

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E
DIFICULDADES**

MARISA SALINA CASSALATE

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E
DIFICULDADES**

MARISA SALINA CASSALATE

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Contexto Escolar e o Trabalho Docente.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Sônia Maria Vicente Cardoso

371.1
C343a

Cassalate, Marisa Salina.

A atuação do professor coordenador na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades / Marisa Salina Cassalate. – Presidente Prudente, 2007.
98 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE: Presidente Prudente – SP, 2007.

Bibliografia

1. Educação continuada. 2. Práticas de ensino. 3. Professor - Formação. 4. Escolas – Organização e administração. I. Título.

MARISA SALINA CASSALATE

**A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DOCENTE: CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E DIFICULDADES**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 09 de Outubro de 2007

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª. Sônia Maria Vicente Cardoso
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Profª Drª. Lúcia Helena Tiosso Moretti
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
Presidente Prudente - SP

Profª Drª. Raquel Lazzari Leite Barbosa
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Assis - SP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

À minha filha Anelise.

Aos meus pais José e Angelina.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Sônia, pela confiança, colaboração, amizade, profissionalismo e demonstração de respeito pelo meu desenvolvimento acadêmico.

Às professoras Lúcia e Raquel, pelas sugestões enriquecedoras na minha qualificação.

Aos professores do curso que me mostraram as possibilidades.

À Ina e Maria Ignez, companheiras de jornada.

À Rose e Luisa que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa e de imensas aprendizagens.

Todo conhecimento humano é incerto, inexato e parcial.

Bertrand Russell

RESUMO

A atuação do professor coordenador na formação continuada docente:
concepções, práticas e dificuldades

Este trabalho pretende constituir-se num estudo sobre a atuação do professor coordenador pedagógico na formação continuada docente. Com o intuito de apreender as concepções, práticas e dificuldades do objeto pesquisado, utilizamos como fonte de dados, documentos técnicos (literatura especializada) e documentos oficiais (legislações e programas). Para ilustrar a atuação do professor coordenador pedagógico utilizamos os dados de pesquisa realizada com uma professora coordenadora pedagógica de uma escola estadual do interior do Estado de São Paulo. Trata-se, portanto, de um estudo de caso, com abordagem qualitativa de pesquisa. Fizemos uso, ainda, do referencial teórico sobre a atuação do professor coordenador pedagógico e constatamos que ele tem uma função importante na formação continuada docente e no desenvolvimento de constantes estudos e reflexões no âmbito escolar. A análise da pesquisa sobre a professora coordenadora pedagógica, foco do nosso trabalho, nos permite uma aproximação e uma reflexão sobre a formação continuada docente desenvolvida. Nesse sentido, ao trazermos à tona essas reflexões, salientamos, ainda, a importância do trabalho coletivo desenvolvido nas horas de trabalho pedagógico coletivo – HTPC – como espaço de formação continuada docente.

Palavras-chave: Professor coordenador pedagógico. Formação continuada docente. Horas de trabalho pedagógico coletivo.

ABSTRACT

The pedagogical coordinator teacher performance in-service teacher education:
conceptions, practices and difficulties

This work intends to consist of a study on the performance of the pedagogical coordinator teacher in the in-service teacher education. With intention to apprehend the conceptions, practices and difficulties of the researched object, we used as source of data, technical documents (specialized literature) and official documents (legislations and programs). To illustrate the performance of the pedagogical coordinator teacher we used the data of a research carried through with a pedagogical coordinator teacher of a public school of the interior of the state of São Paulo. It is, therefore, a study case, with qualitative approach. Yet, we made use of the theoretical references on the performance of the pedagogical coordinator teacher and we found out that he plays an important role in the in-service teacher education and in the development of constant studies and reflections within the scope of school. The analysis of the research on the pedagogical coordinator teacher, focus of our work, allows us an approximation and a reflection on the developed in-service teacher education. In this direction, when bringing up those reflections, we point out, yet, the importance of the collective work developed in the collective pedagogical working hours – *HTPC* – as a space of in-service teacher education.

Key-words: Pedagogical Coordinator Teacher; In-Service Teacher Education.; Collective Pedagogical Working Hours (HTPC).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA REDE ESTADUAL PAULISTA	15
2.1 Fundamentação Legal, Justificativas e Atribuições	15
2.2 O Cotidiano do Professor Coordenador Pedagógico	19
2.3 O Espaço de Formação Continuada nas HTPCs	22
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	27
3.1 A Formação Inicial de Professores	27
3.1.1 As tendências pedagógicas na formação de professores	27
3.1.2 A pedagogia freireana na formação de professores	38
3.2 A Formação Continuada Docente	41
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
4.1 Metodologia Utilizada	53
4.2 A Escola e os Sujeitos Pesquisados	56
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	61
5.1 A Professora Coordenadora Pedagógica	61
5.2 Acompanhamento das Reuniões	69
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE	97

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui-se num estudo sobre a atuação do professor coordenador pedagógico na formação continuada de docentes tendo como base a produção teórica de pesquisadores nacionais e internacionais, a legislação que emana das diretrizes nacionais e estaduais e a pesquisa realizada em uma escola estadual paulista.

O interesse pelo trabalho do professor coordenador pedagógico e pela formação continuada originou-se no início da nossa carreira como docente na escola pública paulista. Perpassa pelo período que exercemos o cargo de diretor de escola e torna-se extremamente exposto a partir da nossa atuação como supervisora de ensino na rede pública do Estado de São Paulo.

Portanto, este trabalho foi realizado com o intuito de buscarmos algumas respostas para inquietações de longa data – inicialmente quando éramos professora, em meados da década de 80, período em que tínhamos nossos trabalhos docentes acompanhados por uma coordenadora pedagógica e, muitas vezes, não conseguíamos entender o que nos era exigido.

Mais tarde, em 1989, ao assumirmos uma vaga de diretora de escola e atuamos diretamente com a coordenadora pedagógica do Ciclo Básico, acompanhando, orientando, aprendendo e sofrendo com as dificuldades encontradas por ela para desenvolver um trabalho de formação mais consistente e que fugisse dos moldes pré-fabricados pelo sistema de ensino.

O Ciclo Básico foi implantado nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental da rede estadual paulista, a partir de 1984, visando incorporar os ideais construtivistas da epistemologia de Jean Piaget e Emília Ferreiro. Para mim, o construtivismo propunha uma ruptura com os modelos de ensino tradicional e tecnicista, oportunizando um trabalho mais dinâmico para o professor que teria uma alternativa para fugir da massificação do conhecimento, preconizada pelos modelos pedagógicos anteriores.

Por não termos uma formação docente voltada para as primeiras séries do Ensino Fundamental, passamos a freqüentar cursos de capacitação onde buscávamos construir novos conhecimentos sobre a aprendizagem das crianças. Procurávamos, também, organizar os encontros dos professores da escola de modo

a contemplar momentos coletivos. Incentivávamos a coordenadora a buscar em leituras e capacitações respostas para os problemas que afligiam os professores e levavam os alunos ao fracasso escolar. Por outro lado, na pouca bibliografia encontrada sobre o assunto, procurávamos estudar sobre o trabalho pedagógico e a participação dos professores nas decisões na escola.

Em 1993, passamos a atuar como supervisora de ensino; deparamo-nos com um novo modelo de trabalho, que exigia um perfil profissional muito diferente do perfil de diretora de escola, haja vista que a atuação do supervisor de ensino não se restringe a uma única escola ou a um único assunto. São várias escolas, estaduais e particulares, diversos assuntos que circulam entre administrativos e pedagógicos.

Na época o projeto principal da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo era o Projeto Escola Padrão, iniciado em 1991, que propunha a atuação de alguns coordenadores pedagógicos nas escolas: de projetos, de Ciclo Básico à 4ª série do Ensino Fundamental, de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, de Ensino Médio e de período noturno.

Se os anos 80 marcaram uma abertura política no país com a democratização das relações sociais e políticas, os anos 90 se caracterizaram com o discurso da descentralização do poder público, abertura para a participação da sociedade civil nas decisões públicas em várias, bem como na área educacional.

As mudanças das últimas décadas passaram a exigir do supervisor de ensino, último cargo efetivo concursado na hierarquia da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, uma redefinição do seu perfil.

Em 2002, o perfil do supervisor de ensino foi divulgado em documentos internos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e fez parte da bibliografia do último concurso para provimento de cargos, realizado em 2003.

Como supervisora de ensino, conforme preconiza a própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, passamos a ter a responsabilidade e o compromisso pela qualidade do ensino oferecido pelas escolas resultante da implementação das políticas educacionais, buscando, em conjunto com as equipes escolares, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e à consolidação da identidade da escola, formulando propostas, a partir de indicadores, inclusive os resultantes de avaliações institucionais, para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem; desenvolvimento de programas de

educação continuada para o conjunto das escolas e aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa.

Mais uma vez, na rede pública estadual, tivemos a oportunidade de vivenciar novas situações que confirmaram a necessidade de aprimoramento teórico e a reformulação de procedimentos de trabalho. Novamente o coordenador pedagógico está presente no nosso caminho profissional e com ele temos nos identificado até a presente data, uma vez que para o desenvolvimento de programas de educação continuada para o conjunto das escolas, assim como o supervisor de ensino, o professor coordenador pedagógico possui o importante papel de desenvolver e articular ações pedagógicas que viabilizem a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Almeida (2003), Veiga (1998), Bruno e Christov (2003), entre outros, trazem uma reflexão sobre o professor coordenador pedagógico diante do desafio da atribuição que lhe é conferida na tarefa da construção do projeto pedagógico e da formação continuada docente. Esse referencial teórico nos instigou, ainda mais, a investigar a prática de tais profissionais, pois mostraram diferentes aspectos da atuação do professor coordenador pedagógico.

A reflexão e a problematização sobre a identidade do professor coordenador pedagógico está presente no texto "Qual a identidade do professor coordenador pedagógico" de Mate (2003), que o faz a partir de duas discussões: a hierarquia das funções existentes na escola e a real função do professor coordenador pedagógico e o significado histórico da hierarquia de funções na instituição escolar.

Devido à fragilidade na atuação e da identidade do professor coordenador pedagógico por nós presenciadas, durante os 27 anos de magistério na rede pública estadual, estas questões nos acompanharam e vieram a se consolidar em um problema de pesquisa objeto deste trabalho. Neste sentido o foco desta pesquisa centrou-se nas seguintes questões: qual tem sido a função assumida pelo professor coordenador pedagógico na escola? Que tipo de relação tem-se estabelecido entre a coordenação e os docentes? Como tem sido a formação continuada de docente desenvolvida na escola?

O interesse foi centrado no professor coordenador pedagógico e na análise de sua prática pedagógica como responsável direto pela formação continuada dos docentes da escola onde trabalha.

A leitura do cotidiano do professor coordenador pedagógico apontou para uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, na medida que ela envolve a obtenção de dados descritivos, uma vez que o contato entre pesquisador e pesquisado ocorre de uma forma direta.

No desenvolvimento da pesquisa, pudemos observar momentos de contradições no trabalho do professor coordenador pedagógico: a rotina e a mudança, o planejado e o imprevisto, o fracasso e o sucesso. Por um lado, as contradições observadas forneciam-nos elementos para constatar a reprodução de algumas práticas por nós vivenciadas na rede pública estadual, mas, por outro lado, apontaram novos significados que nos fizeram refletir sobre o papel do professor coordenador pedagógico como o responsável pela formação continuada docente e seus efeitos na estrutura da escola.

Com o propósito de nortear nossa pesquisa, que tem como foco a ação do professor coordenador pedagógico na formação continuada docente, elaboramos um questionário que, respondido pela professora coordenadora pedagógica, pudesse evidenciar suas ações na formação continuada docente, efetivadas em uma escola da rede pública estadual do Estado de São Paulo. Analisamos o projeto político pedagógico da escola pesquisada e acompanhamos, de outubro de 2005 à julho de 2006, as horas de trabalho pedagógico coletivo, as reuniões de replanejamento e de conselho de classes, realizando observações e elaborando relatórios.

Para explicitar o caminho percorrido no decorrer deste trabalho, passamos a descrever o modo como ele se encontra estruturado. Este é o primeiro capítulo, denominado Introdução, através do qual apresentamos o trabalho e fazemos uma apresentação da nossa trajetória profissional.

No segundo capítulo, A Coordenação Pedagógica na Rede Estadual Paulista, discorreremos sobre a fundamentação legal, justificativas e atribuições do professor coordenador pedagógico, seu cotidiano e o espaço de formação continuada nas horas de trabalho pedagógico coletivo – HTPCs.

No terceiro capítulo, A Formação de Professores, abordamos um estudo sobre a formação inicial de professores, as tendências pedagógicas, a pedagogia freireana e a formação continuada docente. Para a elaboração deste capítulo recorreremos às bases legais e ao referencial teórico sobre o assunto.

No quarto capítulo, Procedimentos Metodológicos, destacamos a metodologia utilizada, a escola e os sujeitos pesquisados. Para caracterizarmos a escola e os sujeitos pesquisados lançamos mão do projeto político pedagógico.

No quinto capítulo, Apresentação e Análise dos Resultados, apresentamos a professora coordenadora pedagógica, a pesquisa realizada, o acompanhamento das reuniões e a análise dos dados coletados.

No sexto capítulo e último capítulo, intitulado Considerações finais, fizemos novas reflexões e considerações sobre o papel a ser desempenhado pelo professor coordenador pedagógico para a implantação da formação continuada docente na escola, deixando aberto o espaço para que o leitor reflita sobre a abordagem e o convite para que busque outras vertentes sobre o tema abordado.

2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA REDE ESTADUAL PAULISTA

2.1 Fundamentação Legal, Justificativas e Atribuições

A fundamentação legal para a designação ao posto de trabalho na função de professor coordenador pedagógico – PCP – nas escolas da rede estadual paulista reporta-se a Lei Complementar – LC – 836, de 30 de dezembro de 1997, que instituiu o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação e estabelece:

Artigo 5º - [...] haverá na unidade escolar, postos de trabalho destinados às funções de professor coordenador na forma a ser estabelecida em regulamento.

.....
§ 2º - Pelo exercício da função de professor coordenador, o docente receberá, além do vencimento ou salário do seu cargo ou da sua função-atividade, a retribuição correspondente à diferença entre a carga horária semanal desse mesmo cargo ou função-atividade e até 40 (quarenta) horas, na forma a ser estabelecida em regulamento. (ART. 5º – LC 836/1997).

O regulamento para o preenchimento dos requisitos para designação ao posto de trabalho de PCP encontra respaldo na Resolução da Secretaria da Educação – SE – 35, de 07 de abril de 2000. A Resolução dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de professor coordenador, dá providências correlatas e estabelece o mínimo de 12 classes para que possa ser designado um professor coordenador na escola.

A justificativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na supra citada Resolução, considera:

A relevância da atuação do professor coordenador no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola;

A importância da articulação e integração da equipe escolar no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, objetivando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem;

A necessidade de se garantir a integração curricular no ensino fundamental e médio;

A necessidade de se potencializar o trabalho articulado entre a escola e as equipes de supervisão e da oficina pedagógica da Diretoria de

Ensino.(SÃO PAULO, Resolução SE 35/2000).

O artigo 2º da Resolução SE 35/2000 estabelece que no rol de atividades ou atribuições a serem desenvolvidas pelo professor coordenador estão:

Assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas desenvolvidas pela unidade, incluindo as de todas as telessalas e as classes vinculadas;

Auxiliar a direção da escola na coordenação dos diferentes projetos, inclusive os de reforço da aprendizagem, assessorar a direção da escola na relação escola/comunidade;

Subsidiar os professores no desenvolvimento de suas atividades docentes; potencializar e garantir o trabalho coletivo na escola, organizando e participando das HTPCs (horas de trabalho pedagógico coletivo) e executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no projeto pedagógico da escola. (ART. 2º – Resolução SE 35/2000)

Para a designação ao posto de trabalho na função de PCP, o artigo 3º da mesma Resolução estabelece que o candidato deve ser portador de licenciatura plena, contar com, no mínimo, 3 anos de experiência como docente e estar vinculado à rede estadual como docente.

A Resolução SE 35/2000 estabelece, também, que o processo de seleção e escolha para as funções de PCP compreende as seguintes etapas: realização de prova em âmbito de Diretoria de Ensino; credenciamento, em nível de Diretoria de Ensino, para apresentação de proposta de trabalho junto a unidades escolares da própria Diretoria ou de outras; elaboração e apresentação de proposta de trabalho junto à unidade escolar e indicação pelo Conselho de Escola da unidade pretendida.

A bibliografia básica para a realização de prova em âmbito de Diretoria de Ensino integra a Resolução SE 35/2000.

A mesma Resolução prevê, ainda, que não haverá substituição para o PCP podendo, observado o disposto no artigo 3º, ocorrer nova designação quando o professor designado: pedir dispensa das funções; não corresponder às atribuições, conforme avaliação do conselho de escola no início do ano letivo ou a qualquer tempo; afastar-se por período superior a 30 dias ou perder o vínculo com a rede estadual, em se tratando de docente ocupante de função atividade contratado em caráter temporário.

Uma crítica a respeito da cessação da designação da função de PCP, prevista no artigo 3º da Resolução SE 35/2000 está publicada na revista do Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo – UDEMO – edição outubro/2002, “UDEMO capacitando: subsídios para os professores coordenadores” (p. 17-18):

Considerando que a Secretaria da Educação ampliou o módulo para facilitar a existência na escola da figura do PCP, portanto, valorizando essa função, é estranho que a forma de provimento não lhe dê segurança no posto de trabalho, uma vez que sua dispensa é fácil. Ora, se a seleção é rígida, a manutenção do professor coordenador pedagógico, após a mesma, deveria estar garantida e não fragilizada.

Ressaltamos que o artigo 3º da Resolução SE 35/2000 estabelece que a formação do PCP deverá ser em curso de graduação de licenciatura plena, não especificando qual seja essa graduação.

É possível inferirmos que a função de PCP não está contemplada no artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 – LDB – uma vez que o artigo não prevê a coordenação pedagógica como profissional da educação:

Artigo 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. 64 – LDB Nº 9394/1996).

O artigo 13 da LC 836/1997, trata sobre as horas de trabalho pedagógico na escola e estabeleceu duas modalidades de hora de trabalho pedagógico: as que devem organizadas e cumpridas na escola para a realização de reuniões, de outras atividades pedagógicas, de estudo, de caráter coletivo e de atendimento a pais de alunos e as que devem ser cumpridas em local de livre escolha do docente destinadas à preparação de aulas e à avaliação dos trabalhos dos alunos.

As horas de trabalho pedagógico a serem cumpridas na escola, por serem coletivas, são denominadas de horas de trabalho pedagógico coletivo, as HTPCs. As horas de trabalho pedagógico a serem cumpridas em local de livre escolha do docente são denominadas horas de trabalho pedagógico livre, as HTPLs.

As horas de trabalho pedagógico – coletivas ou livres – integram as jornadas de trabalho dos docentes, sendo, portanto, obrigatórias.

Além da LC 836/1997, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP – publicou, através da Portaria CENP 01/1996, procedimentos para a realização das HTPCs nas escolas estaduais com o objetivo principal de estimular o desenvolvimento das atividades coletivas da unidade escolar.

Dentre as finalidades das HTPCs previstas na Portaria CENP 01/1996, podem ser ressaltadas a articulação dos diversos segmentos da escola para a construção e implementação do seu trabalho pedagógico; fortalecimento da unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico e (re) planejamento e avaliação das atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo de ensino e de aprendizagem.

