determinado assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva. Assim, quando começamos a investigar a confiabilidade de um fato e buscamos verificar sua validade, estamos iniciando um processo de reflexão (DEWEY, 1959).

Em relação ao quarto eixo, “processos formativos e saberes”, a maioria dos(as) participantes respondeu não se sentirem (3) ou se sentirem parcialmente (2) preparados(as) para a função da Coordenação Pedagógica. De acordo com os(as)

respondentes, a aprendizagem da função ocorreu na prática, dialogando com os pares e com outros coordenadores. Portanto, não houve uma formação anterior para iniciarem na função.

A falta de formação para atuar na área é destacada pelos investigados e em várias pesquisas, que apontam que, devido a essa lacuna na formação, os profissionais apresentam certa dificuldade para realizar tarefas de articulação, formação e apoio docente. Neste sentido, no cotidiano escolar, a função era desviada para atender às demandas apresentadas pelas escolas, ou seja, o trabalho era cheio de atividades difusas e emergenciais.

Segundo os(as) respondentes, a SME contribui para o processo de formação do(a) professor(a) coordenador(a), por meio de reuniões, cursos, orientações e formações firmadas com instituições educacionais. No entanto, são poucos os momentos de formação voltados para a realidade de cada escola.

Embora no campo legal seja prevista a importância de participar de formações, tanto oferecidas pela SME, quanto em outros espaços, na prática o que observamos é outra realidade. São poucos cursos e, quando ocorrem, se voltam para as discussões de outras questões distantes do trabalho da coordenação, assim como afirmam Placco *et al.* (2012).

Por fim, é importante ressaltar que esses profissionais participam de ações de formação continuada voltadas para a reflexão sobre a atuação e prática profissional.

A partir dessas considerações, levantamos os seguintes questionamentos e indagações:

- Por que a aprendizagem da função da Coordenação Pedagógica está ocorrendo no ambiente da escola sem uma preparação anterior?
- Por que, mesmo com tanta experiência docente e um tempo considerável na Coordenação Pedagógica, esses profissionais ainda revelam não se sentirem preparados para exercerem essa função?
- Por que a SME não possibilita momentos de formação e atualização para esses profissionais que estão na liderança pedagógica das escolas?
- Por que a autonomia ainda é uma questão polêmica para os(as) profissionais da escola, principalmente os(as) profissionais que atuam nas posições de liderança?

Sobre a primeira questão, podemos pontuar que tanto a minha vivência como professora coordenadora pedagógica, como a dos parceiros da pesquisa e dos estudos analisados, apontam as lacunas na formação inicial de professores, bem como a falta de uma política efetiva de formação continuada que possibilite a esse profissional a troca de experiências, saberes e conhecimentos, fundamentais para a constituição da identidade profissional do(a) coordenador(a) pedagógico(a). Neste sentido, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério de 2015 estabeleçam que a formação inicial deva garantir uma “formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica”, os cursos de formação inicial estão aquém de atender essa medida e, quando atendem, promovem uma formação aligeirada em uma disciplina isolada, realizada em um único semestre do curso, na maioria das vezes teórica, impossibilitando a realização de estágios e vivências na Coordenação Pedagógica e, conseqüentemente, uma formação aprofundada nessa área de atuação. Em relação à continuada, as mesmas Diretrizes apontam “o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática”. No entanto, o descaso com um processo formativo, colaborativo e contínuo de preparo ao cotidiano de trabalho do(a) professor(a) coordenador(a) inexistente em vários estados e municípios, fazendo com que esse profissional busque sozinho pela sua formação, motivo pelo qual busquei realizar esta pesquisa, em decorrência de minhas inquietações e limitações de formação no cotidiano de trabalho.

Quanto à segunda questão, relativa à falta de preparo dos(as) professores(as) coordenadores(as) no exercício da função, é importante destacar que a experiência no magistério, embora auxilie na condução do grupo, não dá conta de propiciar a segurança necessária para a liderança de um coletivo de professores. As responsabilidades e cobranças são outras, que vão desde o preparo e formação da equipe pedagógica, até as relações com a direção, os pais e os alunos, num processo contínuo de construção de projetos e propostas coerentes, seja com a comunidade escolar, seja com os professores, seja com a gestão e o PPP da escola, seja em atendimento às demandas da SME e das políticas educacionais. O lugar que o(a) professor(a) coordenador(a) ocupa é um lugar de tensões, conflitos, demandas de vários sujeitos e setores, de decisões coletivas e individuais, decisões

políticas e educacionais que exigem diálogo, colaboração, parceria, reflexão, competências, habilidades, compromisso e responsabilidade com a educação como um todo. Neste sentido, a falta de apoio e formação, a falta de um momento de troca com outros coordenadores e de reuniões com a gestão e a SME fragilizam e geram insegurança no desenvolvimento da função.

