

**O COTIDIANO ESCOLAR DO PROFESSOR COORDENADOR:
O DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

REINALDO ORTIZ DE SOUSA

**O COTIDIANO ESCOLAR DO PROFESSOR COORDENADOR:
O DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

REINALDO ORTIZ DE SOUSA

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientadora:
Profa. Dra. Ivone Tambelli Schmidt

371.2 S725c	<p>Sousa, Reinaldo Ortiz de. O cotidiano escolar do professor coordenador: o diálogo entre teoria e prática / Reinaldo Ortiz de Sousa. -- Presidente Prudente, 2010. 143 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente, SP, 2010. Bibliografia.</p> <p>1. Coordenação Pedagógica. 2. Formação Continuada. 3. Gestão Escolar. I. Título.</p>
----------------	---

REINALDO ORTIZ DE SOUSA

**O cotidiano escolar do professor coordenador:
o diálogo entre teoria e prática**

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, 26 de maio de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ivone Tambelli Schmidt
UNOESTE – Universidade de Oeste Paulista
Presidente Prudente – SP

Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes
Universidade Estadual Paulista - UNESP
Presidente Prudente - SP

Prof. Dr. Cláudio Roberto Brocanelli
UNOESTE – Universidade de Oeste Paulista
Presidente Prudente – SP

DEDICATÓRIA

Primeiramente, dedico este trabalho a Deus porque sem ele nada podemos.

Dedico, também, à minha mãe, Francisca, que é um exemplo de mulher forte e grande educadora, que nunca mediu esforços para oferecer a melhor educação a seus filhos e alunos e que, desta forma carismática, me fez apaixonar pela educação.

Aos meus irmãos que, em todos os momentos de minha vida, me apoiaram naquilo que junto comigo acreditaram ser o melhor a ser feito.

Aos meus amigos que, com atitude de educadores, acreditam que a educação pode transformar a vida das pessoas. Amigos, juntos são mais fortes...

*Cada um a seu modo me ajudou a ser quem eu sou.
Essa conquista também é de vocês.*

Obrigado a todos!

AGRADECIMENTOS

À professora orientadora, Dra. Ivone Tambelli Schmidt, pela sabedoria e competência na orientação deste trabalho e principalmente por sua amizade. Sem carinho, teria sido muito difícil.

À caríssima Ina, Secretária da Coordenação do Curso de Mestrado em Educação da UNOESTE, por toda dedicação e amizade.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação da UNOESTE que orientaram e, desta forma, contribuíram para a concretização deste momento.

À grande amiga Claudinete, que com seu exemplo de profissional me encorajou e ajudou a concluir este trabalho.

Às companheiras de trabalho Tânia, Yolane e Milene, pelas indispensáveis colaborações para a realização deste trabalho. É o compromisso de vocês com a Educação que me impulsiona a lutar pela qualidade da escola pública.

Aos Professores Coordenadores das Escolas pela contribuição na busca das respostas a minha pergunta; vocês são os personagens principais dessa história. Obrigado por terem-me ajudado a crescer pessoal e profissionalmente.

"A boa educação é moeda de ouro, em toda parte tem valor."
Padre Antônio Vieira

RESUMO

O cotidiano escolar do professor coordenador: o diálogo entre teoria e prática

A presente dissertação descreve a partir de uma pesquisa realizada na área de Educação e linha de pesquisa denominada Instituição Educacional: organização e gestão, o cotidiano dos professores que desenvolvem a função gratificada de Professores Coordenadores, na cidade de Presidente Prudente, Estado de São Paulo, e teve como objetivo investigar, à luz da Resolução SE - 88, de 19-12-2007, a existência de contrastes entre o fundamento legal e a prática desenvolvida em seu cotidiano. Para atingir os objetivos propostos, inicialmente foi apresentado um resgate histórico sobre a importância da função da coordenação pedagógica no Estado de São Paulo. Em seguida, refletimos sobre o cotidiano dos Professores Coordenadores como implementadores de mudanças necessárias na obtenção de bons resultados. Por fim, apresentamos reflexões sobre a formação continuada dos professores como caminho na construção de concepções de uma escola em que todos aprendem. A metodologia adotada foi o estudo de caso, tendo como instrumentos principais para a coleta dos dados a aplicação de questionários e de entrevistas reflexivas em que, a partir da Resolução SE - 88, de 19-12-2007, os Professores Coordenadores ofereceram dados sobre sua atuação nas escolas. A descrição e a análise do referido questionário possibilitaram, com base na fala dos sujeitos da pesquisa, delinear um panorama das dificuldades que os Professores Coordenadores apresentam para realizar um trabalho eficaz. Estes profissionais sentem dificuldade em avaliar o trabalho desenvolvido nas escolas e garantir a participação de todos os segmentos em suas ações. Apresentam também dúvidas de como realizar os registros das reuniões de formação e quais os critérios para seleção de materiais adequados à ação docente e, ainda, de como diagnosticar os saberes dos professores para dar continuidade à sua formação em serviço.

Palavras chave: Coordenação Pedagógica. Formação Continuada. Gestão Escolar

ABSTRACT

The school quotidian of the coordinator teacher: The dialogue between theory and practice

The present dissertation describes, from a research realized in the Educational area and research line denominated Educational Institution: organization and management, the quotidian of the teachers who develop the rewarding function of Coordinator Teachers in the city of Presidente Prudente, São Paulo State, and it has got as aim to investigate, under the Resolution SE - 88, of 19-12-2007 light, the existence of contrasts between the legal performance and the practice developed in their quotidian. To reach the proposed aims, it was initially presented a historical review about the importance of the function of the pedagogical coordination in São Paulo State. After that we reflect about the Coordinator Teachers quotidian as implementers of necessary changes in getting good results. At the end, we present reflections about the continued formation of the teachers as the way of the construction of conceptions of a school in where all learn. The adopted methodology was the case study, which has, as main instruments for the data collection, the application of questionnaires and reflexive interviews in which from the Resolution SE – 88, from 19-12-2007, the Coordinator Teachers offered data about their actuation in the schools. The description and analysis of the referred questionnaire enabled, from the speech of the subjects of the research, to trace scenery of the difficulties that the Coordinator Teachers present to realize an efficient work. These professionals have difficulty to evaluate the work developed in the schools and guarantee the participation of all segments in their actions. They also present doubts in how to realize the registers of the formation meetings in which the criteria for the selection of the adequate materials to the teaching action and, further, how to diagnose the knowledge of the teachers to continue their formation in service.

Key-words: Pedagogical Coordination. Continued Formation. School Management

LISTA DE SIGLAS

BIRD	– Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CEB	– Comunidade Eclesial de Base
CENP	– Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
PC	– Professor Coordenador
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
HTPC	– Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PCOP	– Professor Coordenador de Oficina Pedagógica
PCP	– Professor Coordenador Pedagógico
PISA	– Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPP	– Projeto Político Pedagógica
SAEB	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	– Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE	– Secretaria da Educação

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- Identificação do PC1	77
TABELA 2	- Identificação do PC2	77
TABELA 3	- Identificação do PC3	78
TABELA 4	- Identificação do PC4	78
TABELA 5	- Identificação do PC5	78
TABELA 6	- Identificação do PC6	78
TABELA 7	- Identificação do PC7	79
TABELA 8	- Identificação do PC8	79
TABELA 9	- Escolas localizadas na cidade de Presidente Prudente	80

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 METODOLOGIA	20
3 O PROFESSOR COORDENADOR NO ESTADO DE SÃO PAULO	25
3.1 O Professor Coordenador Diante da Nova Resolução	30
3.2 O Professor Coordenador e as Reformas Curriculares	33
3.3 Resultados que Exigem um Novo Perfil do Professor Coordenador	35
4 COTIDIANO ESCOLAR: MOVIMENTOS DO PC	43
5 MUDANÇAS DA ESCOLA: A ATUAÇÃO DO PC	53
6 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: O PC NA GESTÃO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO	66
7 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES COORDENADORES	75
7.1 Identificação dos Entrevistados	77
7.2 Análise do Perfil dos Entrevistados	79
7.3 Análise das Entrevistas – Atribuição Um	81
7.4 Análise das Entrevistas – Atribuição Dois	90
7.5 Análise das Entrevistas – Atribuição Três	98
7.6 Análise das Entrevistas – Atribuição Quatro	106
7.7 Análise das Entrevistas – Atribuição Cinco	111
7.8 Análise das Entrevistas – Atribuição Seis	115
7.9 Análise das Entrevistas – Atribuição Sete	119
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	136
ANEXO	142

1 INTRODUÇÃO

“O importante não é tanto o que fizeram comigo,
mas o que eu faço como o que fizeram comigo.”
Sartre (1905 – 1980)

Esta é minha história. Conto parte de minha trajetória para que percebam os aspectos que aqui se fazem presentes e que, de alguma forma, foram delineando e formando o cidadão que sou hoje. Fui realizando minhas ações em torno da formação de várias pessoas em diferentes níveis durante minha vida e, desta maneira, parafraseando Sartre, ainda não sou totalmente independente, mas já consigo refletir e fazer algumas escolhas acerca de minha formação.

Nasci e passei grande parte de minha infância e adolescência em Mirante do Paranapanema, pequena cidade do interior de São Paulo, onde estudei o Ensino Fundamental, marcado pela ação de excelentes professores, que me envolveram na realização de festas, apresentações, reuniões de grêmios e nos conselhos de classe/série.

Por influência de minha família, a religião foi tomando parte de minha vida. Inicialmente, como membro do grupo de coroinhas e adolescente, depois, como catequista, na pastoral da juventude e na CEB (Comunidade Eclesial de Base).

Em 1986 ingressei no Seminário Diocesano “Nossa Senhora Mãe da Igreja”, de Presidente Prudente, e concluí ali o Ensino Médio. Prestei vestibular para ingressar no seminário maior¹ “Sagrado Coração de Jesus” de Marília e, após finalizar meus estudos de Filosofia, iniciei o curso de Teologia no Seminário “Rainha dos Apóstolos”, também em Marília. Nesta última casa de formação os conteúdos são mais específicos e todos são voltados ao aprendizado e domínio dos conhecimentos ligados ao trabalho pastoral, compreensão e interpretação dos ensinamentos bíblicos.

Após nove anos de formação nos seminários, resolvi sair e iniciar uma nova etapa de formação e estudos.

¹ Seminário Maior corresponde ao período da formação do jovem no Ensino Superior.

Como professor, participei, em 1994, da atribuição de aulas na Diretoria de Ensino de Mirante do Paranapanema e fui lecionar na cidade de Teodoro Sampaio, em uma escola que fazia parte do projeto Escola Padrão e em outra que não se beneficiava deste projeto. Eram significativas as diferenças entre as duas escolas, tanto nos salários quanto nos recursos materiais e tecnológicos que chegavam para a escola denominada padrão.

No ano seguinte, escolhi minhas aulas nos municípios de Pirapozinho e Tarabai. Trabalhei nestas escolas e, no ano de 2000, apresentei proposta para ser PC (Professor Coordenador) em uma das escolas de Pirapozinho, no período noturno. Durante o dia, ministrava aulas de Filosofia na cidade de Tarabai. Iniciei, desta forma, minha jornada como PC em escolas públicas do Estado de São Paulo, função que desenvolvo até hoje.

Como PC, fiz diversos cursos que contribuíram muito para minha formação profissional. Dentre eles ocupam destaque o Circuito Gestão, o Ensino Médio em Rede e o Pró-Gestão. Estes cursos ajudaram-me a entender e melhorar minha prática de PC, o relacionamento com os professores e a compreender todo o processo administrativo de uma escola.

Neste dinamismo de participar de cursos, reuniões de planejamento e replanejamento, dos encontros da HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) com os professores, participar dos momentos de formação com os PCOPs (Professor Coordenador de Oficina Pedagógica) e supervisores na Diretoria de Ensino, amadureci o interesse em aprofundar meus estudos sobre a função de Professor Coordenador e, assim, continuar escrevendo minha história.

De maneira mais específica, damos início à nossa discussão sobre coordenação pedagógica na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, definindo a palavra “coordenar”.

Etimologicamente coordenar significa “ordenar junto”. No dicionário Michaelis (2007) a palavra é definida como: “Dispor ou classificar em ordem; Dispor ou arranjar na devida ordem ou na posição própria relativa; Combinar (-se) em relação ou ação harmoniosa; harmonizar (-se); ou ainda, Coordenar forças políticas”.

Pensar sobre o tema coordenação pedagógica ainda implica, necessariamente, afirmar a multiplicidade do espaço escolar Pimenta (1993), o que requer o desenvolvimento de múltiplas competências em seu interior.

A escola necessita da contribuição de vários profissionais especializados – direção, coordenação, professores e equipe pedagógica de PCOP, que é a equipe de apoio pedagógico na Diretoria de Ensino – que deverão envolver-se coletivamente, em que o desenvolvimento de um contribua com o trabalho de toda equipe escolar (PIMENTA, 1993). Retomamos aí a ideia da etimologia da palavra coordenar, ordenar junto.

A esse propósito, Perrenoud afirma que o “trabalho em conjunto torna-se uma necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que uma escolha pessoal” (2000, p. 80-81). Assim, o trabalho em equipe exige o desenvolvimento de “competências” e a “convicção” de que todo trabalho que envolva cooperação “é um valor profissional”.

É necessário desenvolver três grandes competências:

- 1- Saber trabalhar eficazmente em equipe e passar de uma pseudo-equipe a uma verdadeira equipe.
- 2- Saber discernir os problemas que requerem uma cooperação intensiva. Ser profissional não é trabalhar em equipe ‘por princípio’, é saber fazê-lo conscientemente [...]. É, portanto, participar de uma cultura de cooperação, estar aberto para ela [...].
- 3- Saber perceber, analisar e combater resistências, obstáculos, paradoxos e impasses ligados à cooperação, saber se autoavaliar, lançar um olhar compreensivo sobre um aspecto da profissão que jamais será evidente, haja vista sua complexidade. (GATHER THURLER, 1996, p. 82).