A mesma Portaria, para a implantação e implementação das HTPCs, apresenta objetivos, tais como: construir e implementar o projeto pedagógico da escola; articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem; identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência; possibilitar a reflexão sobre a prática docente; favorecer o intercâmbio de experiências; promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores com a construção de um programa de formação na própria escola a partir das necessidades do grupo local; acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo de ensino e de aprendizagem.

Recomenda a Portaria CENP 01/1996 que, considerando a necessidade de se manter a organicidade do currículo escolar, as HTPCs devem ser programadas em horários determinados, com atividades preparadas visando contemplar o maior número possível de professores da escola e o planejamento deve ser feito pelo professor coordenador, em consonância com o projeto político pedagógico da escola, a partir das reais necessidades da escola e do seu grupo de professores para identificar o conjunto de características, necessidades e expectativas da comunidade escolar; apontar e priorizar os problemas educacionais a serem enfrentados; levantar os recursos materiais e humanos disponíveis que possam subsidiar a discussão e a solução dos problemas; propor alternativas de

enfrentamento dos problemas levantados e um cronograma para a implementação, acompanhamento e avaliação das alternativas selecionadas.

A mesma Portaria dispõe que as pautas ou os assuntos tratados nas reuniões de HTPCs devem ser sistematicamente registrados pela equipe escolar, com o objetivo de orientar o grupo quanto ao replanejamento ou à continuidade do trabalho.

2.2 O Cotidiano do Professor Coordenador Pedagógico

Para Placco (2003), a palavra cotidiano vem carregada de sentido pejorativo: repetição monótona, rotina que mata a criatividade e o encantamento pelo ato de ser professor ou trabalhador da educação. Para a autora, o cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por acontecimentos que o levam, muitas vezes, a uma atuação desordenada, imediatista e improvisada.

André (2003) e Placco (2003) apontam que focar o cotidiano escolar é tarefa complexa, tendo em vista a velocidade das mudanças na sociedade, nas tecnologias da comunicação, na produção do conhecimento, na quantidade de informações circulantes e, principalmente, nas relações interpessoais que permeiam os educadores e o campo educacional.

Para as autoras, investigar o cotidiano escolar é, portanto, tarefa urgente uma vez que através dele seria possível a compreensão de como a equipe escolar se apropria das normas oficiais, dos regulamentos, das inovações, quais são os processos gerados para responder às políticas públicas, aos anseios das famílias e aos desafios do ensino de qualidade.

Neste sentido, André (2003, p. 14) afirma que:

[...] parece fundamental o estudo da atividade humana na sua manifestação mais imediata que é o existir e o fazer cotidianos. É compreendendo esse momento da ação que é possível compreender, não de forma dedutiva, mas de forma crítica e reflexiva, o momento maior da reprodução e da transformação social da realidade

Considerando que o cotidiano da escola é o momento de efetivação da prática pedagógica, poderão ser priorizadas alternativas para que a função social da

escola seja alcançada de maneira mais humanizada.

Um estudo sobre a atuação do professor coordenador e suas funções remete-nos, de início, ao significado do próprio termo coordenar. No “Novo dicionário da língua portuguesa” (1988, p. 177) encontramos os significados mais usuais para o termo coordenar: organizar, arranjar, ordenar, sistematizar. Ex: coordenar um serviço.

Da palavra coordenação encontra-se co-ordenar com significado de organizar em comum, de integrar e, portanto, prever e prover aproximações no trabalho, a partir dos fundamentos do seu projeto.

Finalizando, tem-se o termo coordenação pedagógica que se refere à integração e orientação do processo pedagógico, em suas questões, pressupostos e propostas básicas.

A partir dos significados que o dicionário apresenta para a palavra coordenar percebemos que ela se insere no cotidiano escolar. E essa inserção, tem sido explicitada nas considerações de vários autores do referencial teórico pesquisado.

Sendo assim, entendemos que a coordenação pedagógica, ao criar condições para o diálogo entre os docentes, possibilita a reflexão sobre suas experiências e suas dificuldades visando à construção de propostas para alcançar uma melhor qualidade do trabalho docente e a apropriação de maneira eficaz das HTPCs, com o intuito de transformá-las em momentos de reflexão sobre a prática pedagógica.

Podemos considerar que a prática reflexiva coletiva é o impulsionador para o desenvolvimento profissional dos docentes e do próprio PCP, a superação de problemas e investimento na melhora das relações interpessoais uma vez que “a prática mental do auto-exame permanente é necessária, já que a compreensão de nossas fraquezas ou faltas é a via para a compreensão das do outro (MORIN, 2001, p. 100).

Para responder aos inúmeros questionamentos que se faz sobre a atuação do PCP e o cotidiano da escola acreditamos ser essencial buscar na teoria, referenciais sobre a sua função e a sua atuação no cotidiano escolar.

Em André (2003), Clementi (2003), Orsolon (2003), Placco (2003), encontramos subsídios teóricos para desvendar a questão do cotidiano, do contexto escolar e a discussão do papel do professor coordenador.

Para André “A configuração do contexto escolar é decisiva, pois ela afeta diretamente a forma de organização do ensino na sala de aula” (2003, p. 17).

O cotidiano escolar aponta para um número variado de papéis assumidos pelo diretor de escola, vice-diretor de escola, PCP, docentes e alunos. Entretanto, podemos inferir que numa interação efetiva, nem sempre o que parece ser o é realmente.

Segundo Placco (2003, p. 47): “Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola”.

No referencial teórico que pesquisamos o PCP se destaca como gestor escolar e obtém reconhecimento exatamente pelo que apresenta e representa na ação efetiva do seu trabalho.

A partir de uma pesquisa realizada, Orsolon (2003, p. 22) pondera que:

O professor coordenador medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. [...] 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. Ao planejar a formação continuada, a ênfase a ser dada em cada uma das múltiplas dimensões desse processo possibilitará orientá-lo ou não no sentido da mudança. Assim, é fundamental que o coordenador conheça e se aproprie das dimensões do processo de formação continuada e faça delas o núcleo de sua ação coordenadora.

No entanto, Clementi, no texto “A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador” (2003, p. 56), ressalta que:

A falta de clareza do que significa ser um formador em serviço, a falta de conhecimento do que seja a construção e a vivência do projeto pedagógico são fatores que intervêm na atuação do professor coordenador pedagógico.

A mesma autora aponta que as estruturas da escola – horários, quadro curricular e conteúdos escolares, por exemplo – são fatores que intervêm na atuação do PCP, já que incentivam a construção de práticas isoladas, não contribuindo para a criação de uma cultura de socialização – de experiências, de saberes, de teorias – entre os docentes de uma mesma escola.

Uma outra situação que agrava a atuação do professor coordenador, segundo Clementi (2003, p. 62) é o fato que “as estruturas de ensino nem sempre legitimam o papel do coordenador, garantindo-lhe espaço e *status* dentro da escola”.

Sendo assim, consideramos que a atuação do PCP é extensa e variada e suas atividades dependem da definição de prioridades e objetivos, em diferentes momentos e situações do cotidiano da escola.

2.3 O Espaço de Formação Continuada nas HTPCs

A prática coletiva que acontece nas HTPCs, em muitas escolas públicas da rede estadual paulista, tem merecido a atenção de pesquisadores acadêmicos em virtude das dificuldades apresentadas no processo de sua organização.

Bruno (2003, p. 14) no seu trabalho intitulado “O trabalho coletivo como espaço de formação”, destaca que:

Uma das dificuldades do trabalho coletivo está no confronto de expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos. Dificuldade que precisa de condições especiais para ser superada.

Uma dessas condições está na compreensão de que uma visão comum sobre a escola, um eixo aglutinador dos seus sujeitos, só pode ser construído a partir das visões particulares, das expectativas de cada um sobre a escola que se pretende organizar.

Portanto, consideramos que a importância das HTPCs está na possibilidade de os docentes, juntamente com o PCP, avaliarem suas práticas, trocarem experiências com os colegas e aprofundarem conhecimentos relativos ao processo de ensino e de aprendizagem.

No trabalho “Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber”, Bruno e Christov (2003, p. 61) afirmam que:

A transformação das reuniões que acontecem nos espaços de reflexão e produção de saberes sobre a docência, exige uma metodologia proposta e dirigida pelo coordenador, cuja liderança é essencial para que tais reuniões não assumam a condição de horário de trabalho perdido.

De acordo com as autoras, a liderança do PCP será construída com a experiência, aliando-se desejo de liderar e reflexão sobre o modo de ser coordenador.

Para Orsolon (2003) o desencadeamento de um processo de formação continuada na própria escola, com o PCP assumindo funções de formador, possibilitará aos docentes a percepção de que a proposta de formação faz parte do projeto da escola e propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, problematizando seu cotidiano e transformando a própria escola e a si próprio.

Zeichener (1993) e Alves (1995) consideram o espaço escolar como possibilidade de consolidação da pesquisa e da reflexão entre docentes, a formação na ação acontece quando corpo docente e PCP atuam como parceiros, agem conjuntamente nas decisões correspondentes às necessidades identificadas por eles próprios ou pela escola com relação aos processos de ensino e de aprendizagem.

Isso significa dizer que o processo de formação continuada está vinculado à prática, à observação e à avaliação. É a partir delas que os docentes e PCP discutem, analisam e planejam as ações educativas.

O PCP assume um trabalho de formação continuada ao subsidiar e organizar a reflexão entre os docentes sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho criando possibilidades adequadas à realidade da escola e às necessidades do corpo docente.

Clementi (2003, p. 59), em pesquisa realizada, aponta que:

Alguns coordenadores ao falar sobre os professores mostram-se rigorosos. Agem como juízes, avaliando o que o professor sabe, o que não sabe, em que precisa melhorar, avaliando seu trabalho por critérios de organização da sala e resultados finais, desconsiderando o processo, o conteúdo e a intencionalidade do que foi desenvolvido

No entanto, o referencial teórico que pesquisamos para a produção deste trabalho sugere que o PCP é um colaborador no processo de desenvolvimento do docente, envolvendo-o no processo de questionamento, valorizando seu trabalho, criando condições para o diálogo, a troca e o construir junto, buscando uma atuação que não seja pautada somente no controle ou na não-atuação.

Compartilhando com as palavras de Contreras (2002, p. 08, 12):

[...] professores nem sempre podem realizar mudanças que percebem como necessárias, se atuam solitariamente, dentro da estrutura institucional em que está inserido seu trabalho. [...] a investigação-ação, como qualquer abordagem que trate de defender uma prática docente reflexiva, investigadora, de colaboração com colegas, necessita de condições de trabalho que viabilizem as ações.

Neste sentido, acreditamos que cabe ao PCP organizar um trabalho coletivo, visando mudanças. No entanto, este trabalho é caracterizado por desafios e questionamentos, demandando reflexões.

Assim, a ação do PCP pressupõe, tal como a ação do docente, um saber fazer, um saber ser e um saber agir. Nesse processo dinâmico, o PCP é responsável pela mediação da ação pedagógica.

Orsolon (2003, p. 18) afirma ser necessário, neste processo:

Que haja a adesão, a revisão das concepções, o desenvolvimento de novas competências e a conseqüente mudança de atitudes dos envolvidos no processo. Mudar é, portanto trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista.

O trabalho do PCP deve, ainda, desencadear acompanhamento da ação docente, privilegiando a reflexão crítica da prática do professor.

No acompanhamento da ação docente, Souza (2003, p. 29) recomenda que:

É preciso muito cuidado para abordar com os professores questões relativas a sua atividade docente. Não se podem apontar os erros diretamente, antes da construção de vínculos. Só quando os vínculos estão estabelecidos é que se torna possível lidar com as críticas, expor os não-saberes, confrontar-se com as faltas.

Verificamos, na recomendação da autora, o quanto é importante a colaboração entre PCP e docentes para refletir sobre as finalidades da escola e definir caminhos do trabalho pedagógico. Essas reflexões, na atualidade, têm sido documentadas no projeto político pedagógico da escola.

Segundo Veiga (1998, p. 09) a elaboração do projeto político pedagógico propicia unir "crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo".

É nesse espaço de reflexão coletiva que o projeto pedagógico da escola é construído. Para Veiga (1998, p. 23) a construção do projeto pedagógico:

[...] busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. [...] o projeto pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que não é descritiva ou constatatativa, mas é constitutiva.

Podemos dizer que o projeto pedagógico é um documento que, se elaborado coletivamente, oferece grandes possibilidades de reflexão. Na definição de Veiga (1998, p. 11): "O projeto pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula".

O projeto político pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, é um instrumento norteador da ação educativa da escola que busca romper com o autoritarismo, com o individualismo, com a burocracia, possibilitando o aparecimento de relações horizontais no interior da escola.

Este movimento construído na escola, buscando uma organização coletiva, possibilita a conquista e garantia de um espaço, as HTPCs, que aos poucos, podem ser evidenciadas como um momento de avaliação e reflexão das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar.

As HTPCs, se transformadas em encontros pedagógicos e de avaliação coletiva, podem retratar a diversidade e a complexidade da escola, tornando-se uns dos momentos mais importantes da formação continuada, permitindo ao PCP e docentes, uma reflexão sobre a necessidade de uma organização em busca de alternativas para as dificuldades encontradas no trabalho diário.

Torres (2003, p. 47) no texto "Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática?", apresenta uma observação muito interessante sobre a dinâmica das HTPCs e a transformação delas em momentos de transmissão de recados e discussão de assuntos não relativos à formação continuada:

Se, de um lado, esses encontros indicam temas vinculados a questões pedagógicas, como disciplina, avaliação, planejamento, metodologia e

problemas de aprendizagem, por outro agrupam-se assuntos do dia-a-dia ou institucionais. Essas reuniões podem ser vistas como espaço possível para a reflexão dos professores, mas também como um momento em que se aproveita para se dar avisos, distribuir materiais, informar diretrizes da empresa, discutir problemas de caráter geral, ou mesmo do prédio da escola, como goteiras e salas sem janela, de acordo com as falas dos professores, sendo que muitas dessas questões poderiam ser tratadas por meio de outras comunicações, como memorandos ou reuniões específicas.

Nesse sentido, empreenderemos, no próximo capítulo, uma abordagem histórica e legal da formação de professores – inicial e continuada – buscando subsídios que nos possibilitem compreender melhor a relevância da atuação do PCP na formação continuada docente.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 A Formação Inicial de Professores

Segundo Nóvoa (1992, p. 24), “a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente” e com isso, estimular uma nova cultura organizacional nas escolas.

As habilidades básicas que concorrem para o delineamento da profissão docente podem ser aqui entendidas segundo os princípios definidos por Gonçalves e Pimenta (1990, p. 109) como:

Aguda consciência da realidade na qual irá atuar; sólida fundamentação teórica que lhe permita ler essa realidade e fundamentar os procedimentos técnicos; consistente instrumentalização que lhe permita intervir e transformar a realidade.

A partir da definição encontrada em Ferreira (1988, p. 304), formação pode ser entendida como “a ação ou o efeito de formar ou formar-se; maneira pela qual se constitui um caráter, uma mentalidade ou um conhecimento profissional”. Esta definição encontrada no Dicionário Aurélio, sugere duas idéias: a de processo e a de constituição de conhecimento ou de competência. Portanto, formação diz respeito a um processo de desenvolvimento contínuo para a aquisição de conhecimentos, atitudes e competências gerais.

Ao encontro da definição, Imbernón (2002, p. 58), conceitua a formação inicial como aquisição de conhecimento pedagógico básico, “já que o conhecimento pedagógico especializado está estreitamente ligado à ação.”

O mesmo autor reconhece que a formação inicial deve possibilitar uma análise global das questões educativas e que:

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo (IMBERNÓN, 2002, p. 61).

A primeira experiência de um curso de formação de professores no Brasil aconteceu no século XIX, no Rio de Janeiro e, rapidamente, disseminou-se para outros Estados. Em São Paulo, a Escola Normal, na época, contava com um único professor e era direcionada apenas aos homens e, em vinte anos, não formou mais que 20 professores. Nas escolas femininas, lecionavam as professoras para meninas que eram recrutadas “entre as órfãs que tendo 18 anos completos, não se casavam, ou não se empregavam para serviços domésticos” (AZEVEDO, 1961, p. 586).

A partir de 1870, com o crescimento populacional, houve aumento no número de analfabetos e a necessidade de reduzi-los levou à expansão da escola elementar, sem que para isso, entretanto, houvesse um aumento de investimento na educação e, por conseguinte, com a qualificação do professor.

Ghiraldelli Júnior (2000, p. 17) retrata o momento como o início de:

[...] um processo de arrefecimento do entusiasmo pela educação. Toda a discussão de ‘grandes temas’ nacionais perdeu fôlego. As oligarquias cafeeiras, uma vez solitárias no exercício do poder governamental, imprimiram à nação um estilo de vida ruralístico, onde as questões sobre democracia, federalismo, industrialização e também educação popular deixavam de ser prioritárias. Às oligarquias cafeeiras interessava o comércio do café e a manutenção do poder através de mecanismos eleitorais pouco democráticos (voto de cabresto, corrupção, fraude eleitoral, voto não-secreto, etc.).

Segundo Martins (1987), após o final da I Guerra Mundial, a expansão do nacionalismo populista e a luta contra o analfabetismo, fizeram surgir na história da educação brasileira a categoria do político-educador, que apesar de não ter experiências de sala de aula, tornou-se um teórico da educação, que legislava mais em nome de grupos dominantes, do que propriamente dos docentes.

Na segunda década do século XX, chega ao Brasil o movimento escola nova, promovendo algumas reformas no ensino público. Os ideais escolanovistas expressam-se de maneira mais clara em 1932 no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, cujos principais signatários foram Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. O Manifesto surgiu em decorrência de conflitos entre os adeptos da escola renovada e os católicos conservadores que detinham o monopólio da educação elitista e tradicional.

Conforme analisa Romanelli (1987, p. 145), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:

[...] tem por objetivo imprimir uma direção mais firme ao movimento renovador e defini-lo mais objetivamente. Opondo-se ao empirismo das reformas parciais, o Manifesto surge como uma convicção abertamente definida da necessidade de se construir e aplicar um programa de reconstrução educacional de âmbito nacional.

Desse modo surgiu um novo paradigma educacional denominado escolanovista que, para Behrens (2000), deve centrar o ensino no aluno e o papel do professor é de um mero agente estimulador, para que as crianças se desenvolvessem por si, propagando o mito da neutralidade educativa.

A tendência escolanovista permeia o processo educacional brasileiro até a instalação da ditadura militar em 1964 quando, impulsionada pelo modelo econômico desenvolvimentista, surge a tendência tecnicista, que considera o professor como um técnico com eficiência e eficácia e o aluno é um elemento para quem o material é preparado.

Para o tecnicismo se efetuar e exercer seu papel social foram divulgados modelos e métodos educacionais com aparelhos e técnicas que impressionavam. Foi nesta época que instalaram os recursos audiovisuais, instrução programada e o ensino individualizado

A crença dos educadores da tendência tecnicista era a possibilidade de resolver, via planejamento escolar, todas as deficiências do ensino. Neste sentido, “o elemento principal da abordagem tecnicista não é o professor, nem o aluno, mas a organização. O planejamento e o controle asseguram a produtividade do processo” (BEHRENS, 2000, p. 51).

Durante a década de 60, na vigência da Lei de Diretrizes e Bases 4024/1961, o número de matrículas ampliou, todavia não existiam professores para assumir a docência. Para suprir esse déficit, a docência passa a ser exercida por profissionais sem formação docente, transformando o exercício do magistério em uma ocupação apenas parcial e suplementar.