A terceira questão diz respeito à inexistência de momentos de formação e atualização dos(as) professores(as) coordenadores(as). Infelizmente, essa ainda é uma luta da equipe, por um horário pedagógico de formação dos(as) professores(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Um horário destinado ao encontro de todos os coordenadores das unidades escolares, numa proposta de coletividade, de construção de saberes, de trocas, de discussões e apontamentos dos desafios e perspectivas do cotidiano de cada escola, um momento de exposição e de informação sobre as ações desenvolvidas por cada profissional em seu espaço de atuação. Essas formações promoveriam um trabalho mais articulado, valorizado, e de fortalecimento de um grupo de profissionais implicados em ações coletivas, articuladas e planejadas, promovendo uma identidade de grupo e, conseqüentemente, uma maior segurança desse profissional no desempenho de suas funções.

A última questão a ser pontuada diz respeito à autonomia. A defesa desta pesquisa é por uma “autonomia construída” (BARROSO, 1996), e não decretada pela política e pelas instâncias superiores, que não permite a esse profissional pensar, refletir, projetar, construir com o seu grupo de professores. Neste sentido, deve ser construída pelo coletivo (CONTRERAS, 2002), num exercício contínuo de reflexão, que possibilite condições e ações formativas voltadas para um exercício mais elaborado e transformador das práticas pedagógicas dos docentes.

Defendemos, portanto, o exercício da reflexão (ALARCÃO, 2003; LIBÂNEO, 1999; GIOVANNI, 1994; ZEICHNER, 1993; NÓVOA, 1992; MARCELO GARCIA, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1992; SCHÖN, 1992) por parte do PC, na organização de espaços e momentos de encorajamento do grupo de professores(as), no desenvolvimento de uma postura reflexiva que se volte para o exercício de reflexão-na-ação, permitindo a liberdade de pensamento, a transformação e as mudanças nas ações e práticas, partindo do levantamento das reais necessidades da escola,

refletindo teoricamente sobre elas e retomando o caminho num processo contínuo de novas propostas de investigação na ação e sobre a ação, cotidianamente.

Tais apontamentos são fundamentais para que novas pesquisas e estudos na área sejam produzidos, com o intuito de contribuir para a melhoria dos cursos de formação inicial e continuada, para as ações vinculadas às Secretarias Municipais de Educação, bem como para a melhoria das condições de trabalho do(a) professor(a) coordenador(a) dentro do ambiente de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2003.
- ALMEIDA, M. Isabel. **Colóquio sobre política de formação de profissionais da educação do Estado de São Paulo**. São Paulo: Cortez, 1998.
- ANDRÉ, M. E. A. A formação de professores nas pesquisas dos anos de 1990. In: MACIEL, L. S. B.; NETO, S. **Formação de professores: Passado, Presente e Futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-96.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, p. 539-564, set./dez. 2005.
- _____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROSO, J. Autonomia e gestão das escolas: que formação de professores?. In: SEMINÁRIO: A territorialização das políticas públicas educativas, 1998, Minho. **Actas...** Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 1998. Disponível em: <http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_8.htm>. Acesso em: 12 abr. 2008.
- _____. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.
- _____. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa, 2006. p. 41-70.

_____. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, 2001.

BRUNO, Eliane. B.; ALMEIDA, Laurinda. R.; CHRISTOV, Luiza. H. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2007.

CAÇÃO, Maria Izaura; MENDONÇA, Sueli G. de Lima. "São Paulo faz escola?": contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. In: GRANVILLE, Maria Antonia (Org.). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade**. Campinas: Papirus, 2011. p. 219-246.

CALLEGARI, César; CALLEGARI, Newton. **Ensino fundamental: a municipalização induzida**. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

CANDAU, Vera. M. F. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, Maria. G. N.; REALI, Aline M. M. R. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CHRISTOV, L. H. S. **Coordenação pedagógica: três compromissos e uma rotina**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestaoescolar/formacao-continuada-escola.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera M. N. de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 53-66.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília/São Paulo: MEC/UNESCO/Cortez, 1999.