Perrenoud (2000, p. 80) define como pseudo–equipe o grupo de profissionais em cujo trabalho ocorre somente a “partilha de recursos” e observa que, para construirmos uma verdadeira equipe além da “partilha de recursos”, é necessária a “partilha de ideias, partilha de práticas e partilha de alunos”.

Aposto o trabalho coletivo como o caminho mais adequado para o alcance das finalidades da Educação Escolar. No entanto, reconhecemos que o trabalho coletivo não é tarefa simples, uma vez que a humanidade, durante séculos de sua história, acostumou-se a formas de vida individualistas. Daí o interesse em pesquisarmos como ocorrem, no dia a dia, o acompanhamento e o desenvolvimento das ações do PC na escola.

Na escola há de se entender e prezar pelo coletivo. A sala de aula, por exemplo, é determinada pelo que a circunda para além de suas paredes, o que não significa

Que **todos** atuarão na sala de aula!; o que não significa, também, que nela só atuam os **professores!**; o que não significa, também que os **professores só** atuam ali!; nem que as equipes pedagógicas e de apoio só atuam **fora** dali!; nem que aí só elas atuam. (PIMENTA, 1993, p. 80, grifos do autor).

No mesmo sentido de Pimenta, Perrenoud e Gather Thurler, sobre o trabalho em equipe Falcão Filho completa e afirma que:

A formação do aluno requer um conjunto de ações que apenas um docente não pode realizar; portanto o processo de ensino-aprendizagem não se alimenta exclusivamente da contribuição individualizada de cada conteúdo ou professor isoladamente; pelo contrário, além dessas contribuições individuais, há aquelas provenientes do trabalho conjunto de todos os docentes e destes com os demais profissionais da educação lotados na escola. (FALCÃO FILHO, 1994, p. 46).

Enfim, a organização da Escola é coletiva, requer especialidades que atuem coletivamente. Entretanto, coletivo não significa que todos devem fazer a mesma coisa; é possível identificar competências específicas desenvolvidas no interior da escola pelo professor, pela direção e pela coordenação pedagógica de curso, período, turmas, áreas, projetos, etc.

Desta forma, pretende-se, com este trabalho, investigar, à luz da legislação vigente no Estado de São Paulo no que tange a função gratificada do PC, a existência de contrastes entre o fundamento legal e a prática desenvolvida no cotidiano destes profissionais de escolas estaduais da cidade de Presidente Prudente, sendo este o maior objetivo do pesquisador.

Para auxiliar na obtenção dos resultados deste objetivo maior, serão levantados os fundamentos que regulamentam a função do PC, avaliando os pontos positivos e as inquietações dos PCs para a execução das atribuições presentes na resolução e, por fim, será apontada a presença de contradições entre o que pede a Resolução SE - 88, de 19-12-2007 e a prática dos PCs.

É possível afirmar que é tarefa daqueles que respondem pela equipe pedagógica, inclusive do coordenador, trazer a ciência para o trabalho coletivo. Falcão Filho (1994) argumenta sobre a singularidade/necessidade do Coordenador Pedagógico, afirmando que a produção específica desse profissional advém, entre outras coisas, da sua contribuição ao processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que este e outros profissionais são responsáveis por assessorar o professor

mediante a investigação das variáveis psicossociais e político-administrativas que interferem na relação professor-aluno.

A SE (Secretaria de Estado da Educação de São Paulo) publicou recentemente legislação específica sobre as atribuições e o perfil necessários para que um professor possa exercer a função gratificada de PC em escolas na rede de ensino, presentes na Resolução SE – 88, de 19-12-2007, que dispõe as atribuições deste profissional.

Ressaltamos que a referida legislação definiu o papel do coordenador no interior da escola, considerando o PC como um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino do Estado de São Paulo.

Embora todas as atribuições sejam convergentes e se complementem, gostaríamos de destacar que é de responsabilidade do PC diagnosticar os saberes dos professores e, a partir daí, assumir a mediação entre a sala de aula e a formação continuada desses profissionais (BRASÍLIA, 2002).

Diante disso, algumas questões nos são apresentadas: como se sente o PC da rede pública do Estado de São Paulo quando precisa fazer discussões, acompanhamentos e intervenções no trabalho do professor? O cotidiano encaminha este profissional para um desvio de função? Quais os fatores internos e externos que auxiliam ou dificultam seu trabalho? O que precisa saber um professor que se propõe a desenvolver esta função?

A formação exigida para participar do processo seletivo para a função de PC é possuir licenciatura plena em qualquer área ou disciplina. Portanto, o atual PC da SE possui formação nas mais diversas áreas, ou seja, a função é desenvolvida por professores com licenciatura em uma área específica do conhecimento. Sendo assim, pode ser que haja dificuldades no trato pedagógico com diversas áreas. Por exemplo, um PC com licenciatura em ciências da natureza tem que assessorar o professor desta área e de outras.

Entretanto, apoiados em Suchodoski (1979, p. 477), reconhecemos que:

O conhecimento da ciência pedagógica é imprescindível, não porque esta contenha diretrizes concretas válidas para hoje e para amanhã; mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora.

Nessa linha de pensamento, Pimenta (1993) completa e afirma que esse conhecimento é imprescindível como forma de trazer e refletir os saberes pedagógicos necessários para a Escola:

Seja nas tarefas de administração – entendida como organização racional do processo de ensino e garantia da perpetuação deste nos sistemas, de forma a consolidar um projeto político-pedagógico de Educação Escolar –, seja nas tarefas que colaborem com os professores no ato de ensinar de modo que os alunos aprendam. (PIMENTA, 1993, p. 81).

Fica, então, outro questionamento, ou seja, se o conhecimento pedagógico oferecido nos cursos de licenciatura é suficiente para o exercício da função de PC. Nossa preocupação, no entanto, está em contrastar as atribuições apresentadas pela legislação com as principais dificuldades encontradas pelo PC da rede estadual de ensino na cidade de Presidente Prudente, trazendo para discussão acadêmica os entraves do cotidiano do trabalho do PC.

Vale lembrar que, a partir da nova legislação proposta na Resolução SE – 88, de 19-12-2007², os PCs da rede estadual de ensino foram admitidos por meio de processo seletivo que incluiu uma prova escrita que versava sobre conhecimentos pedagógicos e sobre o currículo oficial da rede. Uma segunda etapa consistiu de proposta de trabalho e entrevista realizada pelo diretor e supervisores da escola que, levando em consideração o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, tinham autonomia para aprovar ou não o candidato.

Com base na legislação vigente da SE, podemos afirmar que os professores que desempenham a função de PC são responsáveis, junto aos demais gestores, pela formação de uma equipe escolar coesa, engajada e convicta da viabilidade da execução e seleção das prioridades da escola.

Os gestores e PCs assumem e têm esta função formalizada no PPP que a escola possui, haja vista o acompanhamento do trabalho do professor e a orientação realizada pelo PC, articulados a este documento, que deve ser discutido e construído coletivamente. Portanto, o PC é elemento-chave na orientação e gerenciamento dos resultados do desempenho escolar apresentado pelos alunos.

² Resolução SE - 88, de 19-12-2007 que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Referencia nos estudos em nossa pesquisa.

Em outras palavras, o PC, no exercício específico de sua função, é um dos articuladores e mobilizadores da equipe escolar, vivenciando suas atividades intencionais voltadas ao fazer pedagógico da sala de aula.

Estando inserido neste contexto, percebo constantes dificuldades no desempenho desta função, seja pela complexidade que o ambiente escolar apresenta, seja pelas especificidades do trabalho do PC. Somam-se a isso queixas constantes de Professores Coordenadores sobre os entraves e limites da prática profissional. Estes são tomados por um rol de tarefas cotidianas que muitas vezes fogem ao seu preparo, ou seja, muitos podem não se sentir preparados para desempenhar esta função no interior da escola e na implantação de políticas educacionais.

Convencidos que qualquer situação educativa é complexa, rodeada de conflitos, de valores e de perspectivas que demandam conhecimentos éticos, de interação, dos objetivos da escola, acreditamos que um dos grandes problemas que dificultam a ação dos coordenadores esteja relacionado à possível dicotomia que existe entre o que diz a Resolução SE – 88, de 19-12-2007 que regulamenta a função do PC, e o cotidiano de trabalho deste profissional.

A Diretoria de Ensino de Presidente Prudente é formada por 44 escolas em diferentes municípios³, sendo que 22 delas estão localizadas na cidade de Presidente Prudente. Cada uma possui, no mínimo, um PC, que, dependendo da modalidade de ensino que a escola possui, desenvolve seu trabalho voltado para o acompanhamento de alunos e professores do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio. A proposta dessa pesquisa é investigar aproximadamente 20% das escolas, ou seja, 08 (oito) escolas e respectivamente 08 (oito) professores coordenadores em seus ambientes escolares da rede pública estadual da cidade de Presidente Prudente/SP, que responderão às entrevistas/questionários.

Acreditamos que, somente com a clara compreensão dessa problemática, poderemos iniciar um trabalho de construção social da identidade dos professores coordenadores e de seleção de fazeres e habilidades comuns e necessários à coordenação pedagógica escolar. Acreditamos, ainda, que uma discussão crítica e reflexiva possa ajudar na construção e na ressignificação do

³ Municípios que compõem a Diretoria de Ensino: Presidente Prudente, Álvares Machado; Santo Expedito; Caiabú; Martinópolis Indiana; Regente Feijó; Pirapozinho; Alfredo Marcondes; Anhumas; Taciba.

trabalho desse profissional para além das excessivas burocracias que constantemente o afastam de seus afazeres.

Para atingirmos os objetivos propostos, estruturamos este trabalho em quatro capítulos.

No primeiro capítulo é apresentado um resgate histórico sobre a importância da coordenação pedagógica nas escolas para garantir as implantações das propostas da SE. Estas propostas educacionais surgem como respostas a uma sociedade que precisa de reformas.

Para que estas reformas ocorram, a escola é uma das primeiras instituições a efetuar as mudanças necessárias. Com base na análise dos dados que os sistemas de avaliação estadual, nacional e internacional apresentam, foram pensados, dentre outras medidas da reestruturação, as atribuições do PC nas escolas.

No segundo capítulo são apresentadas reflexões sobre o cotidiano do PC, destacando-se a importância deste profissional na elaboração das prioridades do trabalho. Ele deve desenvolver um olhar atento para acompanhar e auxiliar o trabalho do professor.

A escola é um espaço em que as mudanças ocorrem constantemente e o professor não pode ser alheio a estas mudanças; ao contrário, deve estar preparado para aceitar e acompanhar todas as mudanças que, além de importantes, são necessárias para os envolvidos em processos educacionais. Esta reflexão sobre as mudanças que ocorrem no cotidiano escolar estão presentes no terceiro capítulo deste trabalho.

O quarto capítulo traz reflexões sobre a formação continuada dos professores. Tem a intenção de refletir sobre os espaços em que esta formação deve ocorrer, bem como sobre a importância dos cursos de aperfeiçoamento e a responsabilidade dos professores em assumirem sua própria formação continuada por meio de um estudo constante.

Para concluir, serão analisadas as respostas fornecidas pelos professores coordenadores em entrevista/questionário, que o pesquisador utilizou para fazer suas considerações positivas sobre o trabalho que a coordenação pedagógica de Presidente Prudente vem desenvolvendo.

2 METODOLOGIA

Durante a realização desta pesquisa, houve inicialmente a necessidade de definir os critérios para a seleção dos PCs que participariam das entrevistas para responder ao questionário, bem como os níveis de ensino que seriam analisados.

Foram escolhidos PCs de diferentes escolas que estão localizadas em diversos bairros (anexo II) da cidade de Presidente Prudente. Sendo 08 (oitos) as escolas selecionadas, houve a preocupação de selecionar 08 (oito) PCs, um de cada escola, respeitando-se também os diferentes níveis em que atuam. Desta forma, optamos também por uma pesquisa qualitativa, que, assim, se caracteriza como estudo de caso.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam em seus estudos que:

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados; para ilustrar e substanciar a apresentação os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, [...] e outros registros oficiais. (p. 48)

Isso significa que os dados recolhidos são em forma de palavras apresentadas nos questionários, nos quais o pesquisador tenta analisar estes dados buscando explorar e destacar a riqueza das respostas.

Para a realização desta pesquisa foi promovida a coleta de dados. Para esta coleta foi elaborado uma entrevista/questionário com 03 (três) questões. A primeira delas versava sobre as evidências na realização ou no desenvolvimento das atribuições do coordenador. A segunda e terceira questão versava sobre as facilidades e dificuldades na realização das atribuições. A quarta questão tem a intenção de verificar se existem os desvios de função do PC em seu cotidiano.

Metodologicamente, este trabalho fundamenta-se também no que postulam Lakatos e Marconi (2006) sobre conhecimento científico. Para os autores, este conhecimento é real, é factual, justamente porque lida com ocorrências ou fatos de modo a desvelar o objeto. Podemos considerá-lo como um processo de apreensão da realidade.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam ainda, em seus estudos, outra característica que compõe um estudo de caso e que faz parte desta pesquisa.

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Como é que as pessoas negociam os significados? [...] como é que determinadas noções começaram a fazer parte daquilo que consideramos ser o “senso comum”. (p. 49).

Neste aspecto, esta pesquisa pretende verificar como algumas respostas se manifestam no cotidiano dos PCs, quando confrontadas com o que é apresentado na Resolução SE - 88, de 19-12-2007.

Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50)

Conforme as questões foram sendo respondidas e apresentadas, foram também formados os agrupamentos para a realização das análises. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50), “o significado é de vital importância na abordagem qualitativa”. No caso desta pesquisa, em particular, o interesse do pesquisador é o de tentar entender como os informantes encaram as questões apresentadas, quando relacionadas às atribuições do PC estabelecidas pela Resolução SE - 88, de 19-12-2007.

Lüdke e André (1986, p. 17) afirmam:

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo.