O surgimento da Lei de Diretrizes e Bases 5692/1971 determina um novo posicionamento em relação à formação de professores: o da passagem da preparação docente do ensino de 2º grau para o ensino superior, proporcionada pelo aproveitamento de estudos e pelo contato com outros profissionais e especialistas.

No final dos anos 70 e no início da década de 80 foram promovidas muitas discussões relacionadas à formação. Quanto aos professores, a crítica volta-se para a ausência da formação universitária daqueles que atuam nos primeiros

anos da escolarização, aos portadores das chamadas licenciaturas curtas, cujo objetivo de passagem e transitoriedade se firmou em um *status* definitivo e para o dualismo existente entre o docente e o especialista.

Segundo Freitas (2002), os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava o modelo educacional, evidenciando concepções avançadas sobre formação docente, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permitiria interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Para Freitas (2002), a concepção emancipadora da educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas. Surgiu, então, uma nova concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade.

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990 e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394, em 1996, a formação de professores torna-se tema obrigatório nos debates sobre a educação.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, teve como lema que toda pessoa tem direito à educação e a criação de uma sociedade em permanente estado de aprendizagem recomendando aos países participantes a elaboração de um plano de ação para educação tendo como norte “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos” (CUNHA, 1993, p. 26).

Na LDB de 1996, a formação docente é tratada no título "Dos profissionais da educação" que define os fundamentos, delimita os níveis e os requisitos da valorização do magistério.

Refletir sobre a prática reorientando a ação docente constitui, segundo o artigo 61 da referida lei, um dos fundamentos da formação dos profissionais da educação e requer, para tanto, a constituição de conhecimentos, valores e competências estimuladoras de uma ação autônoma e, ao mesmo tempo, colaborativa que assegurarão o direito dos alunos aprenderem.

O artigo 62 da LDB, estabelece como regra que a formação dos docentes para a educação fundamental e para a educação infantil far-se-á em nível superior. O mesmo artigo apresenta a exceção: admite-se como formação mínima para as séries iniciais e para a educação infantil, "a oferecida em nível médio, na modalidade normal".

Acreditamos que um possível processo de desprofissionalização do magistério, ocorre em 1997, quando o Conselho Nacional de Educação, publicou a Resolução CNE 02/1997, alegando suprir a falta de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades. A Resolução dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio e que permite aos graduados de qualquer área se licenciarem professores, mediante a complementação pedagógica em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas.

A relação entre teoria e prática é relevante para qualquer situação de formação profissional, pois, o futuro professor necessita relacionar cada conteúdo aprendido com aquele que será ministrado na educação básica.

Em relação à prática docente, Azanha (1996, p. 52-53) levanta as seguintes indagações:

[...] as práticas de ensino são melhoráveis em condições abstratas? Ou perguntando de outra maneira, mais geral: a melhoria de qualquer prática (inclusive a docente) é fruto da aquisição de um 'saber que', isto é, de um saber proposicional? No fundo, essas questões dirigem nossa atenção para o problema essencial da didática: até que ponto a atividade de ensinar com êxito é ensinável a partir de um saber teoricamente formulado? [...] Isto posto, a conclusão, quase inevitável, é que a melhoria da prática somente pode ser feita pela crítica da própria prática, no momento em que ela ocorre, e não pela crítica teórica de uma prática abstratamente descrita, ainda que essa descrição seja feita pelos próprios praticantes.

Azanha (1996), considera a formação de professores, dentre os inúmeros problemas da educação brasileira que precisam ser resolvidos uma vez que a questão da qualidade do ensino não será adequadamente enfrentada sem que primeiramente se enfrente a questão da formação docente.

A LDB destaca no papel do professor, a função de zelar ou velar, no contexto do dever do Estado pela educação escolar, pelo exercício do direito subjetivo do aprender de cada aluno.

Em sintonia com essas expectativas, a LDB dispõe no seu artigo 12, que a escola é o centro do processo de aprendizagem e confere especial destaque, no artigo 13, aos professores nesse processo, especificando que a atividade docente é essencialmente coletiva e contextualizada numa gestão pedagógica responsável em provocar, apoiar e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos.

3.1.1 As tendências pedagógicas na formação de professores

No campo educacional brasileiro, Gadotti (2003) classifica o pensamento pedagógico em duas tendências ou perspectivas gerais: as de caráter liberal – pedagogia tradicional, pedagogia nova e tecnicista – e as de caráter progressista – pedagogia libertadora e pedagogia crítico-social dos conteúdos. Para o autor, as duas tendências ou perspectivas nem sempre são antagônicas ou excludentes.

Para Gentili (1995), as tendências pedagógicas liberais conservadoras pressupõem que a função da escola é a de preparar os indivíduos para atuarem na sociedade, segundo suas aptidões, adequando-os às normas vigentes e as diferenças de classe social não são levadas em conta, cabendo a cada um o esforço de procurar o seu aprimoramento pessoal, qualquer que seja a sua condição inicial.

A tendência pedagógica tradicional é marcada pelo treino intensivo, a repetição e a memorização e, segundo Behrens (2000), o compromisso social da escola é a reprodução da cultura, apresentando-se como o único local em que o aluno tem acesso ao saber, através de conteúdos tidos como prontos e acabados. O ensino é centrado no professor que, transmite oralmente, de forma organizada e com o auxílio de recursos audiovisuais, um conjunto de conteúdos consolidados universalmente. Aos alunos, que devem ser mantidos em atitude passiva, cabe a reprodução memorizada do que ouviram durante as aulas.

Uma pedagogia considerada renovada chega ao Brasil durante o movimento da Escola Nova na década de 1930. A tendência pedagógica nova ou escolanovista enfatiza a atividade humana e a idéia dos alunos como sujeitos ativos durante a aprendizagem. As necessidades, as capacidades e os interesses individuais dos alunos passaram a ser considerados fundamentais para a educação.

O professor, apesar de atuar como mediador entre alunos e conteúdos escolares, desconsidera o contexto sócio-político.

A tendência pedagógica nova ou escolanovista surge como uma tentativa de solucionar os problemas gerados pela pedagogia tradicional. Propõe a elaboração de pesquisa pelos alunos para que possam criar conhecimento, em lugar de recebê-lo pronto. O processo de aprendizado não termina com a memorização das informações, mas com a descoberta dos caminhos que levaram o aluno a elas.

De acordo com as idéias apresentadas por Meksenas (2003) a democracia empregada na pedagogia nova é vista como a liberdade de ascensão social através da competição e, nesse sentido, também não questiona e não critica os fundamentos da nossa vida social; ela mantém, embora de maneira dissimulada, o objetivo de adaptar o indivíduo à sociedade para não transformá-la.

Portanto, acreditamos que a tendência tradicional e a tendência escolanovista, são grandes movimentos da história do pensamento pedagógico e da prática educativa brasileira e têm um traço em comum que é o de conceber a educação como um processo de desenvolvimento pessoal e individual.

Para Saviani (2005) com os sinais visíveis de esgotamento que o escolanovismo apresentava, a concepção tecnicista alcançou grande destaque no pensamento educacional brasileiro da década de 1970. A concepção tecnicista pretendia que a educação pudesse se organizar de forma racional, caracterizando-se como uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e programada.

A tendência pedagógica tecnicista, portanto, é centrada em métodos que trazem para o ensino a aplicação de tecnologias e de uma organização lógica dos conteúdos. O material instrucional para o trabalho docente encontra-se sistematizado nos manuais, nos livros didáticos, etc. impondo um método de trabalho voltado para a transmissão (professor) e recepção de informações (aluno). A comunicação entre o professor e o aluno é voltada para a eficácia da transmissão dos conteúdos. O que é valorizado nesta perspectiva não é o professor, que passa a ser um mero especialista na aplicação de manuais.

De acordo com Saviani (2005, p. 12)

O planejamento da educação visava dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de

propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar, etc).

Para o mesmo autor, a pedagogia tecnicista submeteu o magistério a um sufocante ritual uma vez que o controle do ensino era feito basicamente pelo preenchimento de formulários.

No final da década de 70 e início dos anos 80, como forma de superação da influência liberal, surge uma proposta dialética de perceber a relação entre a educação escolar e a sociedade, com vistas a transformar as condições da escola, da educação e da sociedade numa concepção emancipadora e progressista de educação. A proposta constitui-se nas denominadas pedagogias libertadora e pedagogia crítico-social dos conteúdos, ambas propondo uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas para a superação das desigualdades existentes na sociedade.

Segundo Meksenas (2003) a pedagogia libertadora parte do princípio que tanto a pedagogia tradicional como a tecnicista são domesticadoras. Tem como proposta partir dos problemas enfrentados pelo aluno no seu cotidiano para que possa compreender criticamente a sua classe social de origem, de modo a ter uma prática transformadora da realidade que o cerca, colocando como eixo central a relação escola-política.

Na pedagogia libertadora, o trabalho escolar pauta-se em discussões de temas sociais e políticos e em ações sobre a realidade social imediata; analisa-se os problemas, os fatores determinantes e estrutura-se uma forma de atuação para que se possa transformar a realidade social e política, sendo que o professor é um coordenador das atividades e atua conjuntamente com os alunos.

A pedagogia libertadora aparece como a pedagogia dos oprimidos e tem em Paulo Freire um dos representantes mais reconhecidos. Concebe a construção do conhecimento como sendo realizada pelo diálogo entre educadores-educandos, mediada pela realidade concreta em que vivem, sendo que os conteúdos são extraídos e apreendidos dessa realidade, estudados e novamente retornam a ela, no sentido de transformá-la.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos tem, entre seus teóricos mais conhecidos o educador, filósofo e escritor Dermeval Saviani. A tendência parte do princípio de que a escola pode ser um local de transformação social ou seja, a transformação da sociedade capitalista.

A pedagogia progressista crítico-social dos conteúdos, surge como alternativa ao tecnicismo, em virtude das críticas severas que este desperta na comunidade de educadores durante a década de 1970. Sua concepção baseia-se na discussão dos conteúdos trabalhados e reavaliando-os face ao contexto sócio-cultural dos alunos. Esta tendência pedagógica, além de considerar as experiências de vida dos alunos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, tem na democratização dos conhecimentos a principal tarefa da escola, garantindo desse modo uma cultura de base para que todos os alunos possam utilizá-la no seu cotidiano.

Na abordagem da pedagogia progressista crítico-social, os conteúdos deixam de ser apenas os conhecimentos de cada disciplina de ensino e passam a ser o conjunto de conhecimentos e habilidades que retratam a experiência social da humanidade. O caráter histórico-crítico dos conteúdos é altamente considerado nas propostas baseadas nesta perspectiva e, à medida que o saber escolar é colocado em confronto com a prática da vida real, possibilita-se o desenvolvimento de uma visão mais crítica da realidade.

Na tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos, os alunos não desenvolvem o senso crítico apenas quando o professor problematiza a vida deles, mas quando, também, têm o direito garantido ao conhecimento acumulado pela civilização humana, não com o objetivo da erudição mas para que esse conhecimento possa ser ferramenta a mais no processo de transformação social.

Para Saviani (2005, p. 91), nesta tendência pedagógica fica claro que se deve ir do saber ao engajamento político, mas não o inverso:

Com efeito, eu só posso afirmar que a educação é um ato político (contém uma dimensão política) na medida em que eu capto determinada prática como sendo primordialmente educativa e secundariamente política.

No contexto dos infortúnios teóricos chegamos na denominada de Década da Educação, instituída pelo artigo 87 da LDB. A educação e a formação de professores ganham importância estratégica para a realização das reformas educativas.

As mudanças propostas na LDB apresentam enormes desafios à formação de professores. Novas concepções sobre a educação, as atualizações em teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação

e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio. Sendo assim, o momento histórico projeta um cenário educacional com exigências que os professores e os PCPs não vivenciaram em sua própria formação.

Nos últimos anos da década de 90 as propostas das reformas educativas passam a ter a escola centro da problemática educacional.

Segundo Alarcão (2003), no início do século XXI, com o discurso oficial do desenvolvimento das competências e habilidades, da escola passa a ser exigido um sistema pensante, flexível e aberto. Sistema aberto sobre si mesmo e à comunidade em que se insere exigindo, portanto, uma organização do trabalho escolar diferente, promovendo o trabalho colaborativo entre os alunos, reorganizando os horários de forma a que os alunos tenham tempo para pesquisas e criando verdadeiras comunidades de aprendizagem na própria escola.

Para Alarcão (2003), numa sociedade complexa, mutante, que aprende e se desenvolve, ser aluno é ser aprendente e mais do que isso: é aprender a ser aprendente ao longo da vida para, gradualmente, ir compreendendo melhor o mundo em que vive e melhor utilizando os recursos disponíveis para nele agir.

Com a ênfase no sujeito aprendente qual é o papel dos professores? Uma das respostas à questão encontramos em Alarcão (2003, p. 30-31). Para a autora na sociedade da aprendizagem, os docentes e, conseqüentemente, o PCP, em relação aos alunos, deverão:

Criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem, estimular a aprendizagem e a auto-confiança nas capacidades individuais para aprender. [...] Não há que declarar morte ao professor. Pelo contrário, na era da informação, ele é o timoneiro na viagem da aprendizagem em direção ao conhecimento. [...] Os professores são estruturadores e animadores das aprendizagens e não apenas estruturadores do ensino.

Percebemos que o grande desafio para os professores e para a escola vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, não só a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico e que a profissão docente deverá abandonar a concepção de mera transmissão do conhecimento acadêmico presente na tendência pedagógica tradicional e tecnicista.

Com relação ao perfil do professor e sua formação inicial, D' Ambrosio (1996, p. 230-1) nos diz que:

[...] é necessário uma reformulação das disciplinas de metodologia, reorientando-as para que o licenciando seja formado como um pesquisador. [...] O professor-pesquisador é solução para conhecer a classe, que será cada vez mais heterogênea. A necessidade de dar aos alunos um tratamento diferenciado exige do professor uma formação com outras características .

Demo (2000, p. 133) nos alerta que os programas de formação de professores no Brasil não têm fornecido aos futuros educadores os instrumentos conceituais básicos de que necessitam para a docência. De maneira incisiva o autor indica que:

Entre nós vale o arcaísmo de que a universidade é um monte de salas onde atua um monte de gente contratada para dar aulas. Esta gente chama-se professor. Um monte de alunos comparece para escutar e copiar o que esta gente fala e repete

Tratando-se de formação docente, Freitas (2002 p. 16), ao tratar do neotecnicismo e da formação do educador, denuncia que a formação teórica do professor vem correndo um sério risco. De acordo com o autor, algumas propostas eliminam “a formação teórica (política) do profissional, convertendo-o em um *practioner*, um prático”.

Aponta, ainda, que essas propostas estão no bojo das políticas públicas neoliberais, que diante das mudanças no quadro político e econômico mundial, exigem um trabalhador mais instruído que possa fazer uso de tecnologia sofisticada.

Segundo Freitas (2002, p. 94):

O Estado reconhece que os professores são peças fundamentais na reestruturação da escola e, sem o envolvimento destes, qualquer reformulação está condenada ao insucesso – daí seu permanente esforço para cooptá-lo.

Dessa forma, compartilhando com as idéias de Candau (1997), entendemos que apesar das políticas educacionais continuarem sendo formuladas fora da escola, os professores são chamados para a implementação das mesmas. Para a autora, essas reformas têm sido formuladas de maneira centralizada e vertical, por técnicos, especialistas e consultores internacionais que definem conteúdos padronizados a países com culturas diferenciadas.

3.1.2 A pedagogia freireana na formação de professores

Para analisar a questão da formação de professores utilizaremos algumas considerações e contribuições de Paulo Freire que ressalta a responsabilidade do profissional de educação perante a sociedade, em cujo contexto desenvolve suas atividades, e de seu compromisso em colaborar com um processo de transformação.

Na sua luta pela superação da opressão e desigualdades sociais Paulo Freire entende que um dos fatores determinantes para que ela ocorra é o desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica, na conquista da autonomia e na dialogicidade como princípios metodológicos.

O livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Freire (1996, p. 96) apresenta a definição de dialogicidade a que se refere:

[...] não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Em relação à construção da autonomia docente, Freire (2000, p. 87-88) apresenta em seu livro “Política e educação: ensaios”, importante reflexão:

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não.

Por este e outros tantos motivos Paulo Freire é um dos educadores mais lidos do mundo. O pensar crítico e libertador que permeiam suas obras, servem como inspiração para aqueles que acreditam ser possível unir as pessoas numa sociedade com equidade e justiça, com novos paradigmas educacionais e constante recriação da práxis pedagógica libertadora.

Sempre em busca de um humanismo nas relações entre homens e mulheres, a educação, segundo Paulo Freire, tem como objetivo promover a

ampliação da visão de mundo e isso só acontece quando essa relação é mediatizada pelo diálogo ancorado no tripé educador-educando-objeto do conhecimento e não no monólogo daquele que, achando-se saber mais – professor – deposita o conhecimento, como algo quantificável, mensurável naquele que pensa saber menos ou nada saber – aluno.

Esta pedagogia humanizadora só é possível através da união entre teoria e prática, onde a liderança revolucionária ao invés de sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase "coisas", com eles estabelecem uma relação dialógica.

Assim sendo, para Paulo Freire (1987) não existe uma prática metodológica estruturada em exercícios mecânicos para verificação da aprendizagem, formas essas próprias da "educação bancária", onde o saber do professor é depositado no aluno numa prática domesticadora, em que o professor sabe tudo e os estudantes nada sabem e só escutam.

Para o autor, a “educação bancária” é vista como uma educação em que o educador é o dono do saber, enquanto o educando é um mero ouvinte, que nada sabe. Na educação problematizadora ou libertadora, ocorre o contrário: há interação entre ambos, onde educador e educando acabam aprendendo e ensinando simultaneamente, onde “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que ao ser educado, também educa” (1987, p. 68).

Se, na “educação bancária”, o educador é sempre quem educa e o educando é quem é educado, na concepção humanizadora consideramos: que ninguém educa a ninguém; que ninguém tampouco se educa sozinho; que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Nesta perspectiva, o relacionamento educador-educando se estabelece na horizontalidade onde juntos se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento, eliminando-se, portanto, toda relação de autoridade uma vez que essa prática inviabiliza o trabalho de criticidade e conscientização.

No seu livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Freire (1996, p. 34-35) afirma que é necessário superar a ingenuidade, o senso comum para implantar a criticidade. Para o educador,

Na verdade, a curiosidade ingênua que, desarmada, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência.

Abre-se, então a possibilidade de uma aprendizagem libertadora, não mecânica, não compartimentalizada, não fragmentada, mas uma aprendizagem que requer uma tomada de posição frente aos problemas que se vive, com forte teor ideológico com um “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p. 52).

Para Paulo Freire, o “saber que ensinar não é transferir conhecimento”, não deve ser apreendido só pelo educador e educandos, mas também precisa ser constantemente vivido e testemunhado por todos aqueles que acreditam na pedagogia libertadora, problematizadora e emancipadora. É uma postura exigente, difícil, às vezes penosa tanto para o próprio educador como diante dos outros.

Na proposta de Freire (1987, p. 69) na educação problematizadora ou libertadora “o educador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos”, expondo a intencionalidade de admirar o mundo, ao mesmo tempo desprendendo-se dele, nele estando.