DEWEY, John. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS-DA-SILVA, M. Helena G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do almoz incompetente. **Cadernos CEDES**, n. 44, p. 33-45, 1998.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; LOURENCETTI, G. C. A 'voz' dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do ensino fundamental: desenvolvimento ou impasse? In: SAMPAIO, M. M. F. **O cotidiano escolar face às políticas educacionais**. Araraquara: JM, 2002. p. 21-43.

DUARTE, Rita de Cássia. **O professor coordenador das escolas públicas estaduais paulistas**: análise das condições de trabalho e a construção do projeto político pedagógico. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

ESTEVE, João. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 93-124.

FAGUNDES, T. B. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65 abr./jun. 2016.

FERNANDES, Maria José da Silva. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)**. 2008. 282 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

_____. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, n. 44, p. 411-424, set./dez. 2009.

_____. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 04, p. 799-814, out./dez. 2012.

_____. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais paulistas.** 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

FRAIZ, Rosana Cristina Carvalho. **A Organização Escolar em Ciclos na Rede Municipal de Araraquara.** 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2006.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, Elaine B. Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza H. da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2000. p. 33-36.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FUSARI, J. Carlos. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP).** 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GGLIO, Paulo C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVANNI, Luciana. M. **A didática da pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria entre universidade e escolas públicas de 1º. e 2º. graus.** 1994. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

GUILHERME, Claudia C. Fiorio. **A progressão continuada e a inteligência dos professores**. 2002. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

GUIMARÃES, Ana Archangelo *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Emilia Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início de carreira**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 77-91.

MATE, Cecília Hanna. O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 17-20.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na**

América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

OLIVEIRA, Juscelene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, ano 1, n. 1, p. 95-103, jan. 2013.

OLIVEIRA, Tamara F. Mantovani de. **Escola, cultura do ideal e do amoldamento.** São Paulo: Iglu, 2004. p. 13-130.

ONOFRE, Márcia Regina. **A experiência de pesquisa na formação básica e seu impacto na atuação docente na visão de profissionais do ensino fundamental I.** 2006. 303 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

ORSOLON, L. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na/da escola. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Loyola, 2001.

PASSALACQUA, F. G. M. **Necessidades formativas:** os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

PÉREZ GÓMEZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 93-114.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar:** coordenação pedagógica e gestão escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza *et al.* **O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. O coordenador pedagógico (CP) e o cotidiano das escolas: práticas educativas e formação de professores. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Unicamp, Campinas, 2012.

PLACCO, Vera M. N. S.; SILVA, Sylvia H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane; ALMEIDA, Laurinda; CHRISTOV, Luiza (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 1999.

RAMOS, T. A.; ROSA, I. Entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas: a formação de professores e a questão do estágio supervisionado em um curso de licenciatura integrada. **OLHARES**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 207-238, maio 2013.

RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. **Implicações do projeto “São Paulo faz escola” no trabalho de professores do ciclo I do ensino fundamental**. 2010. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

RUSSO, Miguel Henrique. Trabalho e administração da escola: desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo de produção pedagógica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 27, n. 3, p. 493-516, 2011.

SAMPAIO, Maria das Mercês F.; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, p. 1203-1226, set./dez. 2004.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **A escola de cara nova**. São Paulo, 1996a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno do Gestor**. São Paulo, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Estatuto do Magistério**. São Paulo, 1974.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Estatuto do Magistério**. São Paulo, 1985.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Lei Complementar 201/78**. São Paulo, 1979.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 28/1996**. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 1996b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 35/2000**. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 2000.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 53/2010**. Altera dispositivos da Resolução SE nº 88/2007, e da Resolução SE nº 21/2010, que dispõem sobre a função gratificada de professor coordenador. São Paulo, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 66/2006**. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 76/1997**. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, 1997.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 88/2007**. Dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador. São Paulo, 2007a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 90/2007**. Dispõe sobre função gratificada de professor coordenador nas quatro séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, 2007b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Uma nova agenda para a educação pública**. São Paulo, 2007c.

_____. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **Caderno de Formação**. São Paulo, n. 0 (zero), 1996c. p. 3-8.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SELLTIZ, C.; JAHODA, Marie; DEUTSCH, Morton; COOK, Stuart M. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder/EDUSP, 1965.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. **John Dewey e a formação de professores**: aspectos da influência sobre a formação docente no Brasil. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE; III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, PUCPR, p. 10762-10776.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de *et al.* **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

TAMBERLINI, Angela R. M. de Barros. **Os ginásios vocacionais**: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador. São Paulo: Annablume, 2001.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 31-55.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no Magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes/Unicamp, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Política e administração de pessoal docente**: um estudo sobre a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988 (Estudos e Documentos, v. 27).