Desta forma, foram selecionados 20% dos PCs que atuam na cidade de Presidente Prudente. Este número corresponde ao total de 08 escolas diferentes e 08 coordenadores, sendo um de cada escola, caracterizando esta pesquisa como complexa e abstrata.

Ainda segundo os autores Lüdke e André (1986), o estudo de caso enfatiza a descoberta, pois “busca retratar a realidade de forma complexa e profunda” (p. 18), “revela experiências” (p. 19), “procura representar os diferentes e as vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social” (p. 19) e, por fim, utiliza “uma linguagem mais acessível do que outros relatos de pesquisa” (p.

20). Com isso, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e atento ao que pode surgir durante o estudo e a interpretação em contexto, analisando as ações, as percepções e os comportamentos.

O estudo realizado tem um aporte metodológico diversificado. O primeiro viés metodológico contemplado será a pesquisa bibliográfica. Segundo Lakatos e Marconi (2006, p. 185):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc. [...] Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

Por ser sistemático, o conhecimento científico utiliza métodos. Para Lakatos e Marconi (2006), o método é o conjunto de atividades sistemáticas e racionais que permite alcançar objetivos, traçando o caminho a ser seguido. Entretanto, eles distinguem método de métodos, sendo o primeiro caracterizado por uma abordagem mais ampla em nível de abstração. Diferentemente, os métodos seriam os procedimentos mais específicos e as etapas mais concretas da investigação, com finalidades mais restritas em termos de explicação geral dos fenômenos e menos abstratas. Pressupõem, portanto, uma atitude concreta em relação ao fenômeno.

Tendo como método de abordagem o dialético, que entende o mundo não como um complexo de coisas acabadas, mas como um complexo de processos em que as coisas, as ideias passam por uma mudança ininterrupta, adotaremos procedimentos que nos ajudarão num desvelar qualitativo do problema proposto, por meio de estudo de caso.

Em outras palavras, investigar em que medida os Professores Coordenadores de escolas estaduais da cidade de Presidente Prudente assumem o trabalho de coordenar o trabalho pedagógico nas escolas tendo em vista a Resolução SE – 88, de 19-12-2007 que define as atribuições dos coordenadores, utilizamos um questionário para caracterizar os entrevistados e coletar as impressões sobre esta resolução que eles elaboram em seu cotidiano.

Ressaltamos que, para responder aos questionários, os Professores Coordenadores foram escolhidos aleatoriamente, respeitando-se apenas uma

distribuição geográfica que contemplasse as diferentes regiões da cidade de Presidente Prudente. A Diretoria de Ensino de Presidente Prudente tem, jurisdicionadas a ela, 44 escolas, 22 das quais estão localizadas na cidade de Presidente Prudente.

Outro viés metodológico utilizado é a entrevista semi-estruturada. De acordo com Manzini (2004, p. 2):

A entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Os PCs das referidas escolas responderão a entrevista/questionário em seu ambiente de trabalho. No início do questionário estão itens como os nomes dos entrevistados, a identificação da escola, formação inicial, tempo de experiência profissional no magistério, área de atuação, tempo que atua como PC, que ajudarão somente na caracterização dos sujeitos, os quais, em hipótese alguma, serão identificados no corpo do trabalho.

Esta pesquisa pretende responder à seguinte questão: em que proporção as atribuições previstas na Resolução SE - 88, de 19-12-2007, são desenvolvidas e/ou compreendidas pelo coordenador?

Para garantir a realização deste trabalho foram elaboradas três questões que auxiliaram o pesquisador no desenvolvimento da pesquisa e na análise do problema a ser desenvolvido. Quais são as evidências que comprovam a realização ou execução destas atribuições em sua prática cotidiana? Quais são as facilidades na realização destas atribuições? Quais são as dificuldades?

O questionário apresentado foi elaborado pelo pesquisador com base na leitura e análise das atribuições do PC contidas na Resolução SE - 88, de 19-12-2007. Para responder às questões, os PCs tiveram vinte dias a contar da data de entrega do questionário. Após o pesquisador ter lido cada uma das respostas e ter feito as devidas anotações sobre dúvidas e esclarecimentos, os questionários foram devolvidos para que os entrevistados fizessem as devidas correções.

Pretende-se conhecer e, posteriormente, analisar, por meio das respostas dos PCs, se existe dicotomia entre o que determina a Resolução SE - 88, de 19-12-2007, e o trabalho deste profissional no dia a dia dentro das escolas.

Com a finalidade de responder aos objetivos específicos no que se refere ao levantamento dos fundamentos que regulamentam a função gratificada dos professores coordenadores e à avaliação dos pontos positivos e às inquietações apresentadas pelos PCs no exercício desta função, foram utilizados diversos teóricos, que fizeram comentários ou contribuíram de alguma forma, para que o pesquisador pudesse refletir sobre a construção da identidade e a formação do PC.

Efetuamos, também, uma análise das atribuições previstas pela SE para identificação das reais ações do PC e confronto com as possíveis respostas dos sujeitos, para verificar se essas atribuições correspondem às necessidades das escolas e se, pela prática, é necessário que haja, mediante análise do pesquisador, alguma adequação para o trabalho na Diretoria de Ensino de Presidente Prudente.

Acreditamos que, com base nos dados coletados, seja possível apresentar algumas considerações sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido pelos PCs da rede estadual de ensino na cidade de Presidente Prudente no que se refere ao seu cotidiano de trabalho.

3 O PROFESSOR COORDENADOR NO ESTADO DE SÃO PAULO

Pretende-se, neste capítulo, apresentar um breve resgate histórico da figura e da importância da Coordenação Pedagógica para a SE e demonstrar como este personagem foi conquistando espaço importante nas implantações das políticas educacionais.

A educação é, hoje, considerada prioridade, mas, durante toda a história de nosso país, nunca os temas relacionados à educação estiveram em pauta. No período colonial a educação foi tratada com absoluto descaso e, durante o período imperial, a educação popular ficou relegada a segundo plano.

Atualmente é responsável por discussões que movimentam grandes transformações sociais e, conseqüentemente, por significativas mudanças no comportamento dos indivíduos. O Estado de São Paulo participou e até foi palco destas grandes decisões que envolveram a educação brasileira.

Com o advento das reflexões propostas pela Escola Nova na década de 1930, o mundo viveu uma época de crescimento industrial e de expansão urbana e, nesse contexto, um grupo de intelectuais brasileiros sentiu necessidade de preparar o país para acompanhar esse desenvolvimento. A educação era por eles percebida como o elemento-chave para promover a remodelação requerida. O documento, Manifesto da Escola Nova (1932), defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita.

No Estado de São Paulo, a educação pública passou por grandes transformações desde o início do século, como citamos acima, até os anos de 1990, no final do século XX. Este período teve seu marco com a implementação de reformas educacionais que fizeram alterações nas condições do funcionamento das escolas.

Houve, neste mesmo período, uma acelerada mudança nos valores da sociedade, que originou tentativas educacionais de definição ou redefinição do papel social da escola, associadas a uma acentuada desvalorização dos professores e de outros profissionais que fazem parte do processo de aprendizagem. Enfim, problemas de ordem macroestrutural afetaram a microestrutura das salas de aulas, provocando uma insatisfação tanto entre os alunos quanto entre os professores.

As medidas da macroestrutura que mais afetaram o cotidiano escolar foram as próprias políticas educacionais que chegaram até as escolas em forma de grandes pacotes reformistas que, segundo Fernandes (2007, p. 1), “transformaram o que ensinar, o como ensinar e a própria estrutura de gestão e organização das escolas públicas”. Estas reformas, embora sejam desejáveis, ao entrarem em contato com a escola não surtem os efeitos esperados, uma vez que os que fazem as reformas parecem não apresentar uma visão clara dos objetivos e ações a serem aplicados na prática.

Esta afirmação nos faz perceber que recaem sobre os professores os resultados que são apresentados após a aplicação destes pacotes e que eles são sempre tidos como culpados ou, pelo menos, são responsabilizados pelo fracasso dos rendimentos escolares. Reduzindo e limitando os profissionais da educação à função de meros executores de tarefas, gera-se uma enorme insatisfação entre os gestores e os professores, insatisfação que atinge diretamente os alunos. Como se não bastasse, esses problemas levarão muito tempo ainda para serem administrados.

As reformas neoliberais chegam até a educação e são promovidas por financiamentos de agências internacionais como o Banco Mundial – BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento) – que proporciona empréstimos e assistência para países em desenvolvimento, com bons antecedentes de crédito. Estas mudanças que atingiram a educação pública do Estado de São Paulo não passaram por uma discussão da base ou com toda a categoria, tendo adquirido, assim, um caráter autoritário e de imposição.

Outra destas mudanças foi a “Escola de Cara Nova”. Trata-se de um pacote de reformas que recebeu este nome em meados de 1990; sua implementação impôs aos professores mudanças que afetaram diretamente o cotidiano das escolas e alteraram a rotina de todos os profissionais, a saber, a progressão continuada⁴ e as salas ambientes⁵, entre outras. Dentre estas medidas

⁴ Progressão Continuada - A progressão continuada foi aprovada no Estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em 1997, foi implantada pela Secretaria de Estado da Educação (SE) em toda rede estadual de ensino fundamental em 1998 e está em vigor desde então. Configura-se como uma política educacional que instituiu uma nova organização escolar a fim de superar a tradicional organização escolar seriada, considerada seletiva e excludente, responsável pelos altos índices históricos de repetência e evasão escolar.

⁵ Salas ambientes – Neste modelo quem passa a se movimentar são os alunos e não os professores; a elaboração do horário dos professores passa a ter outros referenciais, tais como: as aulas passam a ser agrupadas por blocos e por períodos em cada sala-ambiente e não por blocos de classes; a introdução de aulas duplas torna-se fundamental, não só para maior aproveitamento das aulas, como também para a diminuição da circulação dos alunos pelo prédio; professores e alunos passam a se utilizar de recursos comuns (vídeos, mapas, revistas, etc.), o que exige a elaboração coletiva de regras de manutenção e uso.

que foram aplicadas às unidades escolares, destaca-se o surgimento da figura do PCP (Professor Coordenador Pedagógico), função que, nesse momento, foi implantada em todas as escolas públicas estaduais com mais de dez classes em funcionamento.

É importante salientar que, durante a década de 1970, houve, no Estado de São Paulo, uma separação entre supervisão escolar, coordenação pedagógica e professor coordenador pedagógico, diferentemente de outros estados brasileiros que, até hoje, possuem leis e normas para o exercício dessas atividades numa única função. Desta forma, o trabalho do supervisor é centrado em unidades de trabalho chamadas Diretorias de Ensino, com o acompanhamento de um número variado de escolas. Já a coordenação pedagógica foi um cargo previsto legalmente, mas, na prática, foi extinto no final da década de 1970. Restou, ainda, a função de PCP, ocupada por um professor eleito entre os seus pares, que realiza nas escolas o trabalho de coordenação e acompanhamento das ações pedagógicas.

A função de PCP, para quase todas as escolas da rede estadual de ensino, ficou garantida pela publicação da Resolução SE nº 28, de 4 de abril de 1996, que detalhou o processo para a designação de professor para o exercício desta função.

Na rede de ensino do Estado de São Paulo existe uma divisão entre cargos e funções. Os cargos são preenchidos após a realização de concurso público de provas e títulos, publicado em editais que possibilitam ao aprovado sua efetivação no serviço público estadual, garantindo estabilidade no emprego e incorporação ao quadro de funcionários da SE. Já uma função é sempre uma ocupação temporária porque não é escolhida por concurso público. Este acesso se dá por meio de designações, que autorizam um funcionário da Secretaria de Educação a realizar, temporariamente, atividades previstas no Estatuto do Magistério⁶.

Na Resolução SE 28/96, a seleção dos PCPs deveria ser realizada por meio dos seguintes critérios: realização de uma prova escrita de caráter eliminatório, elaborada e aplicada pelas Diretorias de Ensino; apresentação de uma proposta de trabalho específica para cada escola; eleição realizada por seus pares e ratificação da escolha pelo Conselho de Escola. A grande contribuição desta resolução está em

⁶ “Além dos cargos e funções - atividades do Quadro do Magistério [...] poderá haver, na unidade escolar, posto de trabalho de Professor Coordenador” (Artigo 6º da Lei Complementar nº 444/85-Estadual).

garantir a prática do que já havia sido previsto, na década de 70, pelo estatuto do magistério (1974 e 1978) no que se refere à legalidade do exercício desta função, permitindo que qualquer professor com mais de três anos de exercício no magistério paulista pudesse exercer a função de PCP, independentemente de sua formação inicial.

O grande risco que a SE correu (e ainda corre) é possibilitar que professores sem habilitação específica e com pouca experiência docente assumam a difícil e importante tarefa de coordenar o trabalho de reflexão pedagógica. Esta nova prática, mesmo que mediante uma resolução que regulamente esta função, traz à tona diferentes e pertinentes discussões sobre esta função até os dias atuais.

Fernandes (2007), em seus estudos, salienta a função do PCP relacionada a outros contextos educacionais, como a dos Colégios Vocacionais⁷, as Escolas ou Colégios de Aplicação⁸ e as Escolas Experimentais⁹ presentes na década de 1960. Estes modelos educacionais eram inovadores para sua época e é neste contexto de mudança e inovação que surge a função de PCP.

Esta concepção progressista que atinge o interior das escolas delineou o trabalho dos professores coordenadores, pois estes deveriam programar e acompanhar novas metodologias, entender e aplicar novas formas de gestão escolar, bem como acompanhar todo o processo de ensino e de aprendizagem, sem envolvimento com atividades burocráticas, mas com o objetivo de realizar a função de articulação pedagógica.

Com as eleições diretas para presidente do país, ocorridas em meados de 1980, a sociedade ganhou um novo ânimo. Este ânimo chegou até as escolas como busca e construção de uma escola mais justa e democrática. Um dos resultados dessas novas políticas foi à implantação do Ciclo Básico, ocorrida durante o governo André Franco Montoro (1983 a 1987).