As críticas às propostas de Paulo Freire referem-se ao espontaneísmo, supervalorização da contribuição do educando, demasiada valorização da possibilidade de transformação da realidade através da educação ou mesmo dos ideais.

O filósofo Ghiraldelli Júnior (2000, p. 125) critica o trabalho de Paulo Freire apontando que:

Não há no ponto de partida da teoria da pedagogia libertadora uma análise social que a aproxime de teorias de esquerda que levam em conta as diferenças de classe, a luta de classes e a possibilidade de transformação social pela revolução social. Todavia, o clima da época permitiu e até mesmo forçou a utilização da pedagogia libertadora por elementos de diversos matizes do pensamento político de esquerda.

De qualquer modo, o trabalho de Paulo Freire pode ser visto como um processo de conscientização por levar em conta a natureza política da educação uma vez que esta deve ser concebida como reflexão sobre a realidade.

3.2 A Formação Continuada Docente

Além de referencial teórico, consideraremos algumas bases legais para discorrer sobre formação continuada docente.

A LDB, ao instituir a Década da Educação, dispõe no § 4º, do artigo 87 que "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados ou formados por treinamento em serviço".

A formação continuada está contemplada no inciso III do artigo 63 na LDB, que dispõe que institutos superiores de educação manterão "programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis".

O artigo 67 da mesma lei, trata sobre a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. O inciso II deste artigo contempla "aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim" e o inciso V prevê "período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho".

A Lei 9424/1996 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, estabelece que, pelo menos, 60% dos recursos do fundo sejam destinados à remuneração do magistério e o restante (até 40%) pode ser aplicado na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, dentre as quais a formação (inicial e continuada) dos professores.

A Resolução 03/1997, que fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério, dispõe no artigo 5º, que os sistemas de ensino, no cumprimento do disposto nos artigos 67 e 87 da LDB:

Envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço. (ART. 5º – RESOLUÇÃO 03/1997).

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10172/2001, estabelece nos seus objetivos e prioridades a valorização dos profissionais da educação com particular atenção à formação inicial e continuada, em especial dos

professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

Além dos dispositivos legais acima citados, o Ministério da Educação, elaborou princípios e diretrizes para implementar a Rede Nacional de Formação Continuada, adotando algumas linhas norteadoras do processo, tais como: a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual e deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento, deve integrar-se no cotidiano da escola e é componente essencial da profissionalização docente.

A partir dos princípios e diretrizes podemos afirmar que os saberes pedagógicos também são desenvolvidos ao longo do processo de construção e constituição da identidade e do exercício profissional do professor. A articulação teoria e prática, necessária na formação inicial, é fundamental na formação continuada, pois favorece a reflexão sobre o cotidiano escolar, levando à construção de novos saberes.

Conforme expõe Imbernón (2002, p. 15),

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e a incerteza [...] já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto.

Teoria e prática indicam uma relação dinâmica e contraditória, são partes da ação humana, resultando numa inter-relação onde uma impulsiona a outra e gera um movimento dinâmico de superação. O termo práxis sintetiza a relação entre teoria e prática, levando à reflexão e, a princípio, deveria levar à elaboração de uma nova proposta de ação.

Segundo Zeichner (1993, p. 18) o professor reflexivo é aquele que assume atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. Os professores que não têm oportunidade de vivenciar uma formação reflexiva, evidenciam um trabalho mecânico, rotineiro, alienado, trazendo sérias conseqüências para sua competência profissional e do ensino, pois “os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação”.

De acordo com Vasquez (1968), a práxis fica compreendida como a atividade em que um sujeito ativo modifica a matéria-prima de uma práxis anterior. Em seu núcleo central, a práxis é a realização dialética entre teoria e prática efetivadora.

Saviani (1989) é um dos teóricos a destacar o conhecimento do conteúdo curricular trabalhado como um importante elemento na formação do perfil político e na práxis pedagógica do professor, pois a forma como o professor concebe os conteúdos acaba marcando de forma decisiva as relações pedagógicas no processo de ensino.

Fiorentini (1998, p. 317), também alerta sobre a importância do conteúdo escolar trabalhado:

[...] a forma como conhecemos e concebemos os conteúdos de ensino têm fortes implicações no modo como os selecionamos e os reelaboramos didaticamente em saber escolar, especialmente no modo como os exploramos ou os problematizamos em nossas aulas.

Saviani (1989) sinaliza, ainda, que o ponto de equilíbrio para evitarmos a alienação se encontra na valorização dos conteúdos que apontam para a tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos.

Para Saviani (1989) alienação significa privação de poder, ausência de participação que leva à falta de compromisso e quem não participa da decisão não se sente responsável. A relação entre educação e política revela-se na construção de um sistema educacional comprometido e autônomo.

Segundo Castoriadis autonomia opõe-se à alienação. Para ele "a autonomia seria o domínio do consciente sobre o inconsciente, onde o inconsciente é o discurso do outro" (1992, p. 123) e a alienação se dá quando "um discurso estranho que está em mim, me domina, fala por mim" (1992, p. 124).

Portanto, a educação enquanto processo de conscientização (desalienação) tem tudo a ver com a autonomia docente e a superação de uma práxis alienada requer do professor o conhecimento de seu papel social e de sua realidade.

Para Mioch (1997, p. 26), a rotina do trabalho docente é um fator que dificulta a superação de uma práxis alienada. O trabalho torna-se rotina no momento em que o professor já não se interroga sobre por que escolheu um conteúdo, uma

determinada metodologia de trabalho, um procedimento didático ou sobre os motivos que o levam a reagir de certa maneira diante de determinado aluno. Segundo o autor “a forma como o trabalho é organizado na escola prevê e assegura várias rotinas. O ensino tem regras que precisam ser seguidas”.

Martins (1987, p. 69) reitera a educação como um ato político na práxis ao afirmar:

[...] a práxis pedagógica é o espaço onde a educação tem a possibilidade de superar a alienação, mobilizando a consciência dos educandos; nela está a possibilidade de resgatar à atividade real, o sentido de atividade material objetiva pela qual o homem constrói a sua realidade.

Podemos dizer que a superação de uma práxis alienada não pode ser constituída através de um processo solitário e individual e sim constituída coletivamente no espaço escolar.

Vários pesquisadores, tais como: Alarcão (2003), Alves (1995), Fusari (1992), Imbernon (2002), Nóvoa (1992), Schön (1992), Zeichener (1993), apontam a criação de núcleos dentro do espaço escolar como possibilidade de consolidação da pesquisa e da reflexão entre professores.

Para os pesquisadores relacionados acima, pesquisar e refletir são meios que levam a busca das possibilidades de emancipação do trabalho docente e superação da práxis alienada.

Para justificar a formação continuada dos professores são apontadas pelos pesquisadores do assunto: a necessidade de contínuo aperfeiçoamento profissional e de reflexões sobre prática pedagógica, a necessidade de se superar a visão ingênua do trabalho docente de para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

Partindo das contribuições de Mioch (1997, p. 26) temos que:

A profissão de professor exige não apenas que ele domine a(s) área(s) de conhecimento em que é especialista, mas também que ele saiba como proceder para motivar os alunos para os estudos, ou seja, que ele domine o campo da Didática e da Pedagogia. A eficácia do ensino é determinada pelo professor, cujo ofício exige conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o comportamento das crianças e jovens.

Candau (1997, p. 24) em seu trabalho sobre a Didática e o trabalho docente considera que: “A reflexão didática parte do compromisso com a

transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (não se deve ter medo da palavra) para a maioria da população”.

A formação de professores é construída a partir de várias dimensões, entre elas a inicial (formação no âmbito do ensino médio e/ou superior) e a continuada (desenvolvimento profissional).

Os dois momentos da formação, inicial e continuada, não são excludentes nem complementares, são momentos articulados do progresso profissional do professor e precisam ser concebidos como uma sucessão de mudanças que se dá ao longo da carreira do magistério.

Conforme apresenta Garcia (1992, p. 55), a dinâmica desta formação impõe a compreensão de que “não se deve pretender que a formação inicial ofereça produtos acabados, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”.

É nesta perspectiva, que entendemos a formação de professores como um ato contínuo, como forma de educação permanente pessoal e profissional, visando o desenvolvimento da profissão docente, surgindo, portanto, a expressão formação continuada docente.

Encontramos em Formosinho (1991), a definição que a formação continuada é para professores dotados de formação inicial profissional, visando o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da sua profissão.

A formação continuada tem a função de atualização constante diante do caráter altamente dinâmico do conhecimento, da sociedade contemporânea e da própria escola. A importância de poder contar com professores mais bem preparados ante as exigências do cotidiano escolar, faz com que, atualmente, seja consenso que a formação continuada é uma necessidade dos profissionais frente aos avanços do conhecimento universal, pois, não é possível atuar somente com a formação inicial concluída.

A partir da última década do século XX, a questão da formação continuada marca presença nas propostas governamentais voltadas para uma educação de qualidade.

Em 1996, “O Guia de Apoio às Ações do Secretário da Educação” (v. 8, p. 16), elaborado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e

Ação Comunitária (CENPEC), voltado para as esferas estadual e municipal, já publicava:

Considerando as importantes mudanças nos campos das ciências e das tecnologias, as mais atualizadas concepções de ensino e aprendizagem e ainda, as exigências colocadas pelas novas relações no mundo do trabalho, hoje mais do que em qualquer outro momento, os professores necessitam de formação continuada para ampliar e atualizar constantemente seu repertório profissional.

Ao entender a formação de professores como um processo educativo permanente de construção e desconstrução de conceitos e práticas podemos afirmar que a formação continuada insere-se como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional do professor.

O trinômio investigação/reflexão/ação aparece como suporte estruturador da formação continuada docente. Expressões como: articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática (PERRENOUD, 1993); conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1992); investigação/reflexão/ação (ESTRELA, 1992); indagação/reflexão (GARCIA, 1992) e pesquisa/ação (ZEICHNER, 1993) revelam que o trinômio investigação/reflexão/ação está presente na discussão das práticas de formação continuada docente.

A formação continuada tem dado um destaque especial à prática profissional como elemento de análise e reflexão do trabalho docente, pois, parte-se do pressuposto de que é o professor que detém um conhecimento dos verdadeiros problemas do cotidiano escolar escola e à escola como o *locus* privilegiado e pólo desencadeador da formação continuada de professores.

Neste sentido, pressupomos uma formação continuada centrada na atividade cotidiana da sala de aula.

Para Estrela (1992), é preciso que o professor reflita, permanentemente, sobre a teoria e a prática, articulando-as, de modo que com a reflexão haja a orientação estratégica de sua formação.

Segundo Alves (1995, p. 63),

Para promover a mudança de qualidade na prática docente, o processo de capacitação não pode restringir-se à participação dos educadores em palestras, seminários e cursos, mas fundamentalmente deve significar seu

envolvimento em estudos sistemáticos. Para isso é necessário levar os profissionais a organizar plano de estudo individual e em grupo.

A partir dessas explicações, inserimos, também, a nossa preocupação em compreender os encaminhamentos dados à formação continuada docente nas atuais políticas públicas para a formação de professores no Brasil, em especial no Estado de São Paulo objeto de estudo neste trabalho a partir da atuação do PCP.

As grandes transformações e contradições da sociedade deste início de século refletem-se de forma muito intensa na subjetividade humana e têm desafiado as instituições e sinalizado a necessidade de mudanças radicais.

A sociedade marcada pelo papel central do conhecimento é contraditoriamente também marcada pela sua incerteza e provisoriedade, onde o recurso econômico básico é o conhecimento.

Considerando que as pessoas têm acesso às informações de todos os tipos, independente de estarem ou não na escola, Gentili (1995) afirma que a escola deixou de ser o melhor lugar para adquirir informações, perdeu sua função de transmissora de saber através dos conteúdos fixos, muitas vezes desatualizados em virtude da rapidez das mudanças científicas. Afirma, ainda, que não significa dizer que a escola nada mais tem a fazer, mas que precisa rever-se e encontrar o seu sistema de sentido nessa sociedade da informação.

Os novos saberes dizem respeito à possibilidade da escola trabalhar o conhecimento. Compartilhando com Morin (2001), acreditamos que o conhecimento não se reduz à informação. Conhecer não se reduz a informar, é preciso operar com as informações a caminho do conhecimento, nesse sentido a escola e os professores têm um papel fundamental no trabalho de mediação entre a sociedade da informação e os alunos, possibilitando-lhes o desenvolvimento da reflexão e da crítica necessária à construção do humano.

A educação é um processo de humanização. A finalidade da educação e o papel do professor na sociedade tecnológica e da informação são possibilitar a mediação entre a informação e o conhecimento de forma que os alunos analisem, confrontem, contextualizem, articulem em totalidades que lhes permitam construir uma noção de cidadania mundial. Paraphraseando a expressão usada por Morin (2001) que o desafio do século XXI será gerar uma cidadania mundial o que, no contexto da contemporaneidade, constitui-se em uma perspectiva e um desafio complexo para a escola e o professor.

A educação como processo de humanização centra-se na proposta de Paulo Freire apresentada no livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” (1996). A partir da relação entre a educação e o processo de humanização, Freire caracteriza duas concepções opostas de educação: a concepção bancária e a concepção problematizadora. A educação bancária tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os oprimidos e opressores. Ela nega a dialogicidade, ao passo que a educação problematizadora funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando; ambos aprendem juntos.

Utilizando-se das colaborações de autores como Schön, Zeichener e Freire, Nóvoa (1992) propõe a formação continuada numa perspectiva que denomina crítico-reflexiva e que forneça aos docentes os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoperparticipada.

Essa perspectiva se apresenta como um novo paradigma sobre a formação de professores, um projeto humano emancipatório, que concebe posições político educacionais e que aposta nos professores como autores na prática social.

Para justificar a importância do investimento na formação continuada docente, consta a idéia que o homem, no caso o docente, educa-se e forma-se no decorrer de sua existência, estando portanto, em processo permanente de (des) construção de si próprio como pessoa.

Este é um processo formativo em que o professor passa a ser considerado o sujeito de sua própria formação, o que torna tal processo, como reconhece Perrenoud (1993, p. 102) “complexo e consolidado pelos *feed-backs* que o professor recebe no dia-a-dia”.

Neste prisma Moita (1992, p. 114) afirma que “essa construção de si próprio é um processo de formação e compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessaram a vida”.

A formação centrada na escola se apresenta como alternativa de formação permanente do professor. É mais que uma simples mudança de lugar na formação: exige um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação e pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores.

O novo paradigma baseia-se na escola como foco do processo ação-reflexão-ação, a reconstrução da cultura escolar para modificação da realidade cultural e a redefinição e ampliação da gestão escolar.

Segundo Paro (2001) a escola é o local onde se instituiu que o saber sistematicamente organizado e historicamente produzido é ensinado. Fica claro em seus escritos que aqueles que trabalham com educação têm necessidade de rever conteúdos, ampliar conhecimentos, interagir com novas e diferentes concepções, atualizar repertórios, (re) significar o fazer escolar, como forma de dar conta da empreitada que cabe aos educadores.

Neste sentido, acreditamos que um modelo de formação que resulta em um professor que executa tarefa não corresponde ao perfil de profissional que a sociedade hoje necessita. Este modelo ultrapassado está embasado em padrões das décadas passadas, nos modelos pedagógicos conservadores, que ignora as transformações da sociedade, da escola, do perfil dos professores e dos alunos.

Nóvoa (1992) afirma que os docentes não podem mudar sem que ocorra uma transformação das instituições em que trabalham e a escola não muda sem que melhore o desempenho dos profissionais que nela atuam.

Transformar o ensino, mudar a escola, conseguir que os docentes mudem a maneira de trabalhar com os alunos, encontra base nas inúmeras propostas pedagógicas divulgadas nos documentos oficiais e comentadas em referenciais pedagógicos.

Conforme escreve Zeichner (1993, p. 17).

Apesar das recentes reformas levadas a cabo sob a bandeira da emancipação dos professores, muitas investigações feitas no campo da educação permanecem como uma atividade conduzida pelos que estão fora da sala de aula para os que estão dentro. Quando não levados em conta, os professores são vistos como simples consumidores destas investigações.

Para o autor a pesquisa/ação pode ter um impacto transformador na escola se os projetos de formação levarem em consideração o conhecimento daqueles que nela trabalham, uma vez que tem o potencial de contribuir para o reorganizar da escola como instituição, melhorando suas relações com a comunidade e promovendo uma educação de melhor qualidade para todos os

alunos. Por isso, defende a importância de os docentes desenvolverem suas próprias práticas em vez delas serem impostas ou controladas por fatores externos.

Fusari (1999) propõe àqueles que planejam, desenvolvem e avaliam projetos e ações direcionadas à formação continuada de educadores escolares, sejam elas no plano do sistema educacional, sejam elas no espaço das unidades escolares, que tenham compromisso claro com o processo de democratização da sociedade, visando atender às necessidades do processo de ensino e de aprendizagem, sustentados no projeto político pedagógico da escola e na prática profissional coletiva reflexiva.

O tema formação continuada e permanente também está presente no trabalho de Candau (1997), que aponta a formação continuada docente como fundamental, e, para a obtenção de qualquer êxito no processo educacional, é indispensável a mobilização do professor, em pleno exercício de sua função.

Neste sentido, a viabilização de um dos objetivos das HTPCs que é promover o aperfeiçoamento individual e coletivo de professores, está ancorado no trabalho de Candau (1997) que aponta a escola como *lócus* privilegiado para o desenvolvimento da formação continuada, da valorização do saber docente e das diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério.

Sendo assim, o PCP ao assumir a responsabilidade para o desenvolvimento da formação continuada na escola coaduna-se com a idéia de Candau (1997, p. 58) pois favorece:

Processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva.

Ainda, segundo Candau (1997, p. 64)

A formação continuada de professores não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Um modelo de formação continuada condenado por Zeichener (1993), onde atividade é conduzida pelos que estão fora da sala da escola, também é rebatido por Alves (1995).

Alves (1995) argumenta que as escolas, muitas vezes, não conseguem fugir deste modelo de formação continuada, visto que, ao serem solicitadas para relacionarem suas necessidades de formação encaminham às instâncias formadoras uma relação de cursos sobre os mais variados temas.

Gentili (1995) também rechaça uma formação continuada oriunda de uma pedagogia *fast food* que se caracteriza como sistemas de treinamento rápido com poder disciplinador e centralizados em seu planejamento e aplicação. As ações de formação continuada docente, numa perspectiva clássica, voltam-se para a oferta de cursos de capacitação, reciclagem, treinamento, e que, no momento, segundo o modelo vigente, encontram-se em xeque, tendo em vista caracterizarem-se pela oferta de cursos esporádicos, de curta duração, trabalhados isoladamente e na perspectiva de suprir um determinado conteúdo que o professor precisa dominar.

Para Gentili (1995) a formação continuada de professores tem-se configurado como pacotes fechados de treinamento (definidos sempre por equipes de técnicos, *experts* e até consultores de empresas) planejados de forma centralizada, sem participação dos grupos de professores envolvidos no processo de formação e apresentando uma alta transferibilidade, ou seja, com grande potencial para serem aplicados em diferentes contextos geográficos e com diferentes populações.

É neste contexto que tais ações são consideradas como um modelo questionado em virtude de serem realizadas de forma desvinculada de um plano integrado (de ações), sendo, portanto, cursos esporádicos, eventuais, pontuais, independentes entre si, com ênfase na reciclagem científica e pedagógica como forma de atualização profissional.