ZEICHNER, Ken. M. **A formação reflexiva de professores**: Ideias e Práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(Resolução 466/2012 do CNS)

**O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A) NA
FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS(AS) DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA
ANÁLISE DESSA PARCERIA EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO INTERIOR
PAULISTA**

Eu, Carolina Alves de Oliveira, mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGPE-UFSCar) o(a) convido para participar da pesquisa “O papel do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação em serviço dos(as) docentes do Ensino Fundamental II: uma análise dessa parceria em uma Rede Municipal de Ensino do interior paulista”, orientada pela Prof.^a Dra. Márcia Regina Onofre.

A proposta desse estudo é analisar o papel do professor coordenador nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e os reflexos de suas ações na formação continuada dos docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (de 6º ao 9º ano).

Você foi selecionado(a) por exercer a função de Professor Coordenador junto aos professores que atuam no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ensino de Araraquara e será convidado a responder um questionário, cujo objetivo é fazer o levantamento das ações e propostas de formação continuada que você está desenvolvendo com professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental durante as reuniões de HTPCs nas escolas.

Esse questionário foi elaborado a partir dos objetivos da pesquisa, possibilitando a liberdade de escrita dos entrevistados.

A análise dos dados será realizada partindo das questões norteadoras da pesquisa, bem como dos objetivos propostos respaldados em referenciais teóricos voltados para a compreensão de conceitos tais como: formação continuada e formação em serviço; coordenador pedagógico; HTPC; processos formativos e saberes resultantes do trabalho colaborativo.

Os dados serão organizados em categorias para facilitar a análise, a reflexão e a apresentação, buscando possíveis inter-relações das informações suscitadas pela pesquisa e, conseqüentemente, com outros estudos já desenvolvidos sobre a temática.

As respostas serão mapeadas, agrupadas e apresentadas de forma descritiva e reflexiva, possibilitando a compreensão dos resultados alcançados e permitindo o avanço para novos questionamentos, apontamentos e pesquisas na área.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que serão utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, e para a construção de novos conhecimentos.

A participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento, você, professor(a) coordenador(a), poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre a participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde constam o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e participação agora ou a qualquer momento.

Se houver qualquer problema ou dúvida durante a participação na pesquisa, você poderá comunicar-se com a pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora Responsável: CAROLINA ALVES DE OLIVEIRA

Endereço: Avenida Antônio Pereira da Silva, n. 155, Jd. dos Oitis, Araraquara/SP.

Contato telefônico: (016) 99713-4505

E-mail: carolina.oliveira01@educararaquara.com

Local e data: Araraquara, _____ de 2017.

Carolina Alves de Oliveira

Nome da Pesquisadora

Assinatura da Pesquisadora

Nome do Participante

Assinatura do Participante

ANEXO 2



Programa de Pós-graduação Profissional em Educação

Mestrado Profissional em Educação
Universidade Federal de São Carlos



Título da Pesquisa: O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UMA ANÁLISE DESSA PARCERIA EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO INTERIOR PAULISTA

Pesquisadora: Carolina Alves de Oliveira

Orientadora: Prof.^a Dra. Márcia Regina Onofre

QUESTIONÁRIO

Este questionário tem como objetivo fazer um mapeamento dos profissionais que atuam na área educacional da rede municipal de ensino de Araraquara.

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____
 Endereço: _____
 Bairro: _____ Telefone: _____
 Data de Nasc.: ____/____/____ Natural de: _____
 RG: _____ Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino
 Estado civil: _____ Nº de filhos: _____
 Local de trabalho: _____ Função: _____

FORMAÇÃO (preencher todos os campos correspondentes aos níveis em que você estudou):

() **1.º Grau/ Ensino Fundamental**

() completo / ano de conclusão: _____ Rede Pública () Rede Particular ()
 () em curso / ano de ingresso: _____ Rede Pública () Rede Particular ()
 Instituição: _____
 Rede Pública () Rede Particular ()

() **2.º Grau/ Ensino Médio**

() completo / ano de conclusão: _____
 () em curso / ano de ingresso: _____
 Instituição: _____
 Rede Pública () Rede Particular ()

() Curso Técnico/Completo. Qual? _____

() Curso Técnico/Incompleto. Qual? _____

() Habilitação específica para o Magistério de 2º grau ou () CEFAM () completo / ano de conclusão: _____

() em curso / ano de ingresso: _____

Instituição: _____

Rede Pública () Rede Particular ()