Fernandes (2007) afirma que, dentre as medidas articuladas para a implantação do Ciclo Básico, estava a criação da função de PCP e Cunha (1995, p. 215) completa:

⁷ Colégios Vocacionais - Também chamados ginásios vocacionais, foram escolas pioneiras, nos anos 1960, na rede pública de São Paulo. Os cinco colégios vocacionais do Estado, que funcionaram de 1962 a 1969, continham uma proposta pedagógica revolucionária e representaram um marco na história de educação paulista por adotar a democracia como prática pedagógica.

⁸ Escolas de Aplicação - São escolas de ensino básico, geralmente ligadas a instituições de ensino superior, que se destinam à aplicação de técnicas e metodologias educacionais que visam à excelência em Educação.

⁹ Escolas Experimentais - Nome dado à escola que adota iniciativas de organização pedagógicas não cabíveis no âmbito da legislação comum. Dessa forma, o caráter de experimentação em ensino tem por objetivo testar alternativas pedagógicas e deve ser concebida nos limites de um programa de pesquisa, com uma temporalidade limitada, deixando de portar a condição experimental ao término da proposta em estudo.

Na mesma direção de priorizar o ciclo básico, foi criada a figura do coordenador, a ser eleito pelos professores dessas classes. A eleição seria anual, à época do planejamento escolar, e deveria ser referendada pelo conselho de escola.

Na década de 1980, a função de professor coordenador pedagógico foi estendida para muitas escolas, mas em diversos casos visou à implantação de projetos específicos da SE. Um exemplo disso foi o pacote denominado Projeto Noturno¹⁰, executado em 152 escolas estaduais (1984 e 1985), que tinha como seu objetivo principal melhorar o processo ensino-aprendizagem dos alunos do ensino noturno com propostas específicas que atingissem cada uma das escolas. Estava aí a importância do PCP em garantir esta implantação e promover reflexões sobre sua realidade de trabalho.

Na década de 1990, iniciou-se um novo projeto em aproximadamente 300 escolas no Estado de São Paulo. Projeto inovador no que se refere à coordenação pedagógica, o Projeto Escola Padrão¹¹, que foi bandeira política do governador Luiz Antonio Fleury Filho (1991-1994), estabeleceu que algumas escolas trabalhariam de forma diferenciada, desfrutando de alguns benefícios em relação às demais escolas estaduais. Dentre estes benefícios podemos citar: maior valorização salarial, regime de dedicação exclusiva, utilização de recursos materiais que não existiam na maioria das escolas (como bibliotecas, videoteca, kits tecnológicos, laboratórios portáteis, etc.), maior autonomia da direção na elaboração do PPP, autonomia do conselho escolar e a presença da coordenação pedagógica garantindo novamente todas as implementações educacionais presentes neste novo pacote.

Para assegurar à execução deste projeto nas escolas, a coordenação pedagógica foi formada pela coordenação geral (coordenação do diurno e do noturno) e, ainda, pela coordenação de áreas ou matérias afins, com a responsabilidade de articular os professores, e pela efetiva implantação do projeto político-pedagógico na escola.

Mediante as leituras e análises realizadas para a construção deste breve histórico da coordenação pedagógica, pudemos perceber que, em diferentes

¹⁰ Projeto de Ensino Noturno – Mesmo com pouco tempo da sua execução, o Projeto Noturno foi a medida de maior impacto para a melhoria do ensino noturno, feita até hoje na rede estadual. O coordenador, como ponto de apoio, como alavanca para as mudanças, foi um ponto em comum apresentado pelas escolas estudadas.

¹¹ O Projeto da Escola Padrão, desenvolvido entre 1991 e 1994 pela RIOURBE e a Secretaria de Educação, tentou revelar um novo conceito de escola pública, com uma estrutura física moderna, ampla e funcional, incluindo espaços/ambientes especiais para leitura, vídeo, informática, lazer e esporte.

momentos históricos, diante de novos desafios e novas intenções políticas, o olhar sobre a função do coordenador pedagógico não foi o mesmo em todas as experiências relatadas. Não havia nem definição do perfil nem uma legislação que permeasse claramente o papel deste profissional da educação.

Pesquisas recentes apontam questionamentos a cerca da função do professor coordenador, mas esta discussão não é nova, haja vista que, desde os anos 1980, se discute a respeito da profissionalização do docente designado para a função de PCP e ainda sobre os possíveis desvios de função que possam ocorrer no cotidiano deste profissional.

Sustenta Fernandes (2007) que muitas atividades que são realizadas pelos PCs no dia a dia das escolas não fazem parte do rol de atribuições de sua função e podem, inclusive, ser desempenhadas por outras pessoas presentes na escola, deixando o coordenador livre para o acompanhamento pedagógico. Conclui a autora que, por existir o desvio de função no cotidiano de trabalho dos PCs, estes têm dificuldade de definir sua identidade e seu espaço de atuação nas escolas.

3.1 O Professor Coordenador Diante da Nova Resolução

A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) pela Lei nº. 9394/96 em seu Artigo 67 dispõem que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação.

Este artigo, em seu § 1º, indica que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de qualquer função do magistério. E salienta, em seu § 2º:

Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 1996).

Sendo assim, o Estado de São Paulo, diante das necessidades de acompanhamento e orientação das escolas, designou professores para

desempenhar as funções de coordenação pedagógica. Preocupado com o desempenho e atuação destes profissionais, tomou algumas decisões que organizaram, em toda a rede estadual de ensino, a função gratificada do PC.

Em dezembro de 2007, a SE anunciou algumas medidas que passariam a organizar não só as escolas públicas, mas também organizar, orientar e encaminhar o trabalho dos professores coordenadores de todo o Estado. Foi publicada a Resolução SE - 88, de 19-12-2007, que dispõe sobre a função gratificada de PC, considerando que a coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política.

Segundo a Resolução SE - 88, de 19-12-2007,

Nas unidades escolares a coordenação pedagógica será compartilhada com o Diretor da Escola e com o Supervisor de Ensino e que serão organizadas Oficinas Pedagógicas em órgãos que atuam especificamente na área de coordenação pedagógica da Secretaria da Educação. (SÃO PAULO, 2007).

Desta forma, o docente que for indicado para o exercício da função de PC que compartilha seu trabalho com outros agentes da educação terá como atribuições:

- I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
- II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
- III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;
- IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;
- V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;
- VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;
- VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis. (SÃO PAULO, 2007).

Todos os PCs que forem escolhidos para desempenhar esta função, conseqüentemente, devem observar estas atribuições como norte de seu trabalho e, claro, garantir que cada uma delas seja desenvolvida em suas unidades escolares.

É importante questionar a eficácia dos cursos de formação de curta duração ou de cursos que não discutam a prática. Acreditamos em cursos de formação permanente e que reflitam uma teoria que nasça e ajude a entender e transformar a prática. Para essas reflexões é necessária muita competência de quem coordena.

Para o exercício desta função os candidatos devem preencher determinados requisitos, sendo que alguns se mantiveram os mesmos de outras resoluções, como: ser portador de diploma de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento; contar, no mínimo, com três anos de experiência como docente da rede estadual de ensino; ser docente efetivo, classificado na unidade escolar em que pretende ser PC ou ser docente com vínculo garantido em lei, com, no mínimo, 10 (dez) aulas atribuídas na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador.

Mesmo não sendo o foco de nosso trabalho, é importante salientar que a questão do tempo mínimo que esta publicação apresenta como um dos requisitos foi debatida na década de 1980 a propósito da experiência que o professor coordenador deve apresentar para poder exercer esta função.

Destacamos que houve algumas mudanças que são significativas num processo de democratização escolar. O professor coordenador que, anteriormente, era escolhido por seus pares e aprovado pelo conselho de escola, a partir desta resolução passa a ser escolhido pelo diretor e supervisor que acompanha a escola.

O projeto a ser apresentado ao diretor e ao supervisor de ensino e defendido na entrevista deverá explicitar os referenciais teóricos que fundamentam o exercício da função de PC.

Um aspecto relevante do projeto a ser entregue é que nele se valorizam ações pontuais sobre a atuação do PC na escola, descartando, assim, que professores que não conheçam a realidade da escola, ou que não tenham vínculos com o coletivo docente e os gestores, concorram a esta vaga.

No momento da entrevista os professores candidatos são ouvidos e podem, diante dos questionamentos, argumentar e justificar suas ideias sobre o trabalho a ser desenvolvido na escola.

A recondução do PC para o ano seguinte dar-se-á após a avaliação de seu desempenho, a ser realizada no mês de dezembro pela Direção da unidade

escolar e pelo Supervisor de Ensino da escola. Esta recondução será registrada em ata, justificada pela comprovação do pleno cumprimento das atribuições de PC.

Na hipótese de o PC não corresponder às atribuições relativas à função, a cessação da designação dar-se-á por decisão conjunta da direção da unidade escolar e do Supervisor de Ensino que acompanha a escola, devidamente justificada e registrada em ata.

A Resolução SE - 88, de 19-12-2007, entrou em vigor a partir de 01/02/2008, quando ficaram revogadas as Resoluções SE 66/2006 e 78/2006 e demais disposições em contrário. A partir desta resolução, a função de PC ganhou novo impulso e novos desafios a serem enfrentados nas escolas, a saber, acompanhar a implantação do novo currículo e delinear o novo perfil deste profissional.

3.2 Os Professores Coordenadores e as Reformas Curriculares

Nos últimos 15 anos, a educação tem sofrido significativas reformas curriculares, reformas que são vistas, normalmente, como a solução para os problemas enfrentados na educação, mas que, quando não são implantadas de maneira correta, ou seja, como pacotes educacionais em que ninguém da base é chamado para refletir, quando há má interpretação ou, ainda, quando não apresentam os resultados desejados, podem gerar mais problemas do que soluções.

Primeiramente, a reforma e suas expectativas serão tratadas como contingência social, ou seja, segundo Mate, “como historicamente construídas e favorecidas por uma espécie de ‘cultura da reforma’ já tão incorporada por nós educadores: critica-se e ao mesmo tempo espera-se por ela” (2007, p. 120) e, num segundo momento, como reguladoras sociais.

E completa a autora: “ao serem pensadas, gestadas, construídas, tornadas públicas e propagadas, as reformas incorporam e formalizam algumas das várias concepções e necessidades existentes na sociedade” (MATE, 2007, p. 120).

As expectativas criadas pela reforma, desde as intenções expostas em seu processo de constituição até a sua implementação, completam a contingência historicamente construída, sendo a contingência social e histórica o aspecto de

maior relevância da reforma, “uma vez que resulta de disputa de poderes em que entram em jogo grupos que lutam de diferentes formas por seus interesses e ideias; por isso politicamente determinada” (MATE, 2007, p. 121).

As reformas começaram na década de 1980, como tentativas de resposta a anseios, ideários e expectativas que circulavam na sociedade de modo contraditório. Foram levantadas propostas e opiniões de professores, no intuito de traduzir e incorporar suas manifestações e transformá-las em propostas curriculares. “As reformas educacionais surgem como um meio para reformar a sociedade no sentido de reorganizá-la moral e culturalmente, adaptando a população às rápidas transformações urbanas provocadas pela nova ordem” (MATE, 2007, p. 123).

Desta forma, temos o segundo modelo, que são as reformas como reguladoras sociais. Tanto os professores como os alunos passam a ser observados em suas práticas, para que, a partir delas, possam estabelecer padrões de como ensinar e de como as crianças aprendem.

Todas essas inovações começam a entrar no cenário pedagógico das escolas e, cada vez mais, vão ampliando e sofisticando seus significados de regulação social e tecnológica da produção de novos sujeitos. Esse processo se dá por modernas formas de racionalização das atividades sociais que geram novas e sofisticadas relações de poder.

Ao longo de várias reformas, diferentes concepções sociais disputam o que consideram conhecimentos válidos. “Por força de seu status a reforma constrói e carrega, assim, um ‘sistema de verdade’ que, para além de seu significado formal, tem significados práticos” (MATE, 2007, p. 125).

Nas reformas são construídos, muitas vezes de forma invisível, mecanismos de criar sistemas de verdade em relação à educação, isto é “modos diretivos de fazer e compreender as relações de ensino/aprendizagem” (MATE, 2007, p. 126), podendo o currículo produzir efeitos coletivos nos modos de ver, pensar e fazer de toda a equipe escolar.

Entre as reações mais provocadas por uma reforma, está o não reconhecimento do novo currículo pelos profissionais que atuam na escola.

Buscar novas formas de subjetivação nos espaços escolares (onde atuam professores e alunos, coordenadores, diretores etc.), que é onde o currículo é exercido e produz efeitos, significa assumir que dimensões do poder estão presentes; nos currículos de diferentes formas em seu processo de

construção, em sua implementação, na escola, na sala de aula. (MATE, 2007, p. 127).

A desconfiança em relação às possibilidades dos novos currículos pode levar-nos a novos espaços de transformação.

3.3 Resultados que Exigem um Novo Perfil do Professor Coordenador

A SE tem refletido muito sobre o novo perfil que deve apresentar a pessoa que vai desenvolver o trabalho de PC. Essa pergunta tem sido também uma das mais pertinentes durante as discussões junto aos PCs em suas formações. Discutir a identidade do PC pode significar rever posições, entrar em embates, enfrentar diferenças.

O tema da pergunta pode ser refletido a partir de dois aspectos: os riscos de se definir a função do PC e o significado histórico da hierarquia de funções na instituição escolar.

O primeiro aspecto começa a explicitar-se na atuação dos PCs, uma vez que vários estilos de coordenar os trabalhos nas escolas estão em construção e tornam difícil a definição da identidade do PC, cujo espaço parece não estar garantido e, portanto, parece estar ameaçado por outros poderes.

Para MATE (2008, p. 21), “a busca de definição da função do PC nesse momento talvez se faça a partir e no interior das relações travadas no dia a dia da escola, com caminhos e atalhos a serem construídos/seguídos”.

O segundo aspecto se refere ao significado da hierarquia de funções na instituição escolar. Os modos de fazer e pensar a educação merecem ser tratados com bastante intensidade, porque, como observa Mate, estão em jogo: “[...] códigos e normas regulamentadoras e produtoras das relações pedagógicas entre técnico, diretor, professor, aluno, chegando até as famílias” (MATE, 2008, p. 21).