Os autores pesquisados apontam o fracasso dessas ações de formação quando trabalhadas fora de um projeto articulado de formação docente, no qual as necessidades formativas são diagnosticadas, os pressupostos e objetivos são estabelecidos coletivamente e as ações evidenciam e concorrem para a continuidade do processo formativo do professor.

Concluimos, compartilhando com as idéias dos autores apresentados: que uma política para a formação continuada docente deve pautar-se em alguns

pressupostos coerentes com as exigências de democratização da educação básica brasileira, ou seja, deve ser garantido um processo de reflexão em que as causas dos problemas, suas manifestações e o contexto no qual aparecem sejam amplamente discutidos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Metodologia Utilizada

Esta pesquisa foi realizada com o intuito de apreendermos como o processo de formação continuada docente tem sido desenvolvido pelo PCP em uma escola pública da rede estadual paulista.

A revisão do referencial teórico sobre a formação inicial e continuada docente e sobre a atuação do professor coordenador pedagógico subsidiou-nos nesta pesquisa.

A opção da pesquisa foi por uma abordagem qualitativa dos dados, envolvendo dados descritivos, obtidos no contato direto com a situação estudada, que enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes, pois,

[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. A experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26)

A pesquisa de orientação qualitativa encontra justificativa na crença de que este tipo de investigação é direcionado fundamentalmente para a descoberta e compreensão do fenômeno pesquisado, podendo trazer significativas contribuições tanto em nível teórico quanto em nível da prática educacional.

Mergulhamos no ambiente escolar para termos uma visão abrangente da situação, portanto, com a opção pela abordagem qualitativa pretendemos ultrapassar o mero relato de dados coletados na pesquisa.

Antes de definirmos a escola na qual realizaríamos a pesquisa, fizemos o levantamento bibliográfico sobre a formação inicial e continuada de professores e sobre o PCP. Consideramos importante estudar os documentos oficiais a respeito do tema, principalmente aqueles que tratam sobre o plano de carreira do magistério, a função do professor coordenador pedagógico e seu perfil, uma vez que tais documentos estabelecem os critérios para sua designação e manutenção na função.

No segundo semestre de 2005, após decidirmos pesquisar sobre o PCP e a formação continuada docente, verificamos, junto à Diretoria de Ensino da região, as escolas que dispunham de professor coordenador.

Optamos por uma escola que atendia ciclo II do Ensino Fundamental (5^a à 8^a série), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos na modalidade telessala.

Ao visitarmos a escola pesquisada fomos recebidas pela diretora da escola, sua vice-diretora e a PCP, que foram muito receptivas e se mostraram dispostas a ajudar-nos na pesquisa. Diante da receptividade e interesse da equipe de gestores, decidimos por realizar a pesquisa nessa escola.

No mesmo dia, apresentamos os objetivos da pesquisa, as condições necessárias para a realização do trabalho de campo, entre elas, o nosso livre acesso às reuniões de HTPCs e demais reuniões com docentes, aos registros efetuados pela escola, principalmente, no que dizia respeito à formação continuada desenvolvida nas HTPCs. Definimos, também, que os trabalhos seriam iniciados em outubro de 2005 e que os docentes da escola deveriam saber sobre a pesquisa.

A coleta de dados na escola da rede pública estadual de São Paulo iniciou-se em outubro de 2005 e estendeu-se até julho de 2006.

Com o objetivo de apreendermos as manifestações do processo de formação continuada docente, consideramos as seguintes fontes de informações: projeto político pedagógico da escola, plano de trabalho e encontros com a PCP, pautas, atas e materiais utilizados nas HTPCs, observações diretas de algumas reuniões de HTPCs, observações diretas da reunião de planejamento e de replanejamento de 2006.

A utilização de uma variedade de fontes tornou possível o cruzamento de informações, a confirmação ou rejeição de hipóteses, a descoberta de novos dados e a elaboração de hipóteses alternativas. Tais preceitos estão em consonância com Lüdke e André (1986).

Os documentos da escola permitiram-nos uma aproximação de sua realidade, dos sujeitos nela envolvidos e das propostas de trabalho da equipe escolar. O conteúdo dos documentos foi descrito neste trabalho de acordo com sua relevância para o tema da pesquisa.

A observação direta possibilitou-nos o acesso às informações sobre como no cotidiano da escola, processava-se a formação continuada docente e a

atuação da PCP na apropriação das HTPCs para o desenvolvimento do seu trabalho.

Segundo Lüdke e André (1986), a observação constitui-se numa maneira de se compreender o objeto da pesquisa e possibilitar ao pesquisador recorrer a seus conhecimentos e experiências pessoais para o entendimento dos fenômenos envolvidos.

Em relação às reuniões de HTPCs, observamos sempre da mesma maneira: sentávamos junto com os docentes, verificávamos a pauta e fazíamos as anotações do encontro, sem participar das discussões. Como alguns docentes da escola conheciam-nos, acabavam incluindo-nos na discussão ou solicitando algum esclarecimento sobre o tema. Não percebemos nenhum constrangimento por estarmos entre eles e fazermos as anotações.

A escola tinha 2 horários de HTPCs; devido a nossa disponibilidade de horário participávamos dos encontros das segundas-feiras à noite. Acompanhamos 05 encontros de 3 horas cada, totalizando 15 horas de observações que foram registradas em forma de relatório. Em 2005, catorze professores e, em 2006, vinte e três professores freqüentaram as HTPCs.

Acompanhamos, ainda, a reunião de avaliação final, em dezembro de 2005, a reunião de planejamento, em fevereiro de 2006 e a reunião de replanejamento, em julho de 2006.

A PCP foi entrevistada, foi observada, respondeu questionário e estava sempre disposta para os encontros e, muitas vezes, solicitava nossa opinião sobre as pautas de HTPCs, sobre a maneira como conduzia as reuniões, sobre os relatórios que tinha de elaborar. Acreditamos que os registros escritos expressaram, de forma imparcial, a realidade do momento.

Depois de revistas todas as anotações, lidos todos os relatórios, procuramos selecionar aqueles que pudessem contribuir ou elucidar o objeto pesquisado, ressaltando que o referencial teórico sobre o tema pesquisado forneceu subsídios para a interpretação dos dados coletados.

A análise dos dados e seu aprofundamento foram construídos ao longo da pesquisa e da construção dos capítulos finais possibilitando aos leitores deste trabalho o contato com a realidade da escola pesquisada e, em especial, com a professora coordenadora pedagógica.

A pesquisa com enfoque qualitativo ajudou-nos a chegar mais perto da escola para entender como se opera a veiculação de conteúdos, valores, modos de ver, ser e sentir a realidade e, como nos diz André (2003, p. 15) “desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar”.

4.2 A Escola e os Sujeitos Pesquisados

A descrição da escola onde foi realizada a pesquisa foi subtraída do seu projeto político pedagógico. Instalada há 21 anos, está situada na periferia de um município do interior, localizado na região centro oeste do Estado de São Paulo com, aproximadamente, 43 mil habitantes. A escola localiza-se em uma região residencial e contava, em 2006, com 769 alunos matriculados e distribuídos nos 3 períodos de funcionamento, sendo 2 períodos no diurno e 1 no noturno. Atendia ciclo II do Ensino Fundamental (5^a à 8^a série), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos na modalidade telessala.

O perfil dos seus alunos está bem diagnosticado no projeto político pedagógico: alunos de classe predominantemente baixa, oriundos de famílias trabalhadoras, operários de fábricas de calçados, pequenos comerciantes, proprietários rurais, trabalhadores autônomos e diaristas. A maioria reside nos bairros adjacentes, outros na zona rural, em fazendas de cana-de-açúcar. Muitos têm pais desempregados, mães que trabalham fora. Alguns já são arrimo de família; costumam calçados, são leiteiros e trabalhadores em estabelecimentos comerciais da cidade, ajudam no orçamento familiar. Muitos alunos precisam cuidar dos irmãos mais novos e dos serviços de casa para a mãe trabalhar.

O grau de escolaridade das famílias: a minoria possui o ensino médio completo, poucos o ensino fundamental completo, a maioria o fundamental incompleto e alguns analfabetos, segundo os dados tabulados pela escola no início de 2006.

Segundo consta no projeto político pedagógico, a comunidade participa das atividades desenvolvidas na escola, demonstrando que há bom relacionamento entre escola-família-comunidade, o que favorece o bom funcionamento dos trabalhos escolares e o aprendizado dos alunos. Nos últimos 4 anos, intensificou-se

mais a participação dos pais nas atividades desenvolvidas pela escola, nas reuniões de pais e mestres, uma vez que a escola vem desenvolvendo vários projetos, inclusive com atividades aos finais de semana. A participação dos pais ajudou a melhorar o aprendizado em sala de aula, o cuidado com o ambiente escolar e o desejo de permanecer na escola.

Expressos no projeto político pedagógico estão os propósitos da escola:

- O projeto político pedagógico será o fio condutor para uma tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar as falhas detectadas. Pretendemos resgatar o valor da escola pública, buscando sua autonomia e a democratização do ensino. Para isso, a escola buscará ter clareza de sua função social, que junto com sociedade como um todo, precisa dar esperança de transformações profundas não apenas permitindo acesso ao conhecimento, a participação, mas propiciando condições para que o indivíduo construa sua cidadania, promovendo o crescimento de todos, tanto em relação ao mundo em que vivemos quanto ao mundo que queremos.

O prédio escolar é térreo e dividido em 2 blocos, totalizando 6 salas de aulas. No primeiro bloco estão 3 salas de aulas, uma biblioteca improvisada, banheiros para os alunos, um pequeno pátio coberto, uma cozinha, banheiro dos professores, uma sala de professores transformada em sala ambiente de informática, cujos equipamentos a escola recebeu em 2006, 2 pequenas salas onde funcionam a secretaria e a diretoria, uma sala multiuso onde estão instalados um televisor, dois vídeos e um computador.

O segundo bloco possui 3 salas de aulas. A escola tem uma quadra de esportes coberta e uma quadra de areia. Uma área jardinada enfeita a parte interna da escola garantindo um espaço muito agradável.

No período da manhã e da tarde todas as salas eram ocupadas pelo ciclo II do Ensino Fundamental (5ª à 8ª série) e no período da noite funcionava o Ensino Médio. Duas turmas de educação de jovens e adultos funcionavam em

prédio emprestado, haja vista que o espaço físico não dava conta de atender a demanda de alunos.

A equipe gestora era constituída por 3 pessoas: a diretora, a vice-diretora e a professora coordenadora pedagógica.

A diretora da escola, encontrava-se na faixa etária entre 35 e 40 anos, titular de cargo, possui licenciatura plena em matemática, pedagogia, pós-graduação em psicopedagogia, com 20 anos magistério estadual, dos quais 14 anos na escola pesquisada.

A vice-diretora da escola, tem aproximadamente 45 anos, é titular de cargo como professora de ciências, possui licenciatura plena em ciências físicas e biológicas e pedagogia, com 25 anos magistério estadual, dos quais 5 anos na escola pesquisada.

Ambas cursavam especialização em gestão educacional na Universidade de Campinas através de um programa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo destinado à formação de gestores.

Em 2006 a escola contava com 56 professores das diferentes disciplinas do quadro curricular, dos quais 14 eram efetivos que completavam a carga horária de trabalho na própria escola. Segundo a diretora, a escola, além rotatividade docente por conta dos afastamentos em faltas esporádicas, licenças para tratamento de saúde, licenças-prêmios, enfrentou dificuldades com os docentes que apenas completavam a carga horária na escola e que não participavam das HTPCs por terem poucas aulas na escola. Desse modo ficavam alheios às dificuldades da escola e não participavam da elaboração e da discussão das propostas da escola.

Verificamos que no projeto político pedagógico existiam ações norteadoras para o trabalho da equipe gestora que visavam propiciar ao aluno condições para o seu desenvolvimento intelectual, psicológico, social e físico, para que crescesse de forma sadia e participasse como elemento ativo e produtivo da sociedade.

Para isso, a equipe gestora propunha desenvolver um trabalho conjunto entre pais, direção, professores, funcionários e alunos, visando: acesso à informação atualizada, acesso a livros para leituras e pesquisas, na biblioteca da escola e em outras bibliotecas do município, ambiente agradável na escola, ambientalização das salas de aula, atividades de classe e extraclasse, como estudo

do meio, incentivo nas ações do grêmio estudantil e nos colegiados escolares; trabalhos interdisciplinares nas campanhas educativas como: apelidos discriminatórios, limpeza, organização da escola e temas transversais, tomada de decisões coletivas de toda a equipe escolar, desenvolvimento de atividades culturais com a participação da família e de toda a comunidade e diversificação das atividades escolares, com trabalhos em grupos, pesquisas orientadas, debates, etc;.

Justificou a equipe gestora no projeto político pedagógico que:

- Com as transformações ocorridas no mundo, exigiu-se também, na educação, uma nova forma de ensinar e aprender. A criação de ambientes favoráveis à construção do conhecimento e uma prática orientada pela reflexão dos professores levam a uma mudança de concepção do processo de ensino-aprendizagem, resultando assim, numa prática que corresponda as necessidades do mundo atual e atenda aos anseios dos alunos respeitando a individualidade de cada um. Numa ação conjunta entre equipe de gestores, procurará, dentro das possibilidades e levando em conta a realidade disponibilizar e instrumentalizar os professores para que consigam preparar, organizar as atividades de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos, caracterizando assim, as salas de aula de acordo com as áreas de conhecimento, criando situações concretas que permitam a participação, trocas de experiências, exploração de vivências e estimulação da criatividade.

Em relação às HTPCs, o projeto político pedagógico reportou-se como sendo um espaço que visa à formação em serviço e a formação pessoal dos agentes educacionais.

Como principal objetivo das HTPCs, o projeto pedagógico contemplou:

- Oferecer subsídios para que a equipe escolar possa diagnosticar a realidade, avaliar o seu projeto político pedagógico, os programas curriculares de área para a elaboração de um planejamento compatível e participativo que atenda as necessidades da formação do educando, focalizando as mudanças exigidas pela sociedade.

Constava, ainda, do projeto político pedagógico um espaço para a avaliação do trabalho da equipe gestora, quais são: troca de experiências dos trabalhos diversificados que obtiveram êxito, semanalmente, nas HTPCs, discussão em reuniões periódicas de avaliação dos facilitadores e dos dificultadores do trabalho docente e reunião com os pais.

Apesar de a diretora da escola e a vice-diretora não serem objeto deste trabalho, mantivemos com elas vários diálogos para entender algumas dinâmicas escolares que não estavam expressas no projeto político pedagógico. Segundo a diretora da escola, os colegiados escolares e o grêmio estudantil são instituições escolares que desempenham papéis muito importantes na implantação de uma gestão democrática e nas relações de convivência na escola.

Ao apresentarmos a escola onde a pesquisa foi realizada, a metodologia utilizada e apreciarmos o seu projeto político pedagógico, nos encarregaremos no próximo capítulo, intitulado “Apresentação e análise dos resultados”, de trazer em discussão a atuação da PCP na formação continuada docente. Procuraremos discutir a forma como ela organiza o seu trabalho e o que de fato é realizado no cotidiano de sua prática.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 A Professora Coordenadora Pedagógica

A PCP da escola pesquisada, não é titular de cargo, possui licenciatura plena em ciências físicas e biológicas, pedagogia, pós-graduação em psicopedagogia, 16 anos no magistério estadual, dois quais 7 anos atuando na coordenação da escola.

Nosso primeiro contato foi com a apresentação da proposta de pesquisa e da aplicação de um questionário constituído de 11 questões, sendo 5 questões fechadas e 6 abertas.

A aplicação das questões fechadas permitiu-nos o entendimento de dados, tais como: formação inicial, tempo de magistério, tempo de atuação na coordenação e quem a auxilia na elaboração das pautas e na seleção dos assuntos das HTPCs, permitindo-nos o entendimento das características pessoais da PCP, sua formação acadêmica, trajetória profissional e de algumas facetas do seu trabalho.

A aplicação das questões abertas permitiu-nos o entendimento de questões mais abrangentes: assuntos mais trabalhados nas HTPCs, os assuntos que mais encontra dificuldade em desenvolver com os docentes, a descrição de um dia típico ou característico de trabalho, do que é ser PCP e o que sente ao terminar um dia de trabalho.

A análise quantitativa e qualitativa dadas às respostas das questões abertas, levou-nos ao entendimento de certos fenômenos que ocorrem na sua atuação como PCP.

O foco do questionário aplicado voltou-se para a atuação da PCP na formação continuada docente da sua escola e o cotidiano escolar.

Quando inquirida sobre o significado que era ser PCP, respondeu:

- É ser o profissional que acompanha todas as atividades escolares, promovendo o enriquecimento do grupo, encorajando os professores no desenvolvimento de atividades, no relacionamento

entre professor e aluno e nas relações entre o grupo de docentes; que faz o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, rendimento de alunos, sugerindo trabalhos que tenham influências positivas na aprendizagem dos alunos; que busca valorizar a escola, divulgando seus trabalhos nos meios de comunicação, valorizando o trabalho dos professores e melhorando a auto-estima dos alunos. É trabalhar em parceria com a direção da escola, levantar as dificuldades encontradas pelos professores em sala de aulas, buscar caminhos nas HTPCs para garantir a aprendizagem e permanência do aluno na escola Incentivar a freqüência, falar com os alunos faltosos e verificar os motivos das faltas. Proporcionar, nas HTPCs, momentos de troca de experiências, ajudando os professores iniciantes a realizarem um bom trabalho. Ser um dos responsáveis pela elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola. É a pessoa que tem que ter muito equilíbrio emocional para desenvolver o trabalho em meio a uma equipe inserida em processo educacional cheio de mudanças. É assessorar professores para utilização de TV/vídeo ou laboratório de informática. Acompanhar os projetos, metodologias e avaliação. Planejar, organizar e auxiliar na execução de eventos.

Podemos afirmar que a resposta fornecida pela PCP evidencia o previsto na Resolução SE 35/2000, observando-se a relevância da sua atuação no processo pedagógico, através de uma articulação entre a direção da escola, docentes e alunos.

Para Abreu e Bruno (2006, p. 105) o PCP:

Responde pelo projeto de construção da relação entre a teoria e prática docente e é um mediador que articula a construção coletiva do projeto pedagógico político da escola e que, em comunhão com os professores, elabora a qualidade das práticas educativas, favorecendo também, nesse processo, o crescimento intelectual, afetivo e ético de educadores e alunos.

Quando a PCP aponta em sua fala “proporcionar, nas HTPCs, momentos de troca de experiências, ajudando os professores iniciantes a realizarem um bom trabalho”, ressaltamos que a sua atuação situa-se numa dinâmica

complexa, pois, os professores iniciantes apresentam características diferentes das dos professores com mais experiência de atuação.

Franco (2003) enfoca as dificuldades encontradas pelos docentes iniciantes e salienta a importância do PCP e dos demais professores para a superação de inseguranças e conseqüente busca de alternativas no trabalho docente. Segundo o autor, as intervenções do PCP podem ocorrer individualmente, com indicações de leituras e fornecimento de dados sobre a realidade da escola e do sistema de ensino e, nas HTPCs, proporcionando momentos de aprofundamento teórico para subsidiar a prática pedagógica e a troca de experiências. O mesmo autor ressalta que o relacionamento entre PCP e docente iniciante precisa apoiar-se numa relação de colaboração e confiança.

No texto “O trabalho coletivo como espaço de formação”, Bruno (2003, p. 15) menciona que podemos pensar em três visões possíveis para o papel do PCP:

Uma, como representante dos objetivos e princípios da rede escolar a que pertence (estadual, municipal ou privada); outra, como educador que tem obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões da escola (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam) e, finalmente, como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico.