() **Curso Normal Superior ou () Pedagogia**

() completo /ano de conclusão: _____

() em curso / ano de ingresso: _____

Instituição: _____

Quais habilitações? () Adm. Escolar () Superv. Escolar () Ed. Especial

() Orient. Educacional () Magistério

() **Outros Cursos de Graduação**

Curso: _____ Habilitação: _____

() completo / ano de conclusão: _____

() em curso / ano de ingresso: _____ Instituição: _____

Curso: _____ Habilitação: _____

() completo / ano de conclusão: _____

() em curso / ano de ingresso: _____ Instituição: _____

() Participação em Projetos de Iniciação à Pesquisa. Qual? _____

() **Complementação pedagógica ou outras habilitações após a graduação**

Curso: _____

() completo / ano de conclusão: _____ Instituição: _____

() em curso / ano de ingresso: _____ Instituição: _____

Curso: _____

() completo / ano de conclusão: _____ Instituição: _____

() em curso / ano de ingresso: _____ Instituição: _____

() **Pós-Graduação - Lato sensu (Especialização)**

Curso: _____

() completo / ano de conclusão: _____

() em curso / ano de ingresso: _____

Instituição: _____

2) Curso: _____

() completo / ano de conclusão: _____

() em curso / ano de ingresso: _____

Instituição: _____

() **Pós-Graduação - Stricto sensu**

() **Mestrado**

Área: _____

() completo /ano de conclusão: _____

() em curso / ano de ingresso: _____

Instituição: _____

() **Doutorado**

Área: _____

() completo / ano de conclusão: _____

() em curso / ano de ingresso: _____

Instituição: _____

CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA (Realizados nos últimos 7 anos com mínimo de 30 h na área da educação)

1. Curso: _____

Carga horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

2. Curso: _____

Carga horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

3. Curso: _____

Carga horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

4. Curso: _____

Carga horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

5. Curso: _____

Carga horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

6. Curso: _____

Carga horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

7. Curso: _____

Carga horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

8. Curso: _____

Carga horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

9. Curso: _____

Carga horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

10. Curso: _____

Carga horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

CURSOS EM OUTRAS ÁREAS (Informática, Saúde, Nutrição, outras)

1. Curso: _____

Carga horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

2. Curso: _____

Carga horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

3. Curso: _____

Carga horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

4. Curso: _____

Carga horária: _____ Data: __/__/__

Instituição: _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA ÁREA EDUCACIONAL

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

EXPERIÊNCIA NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

EXPERIÊNCIA NA GESTÃO ESCOLAR

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL EM OUTRAS ÁREAS

Função: _____ Local: _____

Período: de _____ a _____

Função: _____ Local: _____
Período: de _____ a _____
Função: _____ Local: _____
Período: de _____ a _____
Função: _____ Local: _____
Período: de _____ a _____

1. Há quanto tempo você atuou (ou ainda atua) na docência antes de iniciar na função de professor coordenador?
2. Há quanto tempo você é coordenador pedagógico?
3. Como foi seu processo de seleção? Qual foi seu interesse em participar?
4. O que é ser coordenador pedagógico para você?
5. Qual a importância do seu trabalho na escola?
6. Como você atua com seus pares? Qual é a sua função na escola?
7. Você desempenha suas funções com autonomia? Em que sentido?
8. O que você entende por formação continuada?
9. Qual a importância do seu papel para a formação continuada dos professores da sua escola?
10. Como você seleciona os assuntos que serão abordados nas Reuniões de HTPCs com um grupo de professores especialistas em diversas áreas do conhecimento?
11. O que o HTPC significa para você?
12. O que é prática reflexiva para você?
13. Como desenvolver ações com os professores, voltadas para uma prática reflexiva, utilizando o HTPC para isso?
14. O que é um pensamento reflexivo?
15. Como desenvolver a reflexão nos professores?
16. Como você costuma desenvolver as ações durante essas duas horas de trabalho (o HTPC formativo)?
17. Como você define sua relação com a gestão da escola? Como se dão a parceria e o trabalho?
18. Você se sente preparado para ser coordenador?

19. Como aprendeu a ser coordenador pedagógico? Você teve alguma formação antes de assumir essa função?
20. De que forma a SME contribui para o seu processo de formação enquanto professor coordenador?
21. Com que frequência você participa de projetos, pesquisas e ações de formação continuada? Qual a importância dessa participação para você? Cite as mais significativas.
22. Gostaria de acrescentar algo sobre o seu trabalho?