Há regras que foram instauradas nas décadas de 1920 e 1930 durante o processo de institucionalização do sistema escolar e, posteriormente, foram sendo incorporadas às práticas pedagógicas, criando hábitos e reestruturando mentalidades, perdendo-se de vista os fios históricos.

Ao compreendermos que certas regras e normas que delimitam e burocratizam nosso fazer pedagógico foram produzidas sob contingências determinadas e por sujeitos em luta disputando projetos sociais bastante concretos, entendemos que nosso olhar pode ser bem mais livre do que pensamos. (MATE, 2008, p. 22).

Ao descobrirmos que tal condição pertence a incertezas históricas, entendemos que é possível ensaiar novas formas de ver e fazer.

Os PCs são formados com base em um discurso uniformizante e consensual e atuam numa estrutura na qual a lógica administrativa e racionalizadora têm extrapolado as possibilidades de pensar e fazer dos profissionais da educação. Com isso, quando o PC se depara com dúvidas, conflitos, diferenças e dificuldades no cotidiano pedagógico, o mal-estar se instala.

Em meio a esses impasses que reúnem o desafio e o potencial para criar, podendo levar à busca do diálogo, é necessário recusar algumas intervenções e/ou sugestões que venham a ser feitas e que não respondam aos projetos que estão sendo criados.

Essa reflexão tem o objetivo de pensar no trabalho do PC, considerando essencial “a importância das experiências que estão sendo geradas a partir das diferenças culturais de cada escola/região, em meio a enfrentamentos, lutas, discussões e também a diálogos e solidariedade” (MATE, 2008, p. 23).

Estes são momentos ricos de construção que devem ser vistos e trabalhados com muita perspicácia, uma vez que a retórica da autonomia surge junto à regulamentação burocrática, dificultando e até desequilibrando projetos autênticos.

Conforme Castro (2007), 62 das 200 mil escolas públicas do país possuem nível de qualidade compatível com o dos países desenvolvidos. Dessa forma, são lançadas algumas perguntas: Quais políticas são necessárias para alcançar esse nível? Como anda a educação básica no país? O que pode ser feito para melhorá-la? Quais políticas e investimentos públicos são necessários para alcançar esse nível?

Castro (2007, p. 36) esclarece que “melhorar a qualidade da educação básica no país é o maior e mais importante desafio do país no campo das políticas sociais”, mas, para tanto, é necessário obter um diagnóstico claro para traçar estratégias e políticas que melhorem o panorama atual. Castro (2007) informa, ainda, que os resultados das avaliações estaduais SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), nacionais ENEM (Exame Nacional

do Ensino Médio) e internacionais PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) a que somos expostos são catastróficos e, a partir de reflexões, a autora procura examinar as principais causas da baixa qualidade da educação básica e apontar algumas alternativas de políticas que possam orientar as mudanças desejáveis.

Os órgãos nacionais e internacionais responsáveis pelas avaliações propostas à educação – SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), o ENEM, o PISA e o SARESP – são unânimes: todos demonstram resultados insatisfatórios quando avaliam a educação brasileira.

Traçando um panorama, podemos dizer que nosso atraso educacional tem raízes históricas e que a primeira preocupação com a organização de um sistema público de educação ocorre somente a partir da segunda metade do século XIX. Em 1930, a educação era para poucos e o analfabetismo atingia 60% da população.

A elite brasileira nunca se preocupou em educar as massas e continua sendo elitista ao reproduzir e aprofundar as enormes desigualdades sociais, mas se pode destacar que houve avanços nos últimos 50 anos, na tentativa de amenizar esta realidade. Ainda há muito que se evoluir, pois os sistemas educacionais ainda reproduziam, até final do século XX, enormes desigualdades sociais.

O objetivo principal é a permanência, o sucesso escolar e a aprendizagem significativa e isso está diretamente relacionado à responsabilidade do Estado, ao compromisso das famílias com a educação dos filhos, ao trabalho dos professores e do PC, que precisam assumir uma nova postura nesse momento. Se antes bastava permitir o acesso à escola, hoje o aspecto é outro e há de se considerar que a maior parte dos estudantes brasileiros tem formação inadequada em matemática e português, haja vista que as crianças estão em um nível crítico, uma vez que não conseguem resolver questões problema, ler, interpretar e escrever corretamente.

Estudos da SE demonstram que, em uma mesma rede de ensino, existem escolas muito boas e outras muito ruins. Mas salienta Castro (2007) que escolas com equipes mais estáveis, bons diretores, integrados à comunidade e que estimulam a participação dos pais, a criação de um ambiente favorável de aprendizagem e o compromisso com bons resultados apresentam melhor desempenho, ou seja, a gestão da escola faz toda a diferença.

[...] mas a real transformação só ocorre quando a escola usa os resultados para melhorar seu desempenho e a sociedade fiscaliza a qualidade da educação. É preciso ter metas e padrões ambiciosos, boas condições de trabalho para professores e alunos, informação de qualidade, intensa comunicação com a sociedade e responsabilização das escolas por seus desempenhos. (CASTRO, 2007, p. 23).

Castro (2007) destaca que são necessárias políticas de Estado para evitar-se a descontinuidade nos projetos e metas provocada por mudanças no governo e, assim, garantir o real compromisso da nação em ações de longo prazo, priorizando-se quatro eixos temáticos que são desenvolvidos a seguir.

a) Financiamento e prioridades do investimento em educação. (Castro, 2007, p. 58)

Existem escolas sem manutenção, salas de aula sem iluminação, ventilação e acústica inadequadas, número insuficiente de professores e funcionários; poucos materiais didático-pedagógicos; turmas excessivas na alfabetização e falta de espaço adequado para o desenvolvimento de aulas como educação física.

Esta realidade precisa mudar e, para tanto, uma boa gestão precisa se fazer presente para, junto com sua equipe, avaliar e priorizar as necessidades, bem como gerir recursos destinados à resolução destes problemas com a finalidade de garantir a melhoria da escola.

Para o ensino infantil é necessário aumentar a oferta e para o Ensino Médio é preciso rever toda a sua estrutura de funcionamento para ampliar a duração do turno diurno e melhorar as condições dos laboratórios de ciências e informática, além de mudanças prioritárias na organização curricular deste nível.

b) Revisão das carreiras, formação e incentivo aos professores. (Castro, 2007, p. 60).

É imprescindível que o professor seja bem qualificado e empenhado em melhorar seu desempenho, mas também deve ser motivado com melhoria de salários e progressão na carreira. Castro (2007, p. 62) afirma que o salário do professor no Brasil, para desenvolver a mesma função, é mais baixo do que em outros países em desenvolvimento, como “Argentina, México, Chile e Uruguai”. Uma

melhor distribuição dos recursos do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) poderá propiciar maiores salários.

O país enfrenta, ainda, problemas relacionados ao professorado como falta do trabalho, excesso de licenças médicas, falta de incentivo à carreira e de estabilidade de emprego. Em outros países está em vigor uma lei que dá bônus ao bom professor, visando a uma motivação maior, porém convém destacar que tal medida pode acarretar em competição e não conseguir estabelecer parâmetros claros sobre o conceito do que seria um “bom professor”.

Um dos grandes problemas desta bonificação está, com certeza, na seleção e criação dos critérios utilizados para a escolha destes ditos “bons professores” e, ainda, na transparência da forma de distribuição deste benefício.

Centrar esta seleção somente nos resultados do rendimento dos alunos no SARESP e nos índices de evasão escolar não nos parece muito justo, haja vista que se existem, numa mesma Diretoria de Ensino, escolas com realidades muito diferentes, em nível estadual as diferenças são ainda maiores.

As escolas não possuem os mesmos recursos físicos e humanos. Outro fator de grande importância e que não tem sido levado em consideração é a comunidade que esta escola atende. Existem escolas que atendem crianças com realidades muito diferentes, um fator social que, nesta avaliação, não é levado em consideração. Com isso, não queremos justificar que crianças aprendem mais ou menos dependendo do contexto social da qual fazem parte, mas não podemos negar que, quando as crianças têm identidade de grupo, moram perto da escola, têm os pais presentes e que atendem os chamados da escola, a aprendizagem da criança pode apresentar outros resultados.

- c) Organização e gestão de sistemas e das escolas. (Castro, 2007, p. 64).

Como o país é muito grande, fica difícil avaliar e acompanhar todo o sistema educacional no Brasil. O governo federal interfere no funcionamento das escolas da rede estadual e municipal que enfrentam dificuldades na gestão e apresentam dificuldades técnicas e falta de pessoal qualificado.

O governo tem papel importante na gestão dos sistemas educacionais, mas segundo Alarcão (2008, p. 93):

Todos nós que habitamos a escola sabemos que fazemos parte de um sistema social onde coexistem diferentes actores, diferentes filosofias, diferentes percepções e objectivos e muitos jogos de poder conflituosos. A gestão de uma escola reside na capacidade de mobilizar cada um para a concretização do projecto institucional, sem perder nunca a capacidade de decidir.

Macedo (1985, p. 68) completa a fala da autora definindo as instituições escolas como

Comunidade educativa, sistema local de aprendizagem e formação: grupo constituído por alunos, professores, pais/encarregados de educação, representantes do poder autárquico, económico e social que, compartilhando um mesmo território e participando de uma herança cultural comum, constituem um todo, com características específicas e com uma dinâmica própria.

No entanto, no Brasil, falta clareza tanto numa concepção de gestão participativa quanto na compreensão do conceito de escola, além de existirem problemas como a ausência de uma base comum entre as escolas estaduais e municipais, que prejudica muito os alunos das séries iniciais dos municípios.

A escola precisa fortalecer a relação com a família, bem como as parcerias com ONGs e setores privados que possam colaborar com a formação integral do aluno.

d) Currículo, avaliação e responsabilização. (Castro, 2007, p. 68).

Castro (2007, p. 68) destaca que “as qualidades das estratégias de ensino dos professores e da sala de aula são mais importantes do que qualquer outro fator para assegurar a aprendizagem e, no caso brasileiro ainda é pior, pois ainda não se sabe o que e como ensinar”. Menciona, também, que um bom projeto pedagógico deve mostrar o conteúdo e o modo de ensinar e deveria incluir valores básicos que seus alunos devem desenvolver, tais como solidariedade, sociabilidade, respeito às diferenças, ética, cooperação e trabalho em equipe, além de competências cognitivas que todos devem adquirir, aí incluídas as teorias de como aprender e como ensinar, e rotinas básicas de uma escola: uso do tempo escolar, monitoramento do aprendizado e uso dos resultados das avaliações para melhorar o desempenho de todos os alunos.

É imperioso salientar que o Brasil não possui um único currículo e isso gera disparidades que dificultam a definição de expectativas de aprendizagem para cada ciclo. Como o país é muito grande e as realidades são tantas, nem com os Parâmetros Curriculares é possível que todas as escolas tenham garantido o mínimo de conhecimentos necessários para cada série, devido também à diversidade de livros didáticos, dificultando tanto a orientação quanto o acompanhamento dos resultados na sala de aula.

Para amenizar esta problemática, o Estado de São Paulo criou material didático, acompanhado dos cadernos de orientação para os professores, que foram distribuídos em 2008. Os livros chegaram às mãos do aluno em 2009. Este material possui uma sequência didática, metodologia específica que respeita os níveis de aprendizado da criança para cada série; todo o currículo possui uma preocupação com o desenvolvimento de competências e habilidades, principalmente as de leitura e escrita.

Assim, sugere-se uma base curricular comum e a definição de expectativas de aprendizagem para cada série ou ciclo, destacando-se alfabetização, leitura, escrita e conceitos básicos de matemática ou ciências.

A avaliação deve servir para saber o que fazer a partir dos resultados alcançados, priorizando-se, desta forma, o modelo de avaliação diagnóstica e formativa, para que o professor possa constantemente rever suas estratégias e garantir, com maior sucesso, a aprendizagem dos alunos.

Para que sejam garantidos os quatro eixos acima citados, são apresentadas, de forma mais detalhada, as mudanças a serem realizadas, que visam à melhoria da educação no Estado de São Paulo e que estão direta ou indiretamente relacionadas a uma boa gestão das escolas. Desta forma, faz-se necessário discutir o novo perfil dos PCs presentes nestas unidades, que assumem, a partir daí, a responsabilidade da implantação destas medidas.

Certamente essas são algumas considerações importantes para serem incorporadas ao novo perfil do PC. Estas metas, a serem atingidas no ano 2021 pelo governo, demonstram que a sociedade mudou e que a escola também mudou e, conseqüentemente, todos os que trabalham com educação devem mudar.

Não podemos correr o risco de achar que, somente cumprindo estas metas, sem uma real intervenção de políticas públicas dentro das escolas e na formação dos professores, será possível que a educação dê saltos significativos.

Também não podemos achar que os resultados apresentados em um único modelo de avaliação realizado em todo o Estado sejam suficientes para avaliar o trabalho de milhares de profissionais da educação.

4 COTIDIANO ESCOLAR: MOVIMENTOS DO PC

Este capítulo procura socializar reflexões, achados, questionamentos, esperanças e compromissos com a melhoria da prática dos PCs, a qual, de certa forma, contribui para a melhoria da educação brasileira. O foco é o cotidiano escolar, para mostrar os desafios enfrentados pelos coordenadores diariamente.

Sobre a rotina dos professores coordenadores, Placco (2008, p. 47) afirma que esta rotina tem ritmos frenéticos. Comenta a autora sobre a postura do coordenador de estar constantemente “apagando incêndios”. Enquanto fica nessa situação, o PC deveria “construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas à construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola”, num movimento que transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola.

A autora enfatiza, ainda, a necessidade de o PC realizar uma constante análise de suas ações cotidianas, de forma a aprimorá-las. Matus (1991) propõe quatro conceitos a serem observados no cotidiano do PC e faz uma classificação de suas ocorrências ou atividades de trabalho, dividindo-as em quatro momentos, que são *importância*, *rotina*, *urgência* e *pausa*.