A autora (2003, p. 15) ressalta que a visão do PCP como educador que tem a obrigação de favorecer a formação, reflete uma complexidade de ações visa a da autonomia docente e aponta que: “[...] essa complexidade traz sinais que precisam ser interpretadas para que se tenha uma compreensão de diversos movimentos do indivíduo em relação ao grupo e do grupo em relação aos indivíduos”.

Destacamos o item do questionário aplicado que trata da elaboração das pautas das HTPCs que serão desenvolvidas com os docentes da escola. A entrevistada conta com a participação da diretora e da vice-diretora e, eventualmente, com a supervisora de ensino da escola.

Alonso (2002) em seu texto “A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor” apresenta uma discussão sobre a expressão supervisão de ensino. Para a autora, historicamente, a supervisão está sempre associada a um cargo e corresponde a uma determinada posição na hierarquia educacional e tem se

apresentado como uma atividade técnica especializada, com o objetivo de acompanhar e controlar a execução do trabalho.

Segundo Alonso (2002, p. 171) “essa concepção acarreta sérios prejuízos, na medida em que supõe uma dicotomia entre o pedagógico e o administrativo” tornando-se necessário rever suas bases conforme a exigência dos novos paradigmas para a atuação da supervisão.

A ação supervisora, muitas vezes entendida como assessoria, constitui a melhor solução para a formação continuada docente e, em certos momentos, de toda a equipe escolar e

[...] não implica no abandono de suas tarefas rotineiras, mas indica um redirecionamento do trabalho dos agentes, cuja atenção deverá voltar-se para os problemas que ocorrem na sala de aula, com os professores, e outras questões mais amplas que dizem respeito à escola (ALONSO, 2002, p. 178).

Como a ação supervisora realiza-se através de pessoas é preciso termos claro que existem elementos essenciais para o desenvolvimento dessa ação. Acreditamos que o grupo envolvido na ação precisa ter um propósito coletivo e que todos do grupo necessitam desejar, realmente, alcançá-lo.

Valemo-nos das palavras de Ferreira (2002, p. 237-8) para expressarmos nossa concepção sobre a atuação da supervisão de ensino e a sua importância na parceria com a equipe escolar :

[...] constitui-se num trabalho escolar que tem o compromisso de garantir a qualidade do ensino, da educação, da formação humana. Seu compromisso, em última instância, é a garantia de qualidade da formação humana que se processa nas instituições escolares, no sistema educacional brasileiro. Não se esgota, portanto, no saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico entre a verdadeira qualidade do trabalho pedagógico que se tornará mais verdadeira em seus compromissos humanizadores [...].

As respostas das questões abertas presentes no questionário aplicado na pesquisa, forneceu-nos elementos para entender a atuação da PCP. Procuramos verificar o processual e partimos do princípio que a abordagem qualitativa adotada durante o processo de interpretação das respostas, fez surgir novas certezas ou incertezas que reordenaram nossa percepção sobre a pesquisada e seu trabalho.

Ficou evidenciado, na pesquisa, que a PCP organizava, previamente, a pauta das HTPCs. Em resposta ao questionário, justificou que a elaboração da

pauta é uma rotina no seu trabalho para evitar que improvisações possam provocar críticas da parte dos docentes da escola.

Perguntada sobre as HTPCs, a PCP respondeu que:

- São mais que reuniões obrigatórias previstas na lei. São momentos de refletir sobre os avanços e dificuldades do trabalho escolar, de avaliação dos trabalhos realizados em sala de aula, reflexão sobre as ações desenvolvidas e que favorecem à mudança pedagógica.

Podemos afirmar que se o lugar de atuação do docente é a sala de aula, as HTPCs o são para o PCP. O planejamento, a decisão dos assuntos a serem tratados e da dinâmica das reuniões, são atribuições quase que exclusivas do PCP visando a formação continuada docente.

Em relação à formação continuada, Placco e Silva (2003, p. 31) apresentam que:

A relevância de práticas de formação docente exige reconhecer que o investimento na formação não pode ficar debitado apenas às iniciativas individuais e voluntárias do docente, mas tem de representar uma meta clara no projeto escolar-institucional.

Em resposta à questão que tratava sobre os assuntos mais trabalhados nas HTPCs e que visavam à formação continuada docente, estão: projetos desenvolvidos na escola, avaliação e aprendizagem, metodologias de trabalho, currículo, leitura e discussão de teóricos voltados à educação, legislação, organização de reuniões com os pais, indisciplina dos alunos, análise dos resultados da avaliação interna e externa, progressão continuada, recuperação, programa Ensino Médio em Rede; projeto político pedagógico e os projetos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Em relação aos assuntos mais trabalhados, a PCP respondeu, ainda, que para o desenvolvimento das HTPCs utiliza-se de textos oficiais, revistas pedagógicas e, às vezes, trechos de capítulos de livros. Que, desde 2004, o programa Ensino Médio em Rede¹ da Secretaria da Educação do Estado de São

¹ É um programa de formação continuada, que teve início em 2004, é desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e pela Fundação Vanzolini e destina-se aos supervisores de ensino, assistentes técnico-pedagógicos da oficina pedagógica das Diretorias de Ensino, professores coordenadores e professores que atuam no Ensino Médio. Conta com o financiamento do Programa

Paulo, voltado para a formação dos professores que atuam no Ensino Médio, tem tomado a maior parte do tempo destinado às HTPCs.

A PCP, ao apresentar os assuntos e materiais utilizados para o desenvolvimento da formação continuada na escola, cita aqueles veiculados e produzidos pelos órgãos oficiais do sistema de ensino público.

Podemos inferir que o repasse de materiais e assuntos durante as HTPCs favorece a simplificação e fragmentação das propostas, fragilizando a eficácia do espaço de formação continuada docente.

O questionário aplicado dispunha de uma questão sobre os assuntos que encontrava mais dificuldade para desenvolver nas HTPCs. Respondeu a PCP que encontra dificuldades para:

- Desenvolver os assuntos referentes à aceitação e busca de alternativas para trabalhar a heterogeneidade ou as diferenças existentes em sala de aula e a motivação de alguns docentes, sobre a indisciplina e desinteresse dos alunos. Também, tenho dificuldade para lidar com o desânimo que, às vezes, massacra alguns os professores, que diante de certas situações acabam tendo a sensação de impotência.

A fala da PCP permite-nos observar que as diferenças individuais, a indisciplina e o desinteresse dos alunos são motivos de preocupação no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

No texto “O coordenador pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores”, Placco e Souza (2006) discutem a questão da autoridade nos espaços escolares e que a ausência dela manifesta-se na queixa dos educadores. Para as autoras (2006, p. 31): “É a coordenadora que é chamada para resolver os conflitos de autoridade na escola. Isso porque a escola continua a encaminhar os conflitos de valores e autoridade da mesma forma, desde muito tempo”.

A PCP respondeu, também, que pelo fato da diretora ou da vice-diretora acompanharem todas as HTPCs, encontra nelas o respaldo e a segurança

que lhe falta para tratar determinados assuntos. Pudemos verificar no acompanhamento das HTPCs que a presença da direção da escola não aparece como figura que influencia, inibe ou direciona determinadas ações da PCP.

No questionário apresentado, duas questões tratavam sobre o cotidiano do seu trabalho. A primeira questão solicitava que escrevesse sobre um dia de trabalho considerasse típico ou característico de sua atuação como PCP. A segunda questão era para descrever como avaliava seu trabalho ao final do dia de trabalho.

Ao que seria um dia típico ou característico do seu trabalho foi respondido:

- Todos os dias de trabalho considero típico ou característico de um professor coordenador. As atividades referentes a um dia de trabalho são variáveis; dificilmente o planejado é cumprido na íntegra. As atividades do cotidiano: atender alunos com problemas diversificados, dar atenção aos professores, visitar as salas de aulas, socializar as capacitações promovidas pela diretoria de ensino, informar e orientar os projetos em desenvolvimento, verificar os alunos faltosos nas aulas regulares e nos projetos de reforço, acompanhar os alunos com dificuldades e atender a parte burocrática. Sempre falta espaço e tempo para eu me dedicar mais aos estudos. Procuro ter em mente o que pretendo realizar. Só, que ao me deparar com a rotina escolar, acabo desviando a meta que havia programado para aquele dia.

A pesquisada apontou as atividades que desenvolve no cotidiano do seu trabalho e que aparecem com mais frequência: providenciar professores eventuais, atendimento aos professores, pais e alunos, organização e desenvolvimento de HTPCs, visitas às salas de aulas, análise dos indicadores de frequência e desempenho dos alunos, elaboração de relatórios, encontro com a equipe de direção e atendimento às emergências.

Um aspecto apontado pelo referencial teórico pesquisado refere-se ao desvio de função no trabalho cotidiano do PCP. Muitas atividades realizadas pelo PCP não são atribuições da função e poderiam ser realizadas por outros

funcionários da escola, liberando-o para atividades pedagógicas. A leitura do referencial permite-nos afirmar que em muitas escolas o PCP realiza atividades que correspondem à função de outros funcionários, tais como: a do diretor ou secretário de escola, inspetor de alunos ou mesmo do docente.

Clementi (2003, p. 54) discorre que o desvio de função no trabalho do professor coordenador pedagógico evidencia-se na realização de atividades não inerentes e que, o desvio de função, torna-se responsável por colocar o trabalho pedagógico e a formação continuada docente em um segundo plano, uma vez que ao coordenador são solicitadas inúmeras tarefas burocráticas.

Para a pesquisada, a organização das HTPCs para o desenvolvimento da formação continuada de docentes foi considerada a função primordial do seu trabalho e alegou que “construir com os professores um trabalho coletivo e reflexivo é uma tarefa desafiadora que possibilita desencadear o processo de formação continuada”.

No questionário aplicado solicitamos a manifestação da PCP sobre a impressão que tem ao término de mais um dia de trabalho. A resposta dada foi:

- Tenho a sensação de que eu poderia ter feito melhor mas tenho minhas limitações. Mesmo assim, gosto do que faço, pois são nas relações e conflitos que o ser humano cresce e tende a superar suas limitações pois sou uma pessoa de grande mobilidade pedagógica, tenho que atuar em todos os campos que a unidade escolar necessita e ‘acabo ficando devendo’ um trabalho completo pois como sabemos o universo escolar a cada dia que passa está requerendo maior atenção e disponibilidade e a parte burocrática está cada vez mais intensa. Muitas vezes, levo alguns trabalhos para terminar em casa.

Em relação a este sentimento, Garrido (2003, p. 11) afirma que: o coordenador pedagógico encontra obstáculos para desempenhar suas funções, pois, é atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar. Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas. Com poucos parceiros e, freqüentemente, sem

apoio na unidade escolar, precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar seu espaço.

No entanto, nosso trabalho aponta que mesmo com as condições adversas e dificultadoras encontradas pela PCP pesquisada na realização de suas funções, há também a oportunidade de novas possibilidades que despontam no cenário aparentemente pouco favorável do ambiente escolar.

5.2 Acompanhamento das Reuniões

Acompanhamos 05 encontros de HTPCs, de 3 horas cada, totalizando 15 horas, 1 reunião de planejamento, 1 reunião de conselho de classes e 1 reunião de replanejamento. Todos os acompanhamentos foram registrados através de um relatório de observação que anexamos à pauta do evento.

O primeiro acompanhamento de HTPC, aconteceu no dia 03/10/2005 e nossa presença, aparentemente, não causou embaraços aos docentes da escola pois a equipe havia sido comunicada que iniciariamos nossa pesquisa.

Além de dezoito docentes, da PCP, a diretora da escola também estava presente na reunião. A reunião foi iniciada pontualmente com a distribuição da pauta escrita e de um texto de sensibilização do escritor Rubem Alves, “A avaliação da performance da escola”, que foi lido por uma professora.

Após a leitura, foi realizada uma discussão sobre o texto enfocando a avaliação, os conteúdos trabalhados e seus significados para os alunos, relacionando-os à “educação bancária” de Paulo Freire. Essa discussão demorou quase 20 minutos.

Foram repassadas, ainda, as orientações pedagógicas desenvolvidas pela oficina pedagógica da Diretoria de Ensino da Região a qual a escola pertence. “Essa é uma prática da escola”, anunciou a PCP. “Todos os professores que participam de capacitação na Diretoria de Ensino, relatam em HTPCs, os assuntos tratados, as propostas de trabalho, os prazos. Essa é uma maneira que encontramos para que todos os professores, de todas as disciplinas, saibam o que está acontecendo”.

A PCP apresentou as atividades a serem desenvolvidas na escola, voltadas ao projeto Prevenção Também se Ensina². Segundo ela, estava programada uma pesquisa sobre o uso de preservativos, com os alunos do Ensino Médio. A pesquisa seria realizada após a exibição de um filme e a realização de uma palestra proferida por um médico “muito conhecido da escola”, conforme disse a professora coordenadora pedagógica. Explicou, ainda, que o projeto prevenção também se ensina é um dos projetos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que tem como pólo de difusão a Diretoria de Ensino da Região.

Outro assunto tratado na HTPC foi o projeto meio ambiente. A PCP apresentou-nos o projeto. Trata-se de um projeto que envolve a polícia ambiental e o corpo de bombeiros do Estado de São Paulo e volta-se para o estudo de um ribeirão que passa perto da escola. Disse-nos que o projeto tinha sido iniciado naquele ano e o estudo era muito abrangente, pois, “até a nascente do rio havia sido visitada pelos professores da escola”. A atuação dos alunos e da comunidade do entorno da escola voltava-se para a preservação do trecho do rio localizado no próprio bairro.

Fizemos um intervalo de quinze minutos, coincidente com o intervalo dos docentes que estavam ministrando aulas no período noturno, pois, a sala onde se realizava a HTPC era a sala de professores. Terminado o intervalo, foram iniciadas as atividades de formação em serviço do programa Ensino Médio em Rede.

Reiniciada a HTPC, a PCP informou-nos que nem todos os docentes presentes estavam inscritos no Programa Ensino Médio em Rede, pois, entre eles estavam os que só trabalhavam no Ensino Fundamental, mas que, por interesse e opção individual, participavam dos trabalhos junto com os docentes que atuavam no Ensino Médio.

A atividade programada para o dia foi a exibição de um vídeo sobre formação docente e que contou com a participação do renomado educador e autor de livros, Antonio Nóvoa. Após a exibição do vídeo foram promovidas discussões sobre o tema e cada professor elaborou uma síntese do trabalho. As sínteses foram

² O projeto Prevenção Também se Ensina, coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, é executado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação em escolas da rede pública estadual de ensino desde 1996. A iniciativa é voltada à promoção da cidadania saudável e à redução da vulnerabilidade da comunidade escolar à gravidez na adolescência, ao uso indevido de drogas e às DST/Aids.

entregues para a PCP que as acondicionou numa pasta específica. O desenvolvimento total da atividade demorou 1h10.

Terminados os trabalhos, uma pauta, onde constavam os nomes de todos os professores, foi passada para que os presentes apusessem assinatura, inclusive da diretora da escola. Depois de colhidas as assinaturas, a pauta e o texto de sensibilização foram colados, pela PCP, em um livro de ata.

O registro dos assuntos tratados em reunião encontra consonância na recomendação da Portaria CENP 01/1996 e tem como o objetivo de orientar o grupo quanto ao replanejamento e à continuidade do trabalho.

Na oportunidade solicitamos o livro de ata para anotar alguns dados no nosso relatório. Verificamos que os procedimentos de registros das HTPCs são iguais para todos os encontros e que as reuniões pedagógicas de planejamento e replanejamento são registradas no mesmo livro.

Em relação à presença da diretora na HTPC, percebemos que ela não interferia na condução da reunião, não se prevalecia com suas opiniões e pareceu-nos estar em sintonia com a PCP.

Após a saída dos docentes permanecemos na sala com a diretora e a PCP. A diretora da escola justificou a realização da HTPC na sala de professores: era o único espaço disponível no prédio escolar e que comportava o número de docentes envolvidos. Informou-nos que, vinham lutando, escola e comunidade, para que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo destinasse recursos para a construção de, pelo menos, três salas de aulas e que não obtinham sucesso. Dissemos sobre as dificuldades que enfrentavam para a realização das HTPCs e para acompanhamento das turmas de telessalas que funcionavam em prédio distante da escola.

Retornamos à escola no dia 07/11/2005 para realizar o segundo acompanhamento de HTPC. Estavam presentes dezenove docentes e a HTPC contava com a presença da vice-diretora da escola. A PCP distribuiu a pauta e um texto de sensibilização intitulado “O último dia de vida”, no qual não constava autoria.

O ponto central do encontro deste dia foi a preparação dos docentes para a realização da avaliação SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, que aconteceria nos dias 09 e 10/11/2005. A PCP descreveu o histórico do SARESP e suas finalidades, de maneira sucinta. Disse que

a avaliação foi implantada nas escolas estaduais em 1996, com o objetivo verificar o rendimento escolar dos alunos de diferentes séries e períodos e identificando os fatores que interferem nesse rendimento.

A legislação vigente que ampara a realização da avaliação externa da aprendizagem dos alunos está presente na lei maior da educação: a LDB. O inciso VI. do artigo 9º da LDB dispõe que a União terá como responsabilidade “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Decorrente da LDB, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo, através do Parecer CEE 67, aprovado em 18 de março de 1998, estabeleceu as normas regimentais básicas para as escolas estaduais. No relatório de aprovação os conselheiros estaduais justificam:

A autonomia da escola não deve ser um discurso vazio. Define-se em função de prioridades, visa reverter a baixa produtividade do ensino e deve estar comprometida com a meta da redução da repetência e com a melhoria da qualidade do ensino.

Nessa direção, a Secretaria da Educação vem pautando suas ações pela busca de mecanismos legais e institucionais capazes de assegurar os recursos financeiros necessários para cada escola e sua capacitação para exercer uma gestão autônoma e democrática, associada ao estabelecimento dos padrões curriculares básicos e a um sistema de aperfeiçoamento e capacitação dos profissionais da educação e de avaliação externa. (SÃO PAULO, PARECER CEE 67/1998)

Sobre o processo de avaliação, o artigo 33 do Parecer CEE 67/1998, dispõe que as avaliações interna (organizada pela escola) e externa (organizada pelos locais e centrais da administração), terão por objetivo permitir o acompanhamento:

Sistemático e contínuo do processo de ensino e de aprendizagem, de acordo com os objetivos e metas propostos;

Do desempenho da direção, dos professores, dos alunos e dos demais funcionários nos diferentes momentos do processo educacional ;

Da participação efetiva da comunidade escolar nas mais diversas atividades propostas pela escola;

Da execução do planejamento curricular. (ART. 33 – PARECER CEE 67/1998)

O artigo 39 do mesmo Parecer prevê que:

A avaliação externa do rendimento escolar, a ser implementada pela Administração, tem por objetivo oferecer indicadores comparativos de desempenho para a tomada de decisões no âmbito da própria escola e nas diferentes esferas do sistema central e local. (ART. 39 – PARECER CEE 67/1998)

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, através da Resolução SE 81, de 19 de outubro de 2005, dispôs sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – 2005.