Gonçalves (1995, p. 80) completa a reflexão sobre este tema afirmando que as atividades de *importância* “são aquelas previstas no projeto pedagógico da escola, tendo em vista atender às metas e finalidades a longo, médio e curto prazo, para os projetos que visam mudar a situação presente.”

Placco (2008, p. 49) define as atividades de *rotina* como aquelas que “direcionam-se para o funcionamento do cotidiano, para as normas reguladoras do processo de decisão-ação, para a manutenção de procedimentos e de recursos de trabalho”.

As atividades de *urgência*, segundo Gonçalves (1995, p. 81), são decorrentes da dinâmica da escola e das necessidades emergentes do cotidiano. *Urgência* são as atividades que

Direcionam-se para atender aos problemas e as situações que não são previstos pelo processo de decisão-ação e que exigem permanente atenção. Comprometem-se com a ADEQUAÇÃO dos modos de trabalho às constantes modificações na realidade.

As atividades de *pausa*, afirma o mesmo autor,

[...] destinam-se ao atendimento das necessidades individuais do sujeito e inclui o descanso, os períodos de férias, as ações descomprometidas com resultados, a atenção para fatos e circunstâncias não vinculadas à função social da instituição e os elementos subjetivos das relações interpessoais. São compromissos com a HUMANIZAÇÃO no trabalho [...]. (GONÇALVES, 1995, p. 81).

Destaca Placco (2008) que, no envolvimento diário do trabalho, atendendo às urgências e rotinas de seu trabalho, o PC muitas vezes se esquece de que necessita da *pausa*, devido a situações de estresse, extremamente prejudiciais, uma vez que o levam a perder o foco de seus objetivos e de sua eficiência. A *pausa* é necessária para permitir momentos de relacionamento e trocas que afinem o entrosamento da equipe.

A mesma autora observa que existe uma contradição dialética no par *importância-rotina*, cujas palavras-chave são *mudança-estabilidade*, e observa que a síntese dessas duas é a palavra *intencionalidade* da ação pedagógica. O par *urgência-pausa* também apresenta uma contradição dialética *adequação-humanização*, cuja síntese seria o *compromisso* político-educacional. A autora salienta que é necessário buscar um equilíbrio entre essas atividades.

É imperioso lembrar, ainda, que o PC deve buscar transformar muitas *urgências* em *rotinas* e preocupar-se em:

Comprometer toda sua equipe de professores e funcionários nos processos de análise e diagnóstico da realidade escolar, assim como no planejamento e na proposição de projetos para atender às necessidades diagnosticadas e aos objetivos da escola, de modo que o próprio projeto político-pedagógico proponha ações de IMPORTÂNCIA em torno das quais todos se empenhem, não permitindo resistências e adiamentos, em função de ações rotineiras ou emergenciais. (PLACCO, 2008, p. 52).

É importante considerar relevante as relações sociais e interpessoais, pois elas incutem valores éticos que permeiam todas as relações que ocorrem numa escola e essas relações só existem porque são intermediadas pelo afetivo em relação ao cognitivo, ancorado no aspecto ético-político. A nova prática docente só nasce quando há real comunicação e integração entre os atores do processo educativo, uma vez que ela desperta uma consciência e um compromisso que produzem um movimento de re-direção e ampliação de uma nova forma de gestão.

Diante dessa colocação, Placco (2008) enfatiza como ações importantes para o PC: as responsabilidades partilhadas; a interlocução participada; o confronto/cotidiano; o tempo e movimento; a formação do próprio coordenador pedagógico-educacional, enquanto organiza, planeja e forma seus professores; a integração profunda entre as ações propostas pela escola em seu PPP, a realidade social da escola e a prática social/profissional dos docentes. Enfim, são esses os olhares que este profissional da educação deve cuidar de desenvolver.

É importante que o PC tenha um olhar atento. Sobre este olhar a autora comenta que ele possui características a serem observadas no cotidiano de seu trabalho:

Olhar da constatação (O que é a sua realidade? A realidade da escola, dos professores e alunos?); olhar da investigação, análise e reflexão (O que ocasiona aquele contexto, aquele resultado, seja do ponto de vista da aprendizagem, seja das relações sociais/interpessoais? O que poderá vir a ocorrer, se determinadas ações forem empreendidas?... e se...?); olhar da ação (indicando caminhos, analisando alternativas); re-olhar da avaliação (estabelecer e rever a cada momento critérios, julgamentos, propondo valores, significados que visem atingir aos objetivos do projeto político-pedagógico); olhares de curiosidade, invenção, espanto (que permitam o surgimento do novo); olhares de amorosidade e respeito (gerado pela aceitação de cada pessoa, com suas características, necessidades, expectativas e desejos, com seus enganos e dificuldades... e tentando descobrir, em suas diferenças, em seus desafios, em suas ações/reações, seus medos, suas angústias, suas esperanças/desesperanças, seus limites, suas lutas, suas perdas, suas ambições e seus sonhos. (PLACCO, 2008, p. 53).

Entretanto, destaca a autora, o PC que lança mão destes olhares para observação de sua prática deve ter sensibilidade e foco para:

Não perder de vista, nessa diversidade de olhares, a necessidade e funcionalidade do registro — outro jeito de olhar, mas, ainda assim, um olhar intermediado pelo ato reflexivo de escrever, anotar, organizar ideias, complementar olhares da experiência concreta com os momentos de reflexão provocados pela escrita. (PLACCO, 2008, p. 56).

Placco (2008, p. 57) reafirma que “uma função fundamental do PC é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores”, pois pensar a formação leva à superação do abismo existente entre teoria e prática docente. É preciso questionar nossa ação na escola e os processos formativos que desenvolvemos (ou não); entender melhor os professores e os outros profissionais e

educadores com quem trabalhamos; entender como aprendem e se relacionam com sua aprendizagem e com a aprendizagem de seus alunos.

Pimenta (2006, p. 92) completa dizendo que é difícil pensar uma forma de educar ignorando situações concretas, ou seja, o professor necessita combinar elementos teóricos com situações práticas reais. Sendo assim.

[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem aos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmas como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para nele intervir, transformando-os.

A respeito desta reflexão entre teoria e prática, Geglio (2006 p. 50) ressalta o cuidado que o PC deve tomar para não correr o risco de demonstrar, em suas reflexões, a “submissão de uma em relação a outra”. Cada uma possui suas próprias características e valores; portanto a interação entre ambas é o melhor caminho.

Para tanto, cabe ao PC incluir o estudo e a crítica das teorias para levar seu coletivo a aprofundar a crítica à sua prática e à prática da escola. Isso será possível se formos capazes de lutar pelas importâncias de nosso trabalho, de organizar nossas rotinas e interrompê-las quando necessário.

Placco (2008, p. 59) afirma que o PC é aquele que sabe “agir nas urgências e decidir nas incertezas”. Para tanto, é necessário que sejamos capazes de construir e ampliar em nós mesmos a consciência de nossa sincronicidade.

Todo cotidiano de trabalho do PC exige um contexto de intervenção e mudança. A busca por mudanças está presente em diversos textos públicos, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). A mudança está relacionada a movimento, movimento em busca de perfeição.

Vieira (2008) realça a necessidade imperiosa para o PC, nestes tempos de grandes mudanças, de desenvolver habilidades comunicativas interpessoais, de forma a propiciar avanços consideravelmente positivos em todo o grupo. Destaca que é preciso ter muito conhecimento para motivar o grupo e não deixá-lo em crise.

Vieira (2008, p. 83) completa que “para o coordenador pedagógico, o principal objetivo de sua função é garantir um processo de ensino-aprendizagem saudável e bem-sucedido para os alunos do curso em que atua”.

Salienta, ainda, que a diversidade de tarefas diárias de um PC é muito grande: desde tarefas burocráticas, ao atendimento de pais e alunos, ao planejamento de todo o processo educativo e, claro, como não podia deixar de citar, a solução das emergências que deixam o cotidiano do coordenador cheio de afazeres. Todo esse dinamismo exige muita competência para enfrentar todas as tarefas em tempo hábil e atuar em momentos adequados de forma a não paralisar o desenvolvimento, o crescimento e as mudanças nos professores e no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na escola.

Vieira (2008) afirma que o mundo moderno, com suas transformações econômicas, políticas e tecnológicas, têm gerado muito estresse, medo e insegurança porque todas essas mudanças exigem a formação de um novo cidadão e, conseqüentemente, a reformulação do papel do professor, que vai influenciar, sobremaneira, todo o cotidiano escolar, exigindo a formação contínua do professor e do PC.

Neste contexto, é imprescindível que se reflita sobre o papel da escola ininterruptamente, problematizando a atuação, identificando erros e falhas, com vistas a redirecionar o leme da embarcação. A interação que deve ocorrer entre os professores, os alunos e os coordenadores é decorrente da construção de identidades profissionais, da formação de valores, atitudes e concepções de educação, de homem e de sociedade, e a reflexão contínua deve “reconstruir a prática pedagógica”. Destaca, ainda, que esse processo de reflexão do professor sobre sua prática diária “traz à tona diversas reações e vários sentimentos e mexe com aspectos subjetivos dos envolvidos” (VIEIRA, 2008, p. 85).

Vieira (2008, p. 86) observa, ainda, que

As exigências e responsabilidades do professor mudaram, além de ser especialista em sua área, deve ser especialista no desenvolvimento social do aluno, estar aberto ao mundo exterior e à escola e constituir-se como mediador entre ela e o mundo.

E continua:

Espera-se que o professor exerça as funções de instrutor e formador, transmitindo informações e ajudando o jovem a adotar valores próprios e a desenvolver a capacidade de tecer juízos críticos sobre as informações conflitantes que recebe. Para isso, deve estar atualizado com as transformações econômicas, sociais e culturais, participar da planificação e da gestão da escola e ser um modelo de adulto. (VIEIRA, 2008, p. 86).

Cabe ao PC instigar e instalar mudanças, ou seja, ele deve desconstruir para reconstruir diante deste mundo em transição. Assim, a tarefa do coordenador é complexa, pois, além de lidar com os sentimentos dos que o rodeiam, deve, ainda, lidar com seus próprios anseios. Portanto, é importante a compreensão da afetividade humana para poder encaminhar as questões com sabedoria.

Desenvolvendo a afetividade, evolui-se para a cognição, ficando clara a relação entre a emoção e a inteligência, pois ambas se nutrem reciprocamente e formam a personalidade (VIEIRA, 2008).

Neste contexto, Vieira (2008, p. 89) destaca que “os efeitos do medo gerado por uma mudança, por exemplo, podem ser desde manifestações orgânicas até o desânimo intelectual”. Cabe ao coordenador estar muito atento a isso, pois “o desânimo pode paralisar um processo de produção intelectual, um processo de criação de novas concepções de educação”. O equilíbrio entre afetividade e cognição é muito sério e deve ser cuidado para que haja desenvolvimento. Salienta ainda sobre a necessidade de o coordenador nomear as emoções — as dos professores e as dele —, refletir sobre elas num processo sistemático e reorientar sua ação para atingir os objetivos traçados. É sabido que quem trabalha motivado rende mais.

Vale lembrar que, em sua maioria, os professores tiveram uma formação tradicional de ensino e que as mudanças provocadas hoje, na educação, trarão sentimentos de

Frustração, medo, ira, submissão, sentimento de inferioridade diante da hierarquia (coordenador, diretor), sentimento de despreparo, baixa-estima, cautela, desconfiança, insegurança, ansiedade, depressão, tristeza etc., e poderão, se não forem bem trabalhados, ocasionar rupturas e/ou paralisações no processo de mudança desejado, instalando-se uma crise. (VIEIRA, 2008, p. 90).

A falta de um profissional preparado e com tempo para propor, sistematizar e desenvolver a reflexão e a ação educativa é algo que mexe com o inconsciente dos professores numa escola, mas a falta de pessoal é apenas um dos problemas numa escola em que trabalham muitos e diferentes profissionais:

Relações desiguais e autoritárias, diferentes níveis de envolvimento com o trabalho e com a instituição, competitividade, diferentes concepções de ensino são constantes e, em geral, motivadas por questões que envolvem

sentimentos de amor e ódio, hostilidade, ciúme, inveja, sentimentos de culpa, inferioridade, narcisismo, entre outros. (GUIMARÃES, 2008, p. 139).

Bleger (1984) diz que a saúde de uma instituição é medida pela capacidade que esta possui de enfrentar e trabalhar seus conflitos, e não de evitá-los.

Archangelo (2008) completa que os problemas institucionais são frutos das condições concretas relativas às suas finalidades explícitas, em interação com o que podemos chamar de finalidades implícitas, isto é, os desejos e conflitos inconscientes dos sujeitos que ali convivem.

Guimarães (2008) menciona que conflitos não faltam, mas que, em muitos casos, tendem a ser evitado numa tentativa inconsciente de proteção, o que não é saudável, pois produzem alívios temporários. Desloca-se o problema e não se enfrenta.

Comenta a autora que o profissional que assume a função de coordenar deve estar preparado para não sucumbir à idealização e à rejeição iniciais.

Não cabem a ele, apenas, o planejamento, a orientação e o acompanhamento do trabalho pedagógico, mas, paralelamente a isso, a atividade diagnóstica, em seu sentido amplo, de análise da instituição. [...] deve desenvolver uma capacidade de entendimento das relações interpessoais que extrapole o conhecimento específico sobre as dimensões política e cognitiva do processo educativo. (GUIMARÃES, 2008, p. 141).

Enfrentar o problema é positivo, pois gera avanços no processo de mudança e deve ocorrer com frequência, retomando velhas questões que podem ter sido ignoradas, debatendo sobre novas bases, novos elementos e reconstruindo os papéis desempenhados. Só enfrentam os problemas as instituições mais maduras.

Um dos problemas com que as instituições escolares se defrontam é o relacionamento interpessoal.