A aplicação da avaliação externa leva em consideração:

A relevância que o sistema de avaliação assume para os educadores das escolas que oferecem Educação Básica;

A participação das escolas da rede estadual no Saresp e a importância da adesão das escolas das redes municipal e particular na ampliação desse processo;

Os resultados dessa avaliação como indicadores para a elaboração de ações e projetos pedagógicos inovadores, além de programas de formação continuada para os educadores das diferentes redes de ensino;

A necessidade de avaliar competências e habilidades dos alunos das redes estadual, municipal e particular de ensino ao final de cada série de aprendizagem;

A necessidade de se assegurar às diferentes redes de ensino as condições necessárias para uma efetiva operacionalização desse processo. (SÃO PAULO, RESOLUÇÃO SE 81/2005).

Consideramos que, por ser o SARESP um assunto polêmico, na reunião de HTPC da escola onde desenvolvemos a pesquisa, houve manifestação contrária dos docentes presentes alegando que “os alunos não têm comprometimento em realizar a prova, que o resultado obtido prejudica a imagem da escola e dos professores e que os pais deveriam ser muito bem informados sobre a avaliação”.

A PCP tentou apaziguar o confronto lembrando que muitas ações positivas foram desenvolvidas na escola utilizando os indicadores do SARESP. A vice-diretora tomou a palavra dizendo que “a direção fará reuniões com os pais e alunos reforçando o que tem falado todos os anos, a importância dos alunos fazerem a prova com consciência, pois isso implicaria nos indicadores que a escola usará para organizar seus planos de trabalho, recuperação e reforço dos alunos e

que os professores conselheiros das classes falariam com os alunos sobre a responsabilidade de cada um”. Outro docente quis saber se “o resultado influenciaria no bônus mérito dos professores”³. A vice-diretora respondeu que “não sabia mas que procuraria na Diretoria de Ensino alguma notícia e depois comunicaria a todos”.

Apesar de os docentes não ficarem satisfeitos com a justificativa apresentada pela vice-diretora e pela PCP os trabalhos propostos na pauta continuaram.

Ouvindo o sinal para o intervalo das aulas do período, a PCP interrompeu os trabalhos por 15 minutos e reiniciados após o intervalo com as atividades de formação em serviço do Programa Ensino Médio em Rede. A atividade programada para o dia foi Competência Leitora no Ensino Médio – questão de gêneros.

A atividade consistia em leitura, reflexões, propostas de atividades a serem desenvolvidas com alunos; os professores presentes realizaram as atividades que foram entregues à PCP que as acondicionou em uma pasta. Neste dia a vice-diretora solicitou aos docentes presentes que elaborassem um calendário de provas do quarto bimestre que seria encaminhado à Diretoria de Ensino da Região. Segundo ela “foi uma proposta da Dirigente Regional de Ensino para garantir a freqüência dos alunos e cumprir os 200 dias letivos previstos no calendário escolar”. Novamente os docentes manifestaram-se com a exigência. Uma docente disse “se o sistema exige de nós uma avaliação contínua dos alunos, não aceito isso”. A maioria concordou com a colega de trabalho e mesmo assim o calendário foi elaborado.

Em relação à avaliação da aprendizagem escolar, compartilhamos com as idéias de Luckesi (1997) que afirma que a avaliação adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino subsidiando um curso de ação que visa construir um resultado previamente planejado. Para o mesmo autor a prática da avaliação escolar estipulou como ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, que a classificação não auxilia em nada o avanço ou crescimento, constituindo-se em instrumento estático e frenador do processo de crescimento e que um procedimento que deveria qualificar a aprendizagem passa a classificá-la. No dia 1º/03/2006 acompanhamos a reunião de planejamento da escola. A reunião contava com a presença da diretora e da vice-

³ O bônus mérito foi instituído pela Lei Complementar 891, de 28/12/2000.

diretora da escola, da PCP, dos docentes, dos funcionários, dos representantes de pais e de alunos representantes de cada classe.

A abertura do encontro, realizada no pátio da escola, foi feita pela diretora da escola com a distribuição da pauta e o desenvolvimento de uma dinâmica de sensibilização, intitulada “Objeto símbolo do trabalho”. A diretora solicitou aos presentes que formassem um círculo e cada participante deveria retirar de seus pertences algo que simbolizasse o significado do seu trabalho e depositá-lo no centro de um círculo. Em seguida, estabeleceu-se uma roda de conversa e os participantes justificaram ao grupo o motivo da escolha do objeto.

Após, foi desenvolvido um trabalho em grupo quando os participantes deveriam trabalhar as dimensões: gestão de pessoas, gestão participativa, dimensão pedagógica, gestão de serviços de apoio e gestão de resultados educacionais, na perspectiva da construção de uma escola de qualidade. A partir da discussão nos grupos foram elaborados painéis para apresentação da síntese.

A seguir a PCP desenvolveu uma explanação sobre “A escola e seu projeto político pedagógico”, produzido pela própria pesquisada, tanto nos aspectos legais como nos pedagógicos. Informou que as duas atividades do dia serviriam de base de sustentação para as demais que seriam desenvolvidas nos dias 02 e 03/03/2006, período previsto no calendário escolar para as atividades do planejamento.

Não acompanhamos as atividades dos dias seguintes mas, de posse da pauta, verificamos que continha: público alvo, objetivos, cronograma das atividades por dia e avaliação das atividades.

Consideramos que as atividades propostas e desenvolvidas nos dias de planejamento contribuem para a implantação de uma gestão participativa e do fortalecimento do colegiado escolar.

Concordamos com Lück (2006, p. 66) que o colegiado escolar é um órgão que se constitui de um mecanismo de gestão da escola e que tem como objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar a escola, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo e participativo de pais, professores e funcionários. Em sua atuação cabe-lhe resgatar valores e cultura, considerando aspectos socioeconômicos, de modo “a contribuir para que os alunos sejam atendidos em suas necessidades educacionais de forma global”.

Para a mesma autora a constituição do colegiado é o ponto de partida, para que todos os pais se envolvam com os trabalhos da escola, cabendo ao diretor da escola buscar meios para promover esse envolvimento. O significado do órgão colegiado está centrado na maior participação dos pais na vida escolar, para que a escola esteja integrada na comunidade e a comunidade nela, construindo, assim, uma maior qualidade do ensino.

Para Lück (2006) a participação dos pais pode ser promovida por meio de diversas atividades sugeridas pelos membros dos órgãos colegiados, tais como: participar da elaboração e acompanhamento do projeto político pedagógico; envolver-se na realização de atividades pedagógicas da escola; conversar com outros pais para troca de experiências sobre a educação de seus filhos; apoiar iniciativas de enriquecimento pedagógico da escola e promover a aproximação entre a escola e a comunidade.

Conforme apresenta Lück (2006, p. 26):

É importante destacar que a democratização efetiva da educação é promovida não apenas pela democratização da gestão da educação, conforme definido pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). O fundamental dessa democratização é o processo educacional e o ambiente escolar serem marcados pela mais alta qualidade, a fim de que todos os que buscam a educação, desenvolvam os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para que possam participar, de modo efetivo e consciente da construção da sociedade, com qualidade de vida e desenvolvendo condições para o exercício da cidadania.

Compartilhamos com as idéias da autora destacando que a participação dos pais na elaboração do projeto pedagógico constitui-se em uma ação conjunta, articulada e consistente da comunidade escolar, direcionando os resultados para a formação dos alunos. Consideramos, também, que a elaboração do projeto político pedagógico precisa ter a participação de todos os envolvidos com a escola, para que não seja um simples documento, mas sim um caminho a ser percorrido pela escola para atingir os seus objetivos e metas.

No dia 10/04/2006 acompanhamos a HTPC pela terceira vez. Na pauta distribuída pela PCP verificamos a presença dos objetivos do encontro: “promover um diálogo entre gestores e professores para que todos consigam acompanhar o dia-a-dia escolar, na tentativa de amenizar as dificuldades encontradas”. Neste dia estavam presentes dezoito docentes e a diretora da escola.

O texto de sensibilização utilizado na abertura, denominado “Pedro e seu machado”. Após a leitura, feita por uma docente, foi realizada a discussão sobre os instrumentos de trabalho dos professores e “as maneiras encontradas por cada um deles para afiar o seu machado”, conforme disse a diretora da escola.

Solicitados pela PCP, três docentes relataram suas conquistas e os desafios do trabalho em sala de aulas com o intuito de socializar experiências.

Foram retomados alguns pontos dos planos de ensino para análise comparativa com os objetivos do projeto político pedagógico da escola.

A reunião foi interrompida para um pequeno intervalo e retomada com desenvolvimento do Programa Ensino Médio em Rede com o assunto “contrato pedagógico” que tratou sobre as responsabilidades de cada participante, parte do regimento do programa e conceito de área curricular. O material utilizado para o desenvolvimento das atividades foi retirado dos Parâmetros Curriculares Nacionais+ – PCN+ – do Ensino Médio. Os professores mostraram-se receptivos ao trabalho.

No dia 24/04/2006, acompanhamos o quarto HTPC. Os objetivos do encontro, presentes na pauta, foram: “divulgar materiais da escola, organizar um espaço para trocas de experiências e proporcionar momentos de estudos para a formação continuada docente”.

Estavam presentes, além da PCP, 15 docentes e a diretora da escola. O texto utilizado para a reflexão intitulou-se “Lembre que és tão bom como o que tiveres feito na vida”, no qual não constava autoria. Foi lido por uma docente que ao término da leitura disse que “este texto melhora nosso astral, pois, valoriza nosso trabalho e dedicação”.

A diretora apresentou aos docentes a informação que a escola receberia os primeiros 5 computadores para a Sala Ambiente de Informática – SAI. Disse-lhes que o único espaço para a instalação da SAI era a sala dos professores e lamentou que mais um espaço da escola estaria se adequando e os docentes ficariam sem a sala de professores. Os docentes manifestaram preocupação; um deles disse “seremos desalojados e despejados”. A diretora disse “não temos outra saída, pois, já perdemos a SAI uma vez porque não tínhamos espaço, lembram-se? Continuamos sem espaço mas agora não dá mais. Precisamos dos computadores”.

Buscamos em Moran (1998) e Kenski (2003) o referencial teórico que fundamenta as palavras e concepções da diretora sobre a instalação de computadores na escola.

Para Moran (1998) a instalação de computadores nas escolas deve incentivar os docentes a aprimorar seus conhecimentos sobre a tecnologia para que possam motivar seus alunos na aprendizagem e assim fazer com que as aulas não sejam apenas expositivas e sim mais atrativas aos alunos.

No entanto, Kenski (2003) aprofunda a questão afirmando que não basta ter equipamento tecnológico de última geração para que se consiga um melhor ensino, é preciso que haja mudanças na organização da escola.

Segundo Kenski (2003, p. 73):

O que se vê na prática escolar, nas escolas que já utilizam os equipamentos tecnológicos de última geração, que, apesar deles, muito pouca coisa se alterou no processo de ensino. Em geral, as escolas permanecem com as mesmas propostas e grades curriculares; a mesma segmentação disciplinar dos conteúdos; a mesma carga horária dividida em “aulas” de 50 ou 100 minutos e a mesma divisão dos alunos em grandes turmas. Os professores, por sua vez, utilizam as formas mais viáveis de ensino nessas condições, que são aquelas fortemente baseadas na “fala”, na exposição oral do conteúdo, seja pelo professor ou pelo aluno, em intermináveis e uso do computador e da Internet no curto tempo das “aulas” e para o número exorbitante de alunos é totalmente inviável).

A diretora informou, também, que os gestores da escola iniciaram o curso de Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC –, desenvolvido em parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP. Segundo ela “o curso será desenvolvido com atividades presenciais e à distância e espero que traga boas propostas para o nosso trabalho”.

A PCP distribuiu a pauta e deu continuidade à reunião solicitando a dois docentes que relatassem suas conquistas e os desafios do trabalho docente na sala de aulas.

A reunião, como de costume, foi interrompida para um pequeno intervalo. Em seguida, a reunião foi retomada com desenvolvimento do Programa Ensino Médio em Rede com os seguintes assuntos: síntese do vídeo “A adolescência”, exibido na semana anterior e leitura do texto “Competências, conhecimentos e valores na concepção curricular do novo Ensino Médio”. O texto foi lido por vários professores através de revezamento. Após a leitura, os relatórios foram elaborados pelos docentes e entregues à PCP que os acondicionou numa pasta.

Neste dia fomos convidadas para proferir algumas palavras sobre o significado de competências e interdisciplinaridade no Ensino Médio.

Para desenvolvermos nosso trabalho sobre o significado de competências e interdisciplinaridade no Ensino Médio, utilizamos como referencial teórico o Parecer CNE/CEB nº 15, aprovado em 1º de junho de 1998, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Enfocamos, especialmente, o conceito de interdisciplinaridade que, segundo o Parecer, considera que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos. Sendo assim, acreditamos que a interdisciplinaridade deve partir da necessidade das escolas, professores e alunos, de explicar, compreender algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários.

Após a apresentação da nossa fala, os docentes presentes perguntaram-nos preocupados “a matriz curricular e a atribuição das aulas do Ensino Médio serão por áreas de conhecimento?”. Respondemos que “no momento, a nossa resposta era não, pois, não acreditávamos em uma reforma tão radical na estrutura escolar, que o intuito era o trabalho coletivo e interdisciplinar por área ou mesmo entre todas as disciplinas possíveis de serem agregadas ao tema escolhido”.

Percebemos a desconfiança, o receio e a insegurança dos professores quando uma professora falou que “o meu medo é ficar sem meu cargo agora que consegui me efetivar”. A discussão sobre as áreas de conhecimento continuou e os professores desenvolveram as atividades propostas até o término da reunião.

Retornamos à escola para o quinto acompanhamento de HTPC, no dia 19/06/2006. Os objetivos do encontro foram: “subsidiar os professores nas atividades escolares e oportunizar momentos de reflexão sobre o andamento das atividades escolares e o envolvimento dos alunos”. O texto de sensibilização era intitulado “Amanhã pode ser tarde”, no qual não constava autoria. Foi lido pela diretora da escola.

Após a leitura, a PCP passou a seguinte atividade: “vocês devem rapidamente encontrar no texto algo que diz respeito à sua vida, pessoal ou particular”. Todos participaram, inclusive nós. Neste dia, estavam presentes 16 docentes.

Em seguida, a PCP solicitou aos presentes a elaboração do cronograma de provas dos alunos. Os docentes queixaram-se contrariados. A PCP

disse: “é para cumprirmos o calendário previsto, conforme orientação dada pela Diretoria de Ensino”.

Neste dia foram desenvolvidos os seguintes assuntos: PNLD/2006 – Plano Nacional do Livro Didático – material do faça parte (voluntarismo), preparação da escola para a festa junina, jogos da Olimpíada Colegial - categorias mirim e pré-mirim, socialização das capacitações da Diretoria de Ensino e atividades do Programa Ensino Médio em Rede.

A proposta de trabalho do Programa Ensino Médio em Rede foi: trabalhos interdisciplinares. A PCP solicitou aos docentes presentes que relacionassem os temas propostos por cada um deles ou que um tema fosse selecionado no coletivo. Os temas foram selecionados pelos docentes após discussão. A atividade foi entregue e acondicionada em uma pasta.

Neste dia, novamente, solicitamos à Diretora da Escola, o livro de pautas de HTPCs, confirmando que mesmo sem a nossa presença a rotina da organização da HTPC é a mesma: pauta, texto de sensibilização, socialização de experiências, divulgação de eventos e Programa Ensino Médio em Rede. Todas as reuniões são conduzidas pela PCP e acompanhadas pela diretora ou pela vice-diretora da escola.

No dia 17/07/2006 acompanhamos a reunião de Conselho de Classes referente ao 2º Bimestre do ano letivo de 2006. Estavam presentes todos os docentes com sede de controle de frequência na escola, totalizando 34, a diretora da escola, a vice-diretora, a PCP, 4 funcionários e 14 alunos representantes de classes.

A reunião foi iniciada com a entrega da pauta e o texto de sensibilização intitulado “Quando a escola é de vidro” da escritora Ruth Rocha. O texto foi lido pela diretora e discutido oralmente pelos presentes. Após a discussão, a diretora solicitou que os presentes retomassem o texto para buscar respostas às seguintes questões:

- Como era a relação professor/aluno na escola de vidro;
- o trecho do texto que mais chamou a atenção;
- o que motivou a rebelião;
- você concorda com a decisão do diretor; que tipo de gestão tinha a escola de vidro;

- você conhece ou conheceu uma escola como a que o texto se refere;
- faça uma comparação entre os modelos de escola que o texto se refere e indique pontos positivos e negativos e que tipo de pessoas a escola de vidro pretendia formar.

A reunião de foi conduzida pela diretora da escola que, após, a discussão do texto fez a leitura da pauta do encontro. A pauta da reunião continha uma citação de Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas, [...] a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total”. A diretora justificou a escolha da citação lembrando que “a aprendizagem é algo incompleto e o professor deve estar atento aos avanços dos alunos”.

A seguir, a diretora da escola apresentou aos presentes um breve histórico sobre os Conselhos de Classes. Para isso utilizou-se de transparências e retroprojektor.

Disse que os Conselhos de Classes foram instituídos a partir da Lei 5692/1971 - Lei de Diretrizes e Base do Ensino de 1º e 2º graus - para orientar os professores na avaliação permanente dos alunos e para analisar as causas de rendimentos altos e baixos, aperfeiçoar o trabalho cotidiano do professor e desenvolver a avaliação contínua do próprio trabalho escolar.

Para ilustrar sua fala utilizou-se, também, do artigo 20 do Parecer do Conselho Estadual da Educação 67/1998 que estabelece as normas regimentais básicas para as escolas estaduais paulistas e assim define:

Artigo 20 - Os conselhos de classe e série, enquanto colegiados responsáveis pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem, organizar-se-ão de forma a:

I - possibilitar a inter-relação entre profissionais e alunos, entre turnos e entre séries e turmas;

II - propiciar o debate permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem;

III - favorecer a integração e seqüência dos conteúdos curriculares de cada série/classe;

IV - orientar o processo de gestão do ensino. (ART. 20, PARECER CEE 67/1998).

Informou que, recentemente, o espaço de ação dos Conselhos de Classes foi ampliado: ele pode propor, orientar e planejar a ação pedagógica da escola levando em consideração a comunidade que ela atende e o aluno como sujeito e centro da ação educativa.

A pauta da reunião do Conselho de Classes foi lida pela diretora e trazia os objetivos do encontro e o desenvolvimento dos trabalhos. Os objetivos expressos na pauta eram:

- Proporcionar a equipe escolar momentos de reflexão nas ações e no desempenho dos alunos; analisar, avaliar e refletir sobre as práticas desenvolvidas em sala de aulas e os impactos no desenvolvimento das habilidades dos alunos, compartilhando idéias com a equipe escolar em busca de novas práticas que venham a favorecer a aprendizagem dos alunos e identificar as habilidades adquiridas pelos alunos em cada disciplina e propor intervenções necessárias, buscando formas de encaminhamentos para o 3º bimestre.

Após a leitura da pauta foram desenvolvidos os seguintes assuntos: exibição do vídeo “Organização do currículo em áreas”, vídeo este do Programa Ensino Médio em Rede. Após a exibição do vídeo os docentes, novamente, questionaram a organização do currículo em áreas. Mostraram-se apreensivos e receosos sobre a possibilidade de perderem as aulas. Neste item, a PCP disse que “a organização do currículo em áreas era para ilustrar o trabalho com projetos temáticos”.