Muitas pessoas, no decorrer de sua vida, principalmente na experiência como aluno, tiveram a sorte de ter bons professores e mestres. Almeida (2004, p. 67) diferencia, chamando “de professores aqueles que me ensinavam conteúdos e de mestres, os que ajudaram a me constituir como pessoa”.

Muitos dos profissionais que marcaram a nossa vida o fizeram por ensinarem o prazer do aprender, propiciando “uma relação pessoa-a-pessoa

construída na base da compreensão e do respeito e me ensinaram que a relação interpessoal é um instrumento a serviço do acesso à cultura” (ALMEIDA, 2007, p. 67). Muitos dos alunos que aprenderam essa lição a levaram para sua vida profissional.

Mediante essas reflexões, Perrenoud (2003) diz que o ofício de ensinar é a profissão das relações. O PC precisa conhecer e valorizar as relações interpessoais, nas quais ele, o coordenador e os professores interagem, sendo necessário trabalhar com os professores numa relação que lhes permita desenvolver-se como pessoas que vão relacionar-se com outras.

Segundo Almeida (2007, p. 70), o PC precisa desenvolver nele mesmo e nos professores, determinadas habilidades como “olhar, ouvir, falar e o prezar”, habilidades que são a base da atuação relacional.

A respeito deste olhar, é muito importante que o coordenador, em seu trabalho de formação, preste atenção no outro, em seu momento; é necessário que tenha um olhar que capte antes de ele agir.

Bosi (1988) diz que corremos o risco de ver-por-ver, sem que o olhar seja intencional, e há um ver como resultado obtido a partir de um olhar ativo. Este é o olhar que pressupõe uma resposta do professor.

É preciso ficar atento, uma vez que nosso olhar tem sempre um ponto de vista em relação ao mundo e ao homem. Necessitamos ter clareza e considerar a amplitude do olhar, aquele olhar imediato que nos faz chegar às pessoas e aos problemas do cotidiano. Há também outro olhar, mais amplo, que nos faz projetar o futuro, um olhar muito necessário na coordenação pedagógica. É o olhar da perseverança, que não tem pressa; o olhar do despojamento, que sabe fazer escolhas; o olhar do trabalho, que age; o olhar da contradição, que colhe no tempo certo.

Quando fala sobre o ouvir que o PC precisa desenvolver, Rogers (1983) cita duas experiências, nas quais muito lhe foram úteis, para uma relação interpessoal, a alegria em conseguir realmente ouvir alguém e a alegria em ser ouvido. Acredito ser esta uma experiência que todos nós devemos fazer: a de ser ouvido e, principalmente, a de saber ouvir.

Gordon (1974) afirma que o fator que faz maior diferença entre o ensino que funciona e o que falha é o grau da capacidade do professor em estabelecer um tipo particular de relacionamento com os alunos. O autor acredita

que ouvir o outro seja muito importante nas relações interpessoais e que possa ser de muita valia para os relacionamentos da coordenação pedagógica no momento de formação dos professores.

Além de destacar as relações interpessoais entre professores e alunos como positivas, Géglio (2006, p. 74) destaca que é indispensável que sejam proporcionados encontros entre os professores de uma mesma disciplina ou área, para troca de “informações, ideias e experiências como forma de saber se está atualizado”.

O professor precisa levar em consideração certas características, o ouvir ativo e a mensagem na primeira pessoa. Para Mahoney e Gatti (1984, p. 32),

[...] o ouvir ativo consiste em o professor colocar-se no lugar do aluno, através da apreensão atenta dos seus sentimentos contidos na sua verbalização e assim ajudá-lo a se esclarecer sobre seus próprios sentimentos e compreender melhor os problemas que estão interferindo na aprendizagem [...].

E Almeida (2007, p. 73) acrescenta que

[...] a mensagem na primeira pessoa consiste em o professor expor verbalmente ao aluno a situação que está criando problema, seus efeitos e os sentimentos provocados nele por algum comportamento do aluno que está interferindo em seu ensino.

Este exercício de colocar-se no lugar do aluno é uma das tarefas que o professor precisa exercitar constantemente. Desta forma, ele passa a ser mais tolerante diante das dificuldades e, além disso, a entender todos os problemas que um aluno enfrenta em toda sua trajetória escolar.

O PC é alguém que fala muito. O texto ou a comunicação oral tem uma parte significativa nas trocas durante os momentos de formação. O professor tem muita expectativa em relação à fala do PC, pois a

[...] fala tanto pode ajudar a tranquilizar, dar segurança, oferecer pistas, como mostrar ameaça e causar tensão. A fala pode ser organizada, sistematizadora do pensamento do professor ou bloqueadora; ela tanto pode destruir como fortalecer um relacionamento interpessoal. (ALMEIDA, 2007, p. 74).

É na atuação que a fala é reconhecida e, por isso, merece cuidado fundamental, sendo essencial que a fala do coordenador tenha conteúdo de conhecimento e reconhecimento, conhecimento pela utilização e pela oferta de subsídios para atuação e reconhecimento do ponto de vista do professor.

A relação do PC com o professor é pedagógica por ser mediada pelo conteúdo da formação. O PC precisa ficar atento às reuniões informais, ou seja, aquelas feitas nos corredores e/ou nas salas dos professores, podendo propor como temas para as reuniões de formação as preocupações expostas nas reuniões informais.

Afirma Almeida (2007, p. 76) que

[...] uma abordagem centrada na pessoa (no professor, no aluno, no funcionário- enfim, no outro com quem me relaciono) só será efetiva se eu acreditar que esse outro merece consideração positiva e confiança – se ele percebe que eu me comunico com ele, pela fala ou pelo corpo, que eu o vejo que eu o ouço, que eu o prezo como pessoa, independentemente de suas condições existenciais, intelectuais, sociais, psicológicas.

E completa a autora:

No caso específico do coordenador pedagógico, o trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é condição *sine qua non* para o desempenho de suas atividades, dado que sua função primeira é a de articular o grupo de professores para elaborar o projeto político pedagógico da escola. Levar os professores a definir objetivos comuns e a persegui-los em conjunto é tarefa que não será atingida se não houver a constituição de um grupo coeso, embora a coesão seja um processo lento e difícil. Na verdade, relações interpessoais confortáveis são recursos que o coordenador usa para que os objetivos do projeto sejam alcançados. (ALMEIDA, 2007, p. 78).

Saber olhar, ouvir, falar são atribuições importantíssimas para o desempenho do trabalho do coordenador, mesmo porque está diretamente ligado à formação de formadores e, como mediador deste grupo, o PC garante à comunidade escolar seu bom relacionamento.

Se a escola deseja realmente formar cidadãos críticos, essas concepções necessitam ser continuamente repensadas, já que cidadania tem relação direta com relacionamentos interpessoais.

5 MUDANÇAS NA ESCOLA: A ATUAÇÃO DO PC

Alarcão (2008, p. 41) afirma que ser um professor reflexivo consiste na “capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo” e não como mero funcionário que executa tarefas ou reproduz ideias que não lhe pertencem.

Há mudanças ocorrendo a todo tempo, e o sentimento que toma conta é o de que estamos despreparados. A sensação que temos é que não existe ninguém “bem” preparado quando se trata de educação. Desta forma, é claro que se faz necessário que, a todo o momento, estejamos refletindo sobre nossas ações no contexto das mudanças que chegam até a escola.

Nas diferentes culturas, nas sociedades, nas organizações sociais, há sempre aspectos que necessitam de mudanças e estas necessidades já foram sentidas pela escola, fazendo com que os educadores se sintam constantemente desafiados a mudar. Isso ocorre com muita frequência diante do levantamento de questões que, por não terem uma única resposta, impõem desafios a todos que trabalham na escola.

As inovações no campo educacional recaem sobre as pessoas que estão envolvidas nesse processo. Toda a comunidade escolar, quando envolvida, é responsável pelos processos de mudança que poderão ocorrer. Portanto, mudar depende de um trabalho conjunto, que exige troca de experiências, diálogo e respeito pelas diversidades existentes e pelos pontos de vista.

Afirma Orsolon (2007, p. 18) que todos devem estar impulsionados para aceitar a mudança, porque “levar os educadores à conscientização da necessidade de uma nova postura é, a meu ver, acreditar na possibilidade de transformar a realidade e também acreditar na escola como espaço adequado para isso [...]”.

Outro autor colabora reforçando esta ideia:

O professor deve se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical (novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens), e se comprometer também com a alteração das condições de seu trabalho, tanto do ponto de vista objetivo (salário, carreira, instalações, equipamentos, número de alunos por sala, etc.), quanto subjetivos (proposta de trabalho, projeto

educativo, abertura para a mudança, disposição democrática, etc.). (VASCONCELOS, 1989, p. 76).

Com isso, por meio de um exercício dialético que envolve uma constante necessidade de romper e continuar, é que a escola e todos que nela estiverem envolvidos poderão avaliar e autoavaliar o trabalho desenvolvido. Segundo Vasconcelos (1989, p. 124), o professor precisa participar, ou seja, “assumir que participa do problema” e “participar significa fazer parte de, tomar parte em”. Tomar consciência disto implica em reconhecer, por parte do indivíduo, que ele tem relação com os problemas a serem resolvidos.

Este processo de mudança não é fácil e envolvem muitos riscos, vontades e desejos que, muitas vezes, não temos ou ainda não estamos preparados para degustar.

Para que o coordenador, que, como outros na escola, é agente de transformação, possa desencadear um processo de mudança com o professor, ele precisa, primeiramente, direcionar suas ações para que estas transformações sejam sentidas ou observadas pelo grupo de professores, que, assim, a partir de reflexões, vão perceber a necessidade da mudança.

O coordenador precisa estar ciente e consciente que seu trabalho não se dá isoladamente, e sim num coletivo que envolve toda a equipe escolar, seguindo para a construção de um projeto político pedagógico e explicitando seus compromissos com uma prática verdadeiramente transformadora. Dessa forma, os alunos, os pais, os professores, a direção, enfim, a comunidade escolar tem a oportunidade de demonstrar seus interesses, necessidades e expectativas de mudança, construindo um trabalho coletivo em torno do PPP que atenda às reais necessidades da comunidade envolvida. Com isso, as mudanças retomam um exercício de confronto que poderá transformar as pessoas e a escola.

O coordenador, mediante as articulações externas que realiza entre os professores, pode ser considerado como um dos agentes de mudança das práticas docentes.

Placco (2007) afirma que a ação do PC, da mesma forma que a ação do professor, traz em si mesma um saber fazer, um saber ser e um saber agir que envolvem, respectivamente, as dimensões técnica, humano-interacional e política da profissão.

Ao planejar suas ações, o coordenador concede um sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política), e, ao planejar, evidencia seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais, e esse movimento construtor de nova consciência aponta para novas transformações e gera novas construções e novas transformações, ou seja, este PC exerce a função de um mediador na organização do trabalho escolar.

O processo de formação continuada é uma das estratégias da ação do coordenador como agente produtor de mudanças nas práticas dos professores.

A seguir, serão apresentadas algumas atitudes/ações que o coordenador pode colocar em prática no seu cotidiano para, desta forma, promover um processo de reflexão coletiva que reverta em mudanças na prática dos professores.

As práticas administrativas e pedagógicas realizadas na escola ajudam a definir modelos para um fazer docente. Ao perceberem movimentações da gestão escolar para mudanças de algum aspecto, os professores se sensibilizam. O PC deverá promover reflexões para sensibilizar o coletivo sobre questões que necessitam ser debatidas e, posteriormente, modificadas na prática docente.

É importante salientar que, neste processo democrático de participação, é indispensável que todos compartilhem o conceito de gestão participativa.

A participação dos profissionais na reflexão e elaboração do PPP da escola propicia a realização de uma escola que se relaciona com seus sujeitos de forma integrada. Com isso, haveria uma interdisciplinaridade no âmbito do conhecimento, permitindo questionamentos a respeito das práticas docentes com a finalidade de transformá-las.

A mudança e a transformação na escola só serão possíveis quando o trabalho for coletivo e existir um exercício de reflexão individual e em grupo que respeite cada uma das necessidades, exponha e compartilhe as divergências e convergências e, a partir do confronto formado, se adquira uma postura de mudança.

Um dos responsáveis por esse trabalho coletivo é o coordenador, que precisa ser capaz, a partir de observações e leituras, de identificar e articular as necessidades daqueles que estão na escola, para, então, introduzir inovações com o comprometimento de todos.

Quando os coordenadores elaboram suas reflexões com base nas ideias do coletivo e as discutem, demonstram que valorizam o trabalho da equipe e, desta forma, reduzem os conflitos e também a oposição ao trabalho.

Mediar estas discussões e coordenar estes coletivos talvez seja uma das tarefas mais difíceis de serem realizadas. Com efeito, quando se medeia um trabalho, este poderá apresentar algumas lacunas que necessariamente precisarão ser apontadas e aí está uma questão para o PC administrar: como um colega, que é igual a mim, pode apontar minhas falhas e apresentar soluções?

O coordenador deve exercer uma atividade mediadora, por meio da qual medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir dos professores, numa mediação pedagógica que “objetiva auxiliar o professor na visão das dimensões de sua ação, para que ele perceba quais os relevos atribuídos a cada uma delas e a postura daí decorrente” (ORSOLON, 2007, p. 22).

Para que este trabalho apresente resultados significativos, o coordenador deve considerar o saber, as experiências, a metodologia de cada professor, sempre criando aberturas para questionamento e dispondo de recursos para uma modificação. O PC tem também que usufruir dos benefícios da formação continuada, usando-a como fator principal de sua ação coordenadora. O PC deve estar sempre atualizado, propondo novas leituras, apresentado caminhos.

Outro aspecto bastante difícil no trabalho do cotidiano do professor coordenador é tornar o professor consciente de que a mudança é necessária. Quando se pergunta ao professor sobre sua prática, rompe-se com a insuficiência do saber e se criam condições para uma mudança no seu fazer em sala de aula.

Segundo Orsolon (2007, p. 22), “a necessidade da transformação evidencia-se à medida que o educador tem consciência de si mesmo e do impacto de suas intervenções na realidade”.