A reunião continuou com o desenvolvimento da seguinte atividade: análise do projeto político pedagógico e dos planos de ensino, pontuando as habilidades a serem desenvolvidas em cada disciplina. Foram levantados indicadores para estabelecimento de ações que traduziriam os avanços no processo de aprendizagem dos alunos. Terminada a atividade foi oferecido um almoço. Apenas 4 docentes não participaram, pois, haviam combinado, anteriormente, com a diretora que, no período da tarde compareceriam em outra escola estadual, onde, também, ministravam aulas.

Para a pesquisadora Sousa (1998), em seu artigo “O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos”, uma prática corriqueiramente utilizada em escolas públicas e privadas é o conselho de classe constituir-se em um espaço de reunião de professores/as de diferentes especialidades com o intuito de definir o “destino” escolar de cada aluno/a sobre os/as quais falam. Para tanto, utilizam-se de diversos instrumentos de avaliação de onde os resultados obtidos são devidamente registrados como forma de argumento para o que será definido para cada aluno/a.

No entanto, acreditamos que da maneira que a escola onde realizamos nossa pesquisa tem conduzido as reuniões do Conselho de Classes, elas podem se tornar em um momento de reflexão, ao se discutir as dificuldades de ensino, de aprendizagem, adequação dos conteúdos curriculares, metodologia empregada, competências e habilidades, enfim, da própria proposta pedagógica da escola para se adequar às necessidades dos alunos, ou se restringir a um veredicto formal: aprovado ou reprovado.

Não participamos do desenvolvimento da reunião no período da tarde, mas por possuir uma pauta do encontro, verificamos que seriam discutidos os seguintes assuntos: levantamento dos alunos que necessitam de acompanhamento especial de reforço para prosseguimento dos estudos; projeto de recuperação e hora da leitura e as influências na aprendizagem dos alunos; registros dos resultados de aprendizagem e as interferências necessárias e, finalmente, os avanços e dificuldades por classe.

Retornamos à escola no dia seguinte, 18/07/2006, para acompanhar parte da programação das atividades do replanejamento e permanecemos na escola apenas no período da manhã. O encontro contava com a presença de 37 docentes, da diretora, da vice-diretora e da PCP.

A reunião foi conduzida pela diretora que distribuiu a pauta e o texto de sensibilização denominado “Comportamento entre o bom e o mau professor” no qual não constava autoria. Após a leitura e reflexão os trabalhos foram iniciados com a análise dos indicadores do SARESP/2005, que são: prova objetiva, questionário informativo, redação. Foram analisadas, também, as competências textuais do Ensino Fundamental e Médio previstas no material da avaliação. A atividade tinha como propósito estabelecer pontos de articulação entre os dados do SARESP, com o perfil dos alunos das diferentes séries.

Conforme estava descrito na pauta, no período da tarde seriam desenvolvidas as seguintes atividades:

- Discussões coletivas para analisar as dificuldades dos alunos e buscar estratégias de atendimento às diferentes necessidades, que traduzam avanços no processo aprendizagem; trabalho em grupos (atividades em áreas do conhecimento); buscar a melhor forma de apoiar e acompanhar as atividades desenvolvidas na escola como formas de registros (diários de classe) e avaliação; análise do projeto político pedagógico e planos de ensino para as possíveis adequações.

Nos dias 17 e 18/07/2006, a PCP ficou responsável pela organização dos trabalhos nos grupos e pelos registros que seriam utilizados para a elaboração das atas das reuniões.

Consideramos que o desenvolvimento das atividades das reuniões do Conselho de Classes e do replanejamento só favorecem o trabalho pedagógico, quando a escola se propõe a analisar os seus resultados de forma coletiva.

No próximo e último capítulo intitulado Considerações Finais, apresentaremos algumas apreciações sobre a atuação da PCP na formação continuada docente a partir do referencial teórico pesquisado e do acompanhamento do seu trabalho.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para apresentarmos as considerações finais desta pesquisa retomamos as questões formuladas na Introdução deste trabalho: qual tem sido a função assumida pelo professor coordenador pedagógico na escola? Que tipo de relação tem-se estabelecido entre a coordenação e os docentes? Como tem sido a formação continuada de docente desenvolvida na escola?

Procuramos reforçar a importância fundamental do trabalho de formação continuada docente, que pode e precisa ser desenvolvido nas HTPCs, pois é neste espaço de reflexão coletiva que os docentes constroem um conhecimento prático de grande valor.

Apresentamos um estudo sobre a atuação de uma PCP de uma escola pública estadual paulista na formação continuada docente. Buscamos, para tanto, a produção teórica de pesquisadores nacionais e internacionais e a legislação que emana das diretrizes nacionais e estaduais sobre o assunto.

Procuramos evidenciar que o trabalho da PCP estrutura-se em sua própria prática e através de reflexões trazidas a partir dela, deixando claro que esse trabalho solidifica-se por meio das relações humanas estabelecidas no cotidiano escolar.

A pesquisa que realizamos revela-nos o envolvimento do trabalho da PCP com o projeto pedagógico da escola e o reconhecimento que os docentes precisam de orientação e ajuda para enfrentar uma realidade escolar em mudança constante.

A análise da organização do trabalho da PCP aponta-nos para o reconhecimento da sua importância na organização do trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Entendemos que é indiscutível a relevância da sua presença para o desenvolvimento da formação continuada docente e que todas as ações propostas pela equipe escolar devam estar a serviço do processo pedagógico.

Nossa intenção maior nesta pesquisa, além de levantar dados sobre a atuação da PCP em uma escola pública da rede estadual paulista, foi investigar como sua atuação volta-se para a formação continuada docente desenvolvida nas HTPCs. Podemos afirmar que os encontros das HTPCs refletem toda a dinâmica

escolar, dos descontentamentos, das dúvidas, das incertezas e mesmo das desconfianças.

O horário de realização das HTPCs não nos pareceu empecilho para o desenvolvimento satisfatório das atividades de formação continuada, uma vez que eles não ocorrem logo após as aulas do período da manhã ou no final da tarde. Existe um intervalo de, pelo menos 1 hora, entre o término das aulas e o início das HTPCs, o que nos indica que elas, as HTPCs, são programadas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e não apenas para cumprimento legal.

Em se tratando das relações pessoais, a pesquisa evidenciou-nos uma grande proximidade entre a diretora, a vice-diretora da escola e a PCP, indicando que há parceria e colaboração no trabalho entre elas. Quando a entrevistada afirma que conta com a participação delas para a elaboração da pauta das HTPCs podemos dizer que existe uma harmonia e reciprocidade entre a equipe de gestores e que eles procuram estabelecer uma relação aberta, colaborativa, franca e dialógica.

Quanto ao relacionamento entre a PCP e os docentes não nos foi possível identificar se existe parceria e colaboração. O que pudemos perceber é que a PCP cumpre a programação das HTPCs e os docentes desenvolvem as atividades propostas. Acreditamos, com isso, que a PCP exerce um papel de grande relevância ao desempenhar suas atribuições, caracterizando-se como um agente de mudanças e contribuindo, por meio das ações que desenvolve junto aos docentes a busca de uma educação de qualidade, apesar de, muitas vezes, reproduzir orientações dos órgãos educacionais, em especial da Diretoria de Ensino.

Percebemos durante o acompanhamento das HTPCs que a PCP buscava deixar marcado em seu trabalho características próprias. No entanto, estava contaminada pelas idéias oriundas da Secretaria da Educação do Estado, da Diretoria de Ensino da Região, em especial no Programa do Ensino Médio em Rede, SARESP ou quando se reportava aos docentes da escola como sendo “uma determinação da Diretoria de Ensino”.

O desenvolvimento das atividades do programa Ensino Médio em Rede, com suas atividades pré-determinadas a serem cumpridas, embora trouxessem para a pauta reflexões interessantes, muitas vezes, pareceu-nos um pacote pedagógico que desconsiderava a especificidade da escola e as

necessidades pedagógicas dos docentes. Desta forma, as HTPCs, embora sejam espaços de formação, deixam de atender os objetivos previstos na legislação e no referencial teórico pesquisados para a construção da autonomia da escola e no desenvolvimento do seu projeto pedagógico.

Devido às características da metodologia adotada nesta pesquisa, – o estudo de caso –, as considerações que fizemos no parágrafo anterior não nos permitem inferir se estes procedimentos são comuns aos outros PCPs das escolas públicas da rede estadual paulista. Acreditamos que, no universo de mais de seis milhares de escolas que constituem a rede pública estadual, devam existir experiências diferentes das analisadas neste trabalho.

Percebemos que a PCP pesquisada procura aproveitar os espaços de HTPCs com o referencial teórico proposto para as reflexões e o atendimento às necessidades da rotina de trabalho, apesar de verificarmos que grande parte dos encontros destinava-se ao desenvolvimento do programa do Ensino Médio em Rede.

Mesmo considerando que muitas ações são oriundas das determinações da hierarquia educacional externa à escola, permeia as respostas dadas pela PCP no questionário aplicado e nas HTPCs que presenciamos, a certeza de seu papel como responsável pela formação continuada docente, de sua participação ativa na elaboração e discussão do projeto político pedagógico da escola, da necessidade de estar atualizada com pesquisas e bibliografia para orientar os professores na busca de soluções. Percebemos que ela procura criar uma rotina de reflexão coletiva sobre as possíveis soluções aos entraves pedagógicos da escola, planejando e avaliando, coletivamente, as ações didáticas e organizando estudos e leituras que possam construir nos professores a autonomia docente.

No entanto, podemos apontar algumas contradições no trabalho da PCP: a imposição de ordens externas à escola levando-a a um trabalho, muitas vezes, sem reflexão e, ao mesmo tempo, sua luta para implementar um trabalho coletivo, procurando construir seu espaço na dinâmica escolar.

A partir das respostas dadas ao questionário aplicado, das manifestações formais e informais da PCP e do acompanhamento das atividades da escola, HTPCs, reuniões de planejamento, replanejamento e Conselho de Classes, podemos classificar as ações da PCP como tentativas de transformar o contexto escolar haja vista que ela manifesta sua intenção de construir uma nova cultura

docente através das HTPCs. Consideramos que existe uma preocupação da PCP em articular as ações de formação continuada docente, através da troca de experiências e manifestações, durante as HTPCs, promovendo uma reflexão entre a teoria e a prática pedagógica.

O referencial teórico pesquisado aponta que é comum ao PCP a vivência de uma insatisfação ao comparar o que gostaria com o que consegue fazer. Muitas vezes, as expectativas de atuação não condizem, com o que o sistema educacional e a escola possibilitam sobre isso. Tal insatisfação é comprovada quando a PCP manifesta seus sentimentos no final de um dia de trabalho: “sempre falta espaço e tempo para eu me dedicar mais aos estudos. Procuo ter em mente o que pretendo realizar. Só, que ao me deparar com a rotina escolar, acabo desviando a meta que havia programado para aquele dia”.

A PCP respondeu ao questionário que reconhece a importância das HTPCs quando diz que “são mais que reuniões obrigatórias previstas na lei”. Entendemos que ela, quando aponta que as HTPCs são importantes, reconhece, também, que os docentes necessitam de orientação e ajuda para enfrentar uma realidade incerta da sala de aula.

Observamos, nas HTPCs que acompanhamos, momentos em que os docentes manifestaram importantes panoramas educacionais provenientes de suas práticas e momentos em que o trabalho e autonomia docente foram ameaçados pelas influências externas à escola. No entanto, nas discussões sobre formação continuada apresentada neste trabalho, as HTPCs são apontadas como um espaço privilegiado nas ações coletivas dos docentes e da atuação da PCP, nas quais ambos se debruçam sobre a prática docente, refletindo sobre elas e buscando novas respostas. Podemos afirmar, que as reflexões que se manifestam nas HTPCs levam a equipe escolar a buscar dados para a melhora das práticas pedagógicas.

Portanto, as HTPCs, devem ser consideradas momentos privilegiados, nos quais são discutidas questões concernentes à educação, ao contexto escolar, à especificidade da sala de aula e a presença da PCP é fundamental, pois, partimos do pressuposto que ela tenha a percepção de todo o processo escolar.

Neste sentido, acreditamos que seja necessário um investimento nas HTPCs para que possam tornar-se espaços de reflexão da prática docente, de diálogos e, conseqüentemente, superação dos problemas.

Acreditamos, também, que é necessário, por parte dos órgãos da Secretaria da Educação, um maior investimento na formação do PCP uma vez que ele deve ser responsável por transformar as HTPCs, não apenas o cumprimento de um horário previsto na legislação, mas sim, um espaço reflexivo de formação docente, priorizando as experiências fundamentadas numa teoria que subsidiará a prática cotidiana da escola.

Neste sentido, entendemos ser primordial ao PCP considerar e valorizar os saberes e práticas dos docentes. Tal princípio constitui o início de uma relação reflexiva mais efetiva porque permite aos docentes reconhecerem em seus saberes os aspectos a serem superados, aperfeiçoados e preservados. Entendemos, também, que é necessário que a PCP seja uma colaboradora dos docentes ajudando-os a relacionar o projeto político pedagógico que contém as metas e os objetivos da escola, os planos de ensino e a prática na sala de aula.

O desafio, então, que se coloca à formação continuada docente é este: contribuir para que a escola reconheça a formação e o desenvolvimento de docentes como processos que se iniciam fora dela, mas que precisam, fundamentalmente, dela para poder se efetivar. Eis aí um importante espaço, as HTPCs, para ser apropriado pela professora coordenadora pedagógica .

O trabalho de pesquisa desta dissertação é, também, um trabalho de autoreflexão, pois, tem relação direta com a nossa atuação profissional na rede pública estadual.

Consideramos, finalmente, que os objetivos desta pesquisa foram alcançados, porém, longe de pretender que os pontos aqui apontados sejam totalizantes, esperamos que possam ampliar as relações dialógicas entre o PCP e os docentes, fazendo das HTPCs um espaço efetivo para a formação continuada docente e de busca da autonomia dos dois profissionais, docentes e PCP.

REFERÊNCIAS

ABREU, L. C.; BRUNO, E. B. G. O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. (org). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, N. **Trajatória e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro, DP&A, 1995.

ANDRÉ, M. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

AZANHA, J. M. P. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In: SERBINO, R. V. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1996.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. Brasília: Ed. UnB, 1961.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2.ed. Curitiba: Champagnat, 2000.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.doesp.net/federal.html>>. Acesso em: 04 mar. 2005.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 5692**, de 11 de Agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras

providências. Disponível em: <<http://www.doesp.net/federal.html>>. Acesso em: 04 mar. 2005.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 04 mar. 2005.

BRASIL **Lei nº 9424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério. Disponível em: <<http://www.doesp.net/federal.html>>. Acesso em: 09 mar. 2005.

BRASIL **Lei nº 10172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.doesp.net/federal.html>>. Acesso em: 19 jun. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 15/1998**. Relatora: Guiomar Namó de Mello. 1 jun 1998. Disponível em: <<http://www.doesp.net/federal.html>>. Acesso em: 19 jun. 2005.

BRASIL. **Resolução Conselho Nacional da Educação nº 02/1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <<http://www.doesp.net/federal.html>>. Acesso em: 04 out. 2006.

BRASIL. **Resolução nº 03**, de 8 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <<http://www.doesp.net/federal.html>>. Acesso em: 04 out. 2006.

BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. da S. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, E. B. G. (org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: BRUNO, E. B. G.; GUIMARÃES, A. A.; MATE, C.H. (org). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto**: o mundo fragmentado. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

CENPEC. **Formação em serviço**: guia de apoio às ações do Secretário da Educação. São Paulo: CENPEC, 1996. v. 8.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, C. Plano Decenal: fundamentos, trajetória e alcance social. **Em aberto**: Plano decenal de educação para todos, Brasília, n. 59, jul./set. 1993.

D'AMBROSIO, U. Tempo da escola e tempo da sociedade. In: SERBINO, R. V. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1996.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Lisboa: Porto, 1992.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORENTINI, D. **Formação de professores**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

FORMOSINHO, J. O. **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson Learning, 1991.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. (org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

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

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org). **Formação de professores: pensar e fazer.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FUSARI, J. C. **Professor de 1º grau: trabalho e formação.** São Paulo: Loyola, 1992.

_____. Avaliação de modalidades convencionais e alternativas de educação continuada de educadores: preocupação a serem consideradas. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua.** São Paulo: UNESP, 1999. v.2.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GARCIA, W. E. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1992.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. In: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 5.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem liberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 8. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KENSKI, V. M. **Tecnologia e ensino presencial e a distância.** São Paulo: Papirus, 2003.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. v.3.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: BRUNO, E. B. G.; GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H. (Orgs). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MARTINS, M. A. V. **O professor como agente político**. São Paulo: Loyola, 1987.

MEKSENAS, P. **Sociologia da educação**. 11.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MIOCH, R. Quando o ambiente de trabalho prejudica o desenvolvimento profissional do professor. **Mudar para melhorar: pequenos passos rumo ao êxito para todos**. São Paulo: SE/APS, 1997, p. 24-31.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**. Porto: Portugal, 1992.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 1998.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da escola/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001. (Série Educação em Ação).

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1990.

PLACCO, V. M. N. de S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. (org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. (org). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

REVISTA UDEMO. **Capacitando**: subsídios para professores-coordenadores, outubro, 2002.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil: 1930 – 1973**. 10. ed. Petrópolis, Vozes, 1987.

SÃO PAULO. **Portaria da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas nº 01**, de 1996. Disponível em: <<http://www.publicado.com.br/ud/map47.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2005.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 836**, de 30 de dezembro de 1997. Institui plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/leicomp836_97.htm>. Acesso em: 10 jun. 2005.

SÃO PAULO. Conselho Estadual da Educação. Câmara do Ensino Fundamental. Câmara do Ensino Médio. **Parecer CEE nº 67/1998**. Relatores: Francisco José Carbonari e Francisco Aparecido Cordão. 18 mar. 1998. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_67_98.htm>. Acesso em: 12 jan. 2006.

SÃO PAULO. **Resolução da Secretaria da Educação 35**, de 7 de abril de 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. Disponível em: <<http://cei.edunet.sp.gov.br/subpages/FAQ/21.htm>>. Acesso em: 08 abr. 2005.

SÃO PAULO. **Resolução da Secretaria da Educação 81**, de 19 de outubro de 2005. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – 2005. Disponível em: <<http://cei.edunet.sp.gov.br/subpages/FAQ/21.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 37. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

SOUSA, S. M. Z. L. **Conselho de classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva?**. São Paulo: FDE, 1998. (Série Idéias, 25).

SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico e o grupo de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

VASQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 16. ed. Campinas: Papirus, 1998.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO REFERENTE A PESQUISA

1. **Você fez seu curso superior em uma instituição:**
(....) federal (....) estadual (....) particular.

2. **Qual (quais) sua habilitação:**

3. **Você cursou algum curso de pós graduação? Se cursou, qual?**

4. **Há quanto tempo você atua como professor em escolas estaduais?**
(.....) anos.

5. **Há quanto tempo atua como professor coordenador pedagógico?**
(.....) anos.

6. **Você prepara a pauta das HTPCs com ajuda de alguém?**
(....) Sim. Com quem?
(....) Não. Por quê?

7. **Aponte pelo menos cinco dos assuntos mais tratados nas HTPCs da escola em que você atua como coordenador, visando a formação continuada docente.**

8. **Dos assuntos a serem tratados nas HTPCs quais são os que você tem mais dificuldades em desenvolver?**

9. **Descreva um dia de trabalho que você considera típico ou característico de sua atuação como professor coordenador pedagógico. Registre com detalhes todas as suas atividades.**

10. **Quando você terminou esse dia, o que pensou?**

11. **Para você, o que é ser professor coordenador pedagógico?**