O coordenador tem que propiciar condições para que a sincronicidade seja percebida pelo professor, possibilitando-lhe novas visões do seu fazer. Desta forma, consciente e intencionalmente, o professor poderá buscar leituras, filmes ou até mesmo em momentos de troca de experiências uma possibilidade de transformar seu fazer.

Outra tarefa difícil, mas bastante importante quando se fala em mediação de trabalho docente e mudanças na metodologia dos professores, é o incentivo que se dá ao uso e à implementação de práticas inovadoras. Perrenoud

(2000, p. 125) lembra-nos que as “novas tecnologias da informação e da comunicação transformam especularmente não só nossas maneiras de comunicação, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar”.

Pimenta (2006, p. 93) comenta sobre estas ditas práticas inovadoras e nos chama a atenção de que inovação “não vale por si só” e que “existem inovações ruins, existem inovações boas, existem práticas chamadas, rotuladas de tradicionais, que às vezes são melhores do que práticas rotuladas de construtivistas”.

Vasconcelos (2007, p. 140) afirma que, quando fazemos uma crítica à educação tradicional, podemos deixar entender que o que se fazia antes estava errado e que, então, é preciso buscar uma forma totalmente nova de atuar, gerando situações de desconforto e insegurança. “Devemos esclarecer que o novo esta, sobretudo, na postura do professor”.

É uma tarefa difícil para o PC propor uma prática inovadora ao professor, pois práticas inovadoras são criadas em momentos de reflexão, são fruto de um momento de criação conjunta. Ao realizar esse tipo de trabalho, a reflexão sobre a ação é indispensável porque nela o professor revê sua maneira de fazer e de ser, vivenciando um novo jeito de ensinar e aprender.

Acompanhar esse trabalho possibilita desencadear um processo de reflexão na ação (formação continuada) durante o qual o professor vivencia um novo jeito de ensinar e aprender e, mediante essa nova experiência, revê sua maneira de ser e fazer, pois a inovação incide em sua pessoa e em sua atividade profissional. (ORSOLON, 2007, p. 23).

Assim que inicia este processo, o professor está assumindo o papel de responsável pela sua formação continuada, aprendendo a aprender e transformar-se.

Vasconcelos (2007, p. 58) afirma que todo ser humano pode vir a ser um pesquisador sênior, ou seja, aquele capaz de “colocar problemas e de ir atrás dos elementos necessários para solucioná-los”. Desta forma, o professor se torna sujeito não só de sua análise; ele inicia a produção de reflexões sobre sua prática e, conseqüentemente, de conhecimento.

Quando tentamos mudar algo de uma vez, corremos o risco de comprometer toda a prática, em função da desorientação e/ou resistência que isto provoca. Devemos considerar que há todo um enraizamento histórico nos sujeitos. O professor, de um lado, tem que fazer um esforço para mudar sua postura; mas, de outro, não pode esquecer que está

lidando com um aluno concreto, marcado por experiências anteriores, por representações sobre o estudo, não basta, pois, ao professor verificar o que cada perspectiva de mudança representa para si; tem que ver o que representa para o aluno (e também para os colegas educadores, pais, etc.). (VASCONCELOS, 2007, p. 142).

O coordenador, ao propor práticas inovadoras e mudanças, tem que interligá-las com os anseios, desejos, modo de agir e pensar do professor, fazendo com que essa união tenha sentido para o grupo e possa ser implantada de forma gradativa, para que o professor se torne um aliado no processo de formação continuada.

Vasconcelos (2007) afirma que, ao mesmo tempo em que o novo pode fascinar e desafiar, provocar uma superação, pode também gerar medo e insegurança. No caso da sala de aula, com estas mudanças pode vir o receio de perder o domínio da turma, etc. Existe ainda o risco de se fazer referencia ao novo esquecendo o antigo. É comum, num processo de mudanças, a presença de elementos da nova concepção convivendo com práticas arcaicas de ensinar e até de pensar.

Não podemos nunca nos esquecer que, numa reflexão ou ação pedagógica, todo trabalho escolar só tem sentido quando prioriza o desenvolvimento dos alunos, ou seja, quando o aluno é o foco de todas as situações que envolvam aprendizagem.

Quando o aluno é o centro no que se refere ao seu desenvolvimento cognitivo, ele se torna um dos responsáveis por mobilizar mudanças no professor; é importante que haja situações planejadas que permitam a participação efetiva dos alunos. Fazer com que o aluno participe, questione, dê sugestões é uma das formas eficientes de tornar o trabalho docente mais significativo para ambos, professor e aluno.

O modo como o aluno vê e enxerga o mundo, deve instigar o professor a refletir e avaliar seu plano de trabalho e redirecioná-lo, numa atitude de flexibilidade e mudança.

Para melhor sentir esse modo de ver as coisas, sentir as necessidades, a escola pode promover algumas atividades direcionadas para essa observação. Para tanto devemos tomar alguns cuidados para que este encontro de gerações seja bem preparado, pois não se pode esquecer o risco de uma das partes fazer comentários que possam pôr a perder todo o trabalho de observação e de

aprendizado coletivo. Por isso, esses momentos devem ser bem preparados anteriormente com os professores e, em separado, com os alunos, para que ambos entendam perfeitamente o objetivo das reflexões.

Assim como deve existir uma preocupação em incluir o professor no trabalho da escola, na mesma intensidade deve existir a preocupação em incluir o aluno no planejamento docente.

Ao professor cabe uma carga imensa de responsabilidade social que, muitas vezes, ultrapassa as barreiras da escola e também os limites da ação do professor.

Não podemos resolver os problemas do mundo, mas precisamos tentar resolver os nossos. A sociedade está fragmentada, mas é necessário cuidar para que os professores não cheguem ou se tornem indiferentes ao cotidiano da escola. Os professores têm vida pessoal, familiar, têm problemas e, portanto, também precisam ser ouvidos.

É bom criar situações em que o professor tenha espaços saudáveis para compartilhar experiências, onde ele possa posicionar-se como homem/cidadão e profissional e dispor-se a uma prática transformadora.

O coordenador deve estar em sintonia com o contexto social, educacional e com o da escola onde atua, para, assim, propor práticas transformadoras que respondam aos anseios e desejos do professor, pois “colados às necessidades, eles (os desejos) se manifestam como fonte do humano, propulsores da passagem do estabelecido para o inventado” (RIOS, 1994, p. 32 apud ORSOLON, 2007, p. 25).

Uma análise mais crítica destes contextos fornecem subsídios para que o coordenador possa direcionar seu trabalho e preparar seu planejamento de ação individual. Com a realidade diagnosticada, seja dos alunos seja dos professores, o PC deve estabelecer critérios e organizar sua prática mediadora.

A parceria entre coordenação e professores é uma das ações capazes de promover mudanças nas práticas docentes, porque possibilita a tomada de decisões capazes de garantir efetivamente o alcance das metas da escola a serem atingidas pelos participantes deste processo.

Nesta relação do coordenador com o professor criam-se possibilidades de aprender junto, de complementar o olhar e ampliar as perspectivas de atuação em sala.

Quando há o envolvimento do professor com o aluno, vemos nesta relação a possibilidade de aprender. Com o coordenador não é diferente. Cria-se um vínculo que compromete sua ação e a do outro.

É preciso propor, constantemente, aos professores situações desafiadoras relacionadas ao seu cotidiano docente para que possam, na resolução de problemas hipotéticos, encontrarem soluções reais para o enfrentamento em seu trabalho cotidiano.

Ao coordenador cabe também propiciar um acompanhamento da ação docente que privilegie a reflexão crítica da prática do professor, movimentando-o para a mudança: “todas essas situações provocam a desinstalação do professor, o que possibilita novos olhares, geradores de novas ações” (ORSOLON, 2007, p. 25).

O PC e os professores serão agentes transformadores à medida que transformam a si mesmos e, por consequência, a realidade que os cerca. Isso pode ser atingido e desenvolvido com um trabalho intenso de formação continuada.

Sousa (2007) afirma que uma realidade com a qual o PC tem que lidar é a formação contínua do professor. Cabe ao coordenador a função de formar os professores dentro da instituição, considerando a formação contínua como uma condição para uma educação consciente das necessidades dos alunos.

Não basta uma somatória de pessoas para existir um grupo e, tendo em vista que os professores devem ser liderados pelo coordenador pedagógico, necessário se faz pensar em como possibilitar a construção do grupo, para desenvolver um trabalho coletivo rumo à superação das fragmentações hoje comuns nas escolas. (SOUZA, 2007, p. 27).

O coordenador precisa de um planejamento para a formação contínua dos professores, que só pode ser feito a partir de observações das necessidades do grupo de professores. Com base nessas observações é feita a escolha do que trabalhar, do tema a ser tratado com o grupo nas reuniões, já que, somente com a realização de tarefas com objetivos comuns, é que se constrói um coletivo.

Na reunião, ao se propor um estudo de grupo, o silêncio, muitas vezes, fica absoluto. Isso ocorre por medo e insegurança de se expor, e esse medo deve ser superado a partir do vínculo criado pelo coordenador, que mobiliza os professores para a realização de leituras e reflexões.

Ainda sobre as reuniões, o coordenador deve organizar uma pauta, um caminho aberto com várias possibilidades, dando sempre ao grupo a oportunidade

de incluir outros assuntos, de modo que a pauta seja construída coletivamente e progressivamente. O coordenador deverá fazer intervenções a todo o momento, preparando os professores para as atividades a serem realizadas.

Sobre a pauta aberta, é importante salientar que, quando se trata de assuntos polêmicos em que lhe pode faltar segurança para esgotar o assunto (em educação determinados assuntos nunca se esgotam), o coordenador deverá pedir para que os professores guardem suas reflexões, pois retornará ao assunto em outro momento. Desta forma, poderá apresentar algumas reflexões que fujam do senso comum.

Freire (1993) desenvolve uma teoria sobre construção de grupos, constando alguns aspectos de seu processo de construção.

Estes movimentos são especificados por Souza, (2007, p. 31) que os define com sendo: 1º movimento – amontoado indiferenciado; 2º movimento – surge quando seus componentes percebem as diferenças e começam a discordar; 3º movimento – quando as divergências são exercitadas. Souza comenta também sobre os cinco papéis que cada um pode ocupar (o silencioso; o líder de mudança; o líder de resistência; o bode expiatório e o porta-voz). Tanto os movimentos como os papéis vividos pelo grupo não podem ser vistos como um empecilho, como um final de reunião e sim devem ser trabalhados pelo coordenador, almejando sempre o crescimento de seu grupo.

A formação de um grupo é a primeira condição para a atividade do coordenador. Passar a conhecer e compreender seu funcionamento, uma vez que ele vai trabalhar na liderança deste grupo, é imprescindível. Trabalhar com grupos é trabalhar com diferenças, enfrentar conflitos e buscar caminhos para superá-los, pois um espaço de desenvolvimento e aprendizagem efetiva só ocorre, de fato, quando as divergências são levadas em consideração, uma vez que as divergências são propiciadoras de avanços no campo do conhecimento.

Fazer com que as diferenças apareçam e sejam trabalhadas, possibilitando a expressão individual de cada componente do grupo, é o papel do coordenador, que requer grande investimento, pois modificar a estrutura de um grupo não é uma tarefa simples.

O crescimento do trabalho de um grupo é construído a partir da realização das tarefas relativas ao fazer pedagógico de cada um, quando são

expostos pontos de vistas divergentes, sendo que esta exposição precisa ser garantida pelo PC, para que todos participem.

“Se queremos que nossos professores considerem a heterogeneidade de seus alunos, é preciso que o (a) coordenador(a) desenvolva um trabalho com o grupo de professores que considere suas diferenças” (SOUZA, 2007, p. 33). Assim, é a partir do reconhecimento das diferenças, que devem ser pautadas pelo respeito ao outro, que os vínculos se constroem, garantindo a oportunidades de as pessoas vivenciarem papéis e enfrentarem a heterogeneidade que o coletivo apresenta como positiva.

É necessário entender esta heterogeneidade que ronda a escola em todos os aspectos. Cada vez mais, as escolas encaminham para especialistas e médicos as questões referentes às dificuldades de aprendizagem, depositando neles a possível solução, mas consideramos de extrema importância deixar claro que é da competência da escola o trabalho com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

Muitas vezes, por esses professores não saberem olhar os problemas de seus alunos com o devido preparo ou estudo, buscam apoio dos profissionais não docentes (orientadores, diretores, coordenadores, especialistas) para elucidar caminhos a seguir, quanto às problemáticas que encontram no dia – dia escolar. (HASHIMOTO, 2007, p. 102).

É preciso que a escola saiba qual a concepção de educação que orienta sua prática. Quais são as dificuldades de aprendizagem dos alunos? Quais são as reais propostas de correção destas dificuldades?

Geralmente, a maioria dos profissionais da educação acostumou-se com as soluções vindas de fora, não refletindo se é mesmo o caso de um acompanhamento externo.

Muitas situações escolares estariam sendo reestruturadas e encaminhadas de outra forma se os profissionais, professores e orientadores percebessem aquele momento do aluno como sendo particular e passageiro, sem a angústia de resolução e, pior, sem verdades absolutas: ‘Ele é lento, por isso não aprende’. (HASHIMOTO, 2007, p. 103).

Há muitas pessoas, em diferentes cargos e níveis da educação, que pensam que o aprender está ligado apenas aos resultados, como prêmios, notas,

conceitos, não considerando que possa haver outra abordagem ou possibilidades para o caso.

Há falta de compreensão por parte do professores da importância de um projeto pedagógico nas escolas para que se consiga entender e sanar as dificuldades dos alunos.

É preciso buscar a prática de outros profissionais, discutir, conversar, procurar entender por que a escola tem tanto receio de abarcar a dificuldade de aprendizagem do aluno, que lhe pertence. A dificuldade de aprendizagem é sempre do outro... da família... da sociedade... do aluno... Sendo assim, quem deve solucioná-lo é o outro... e não a escola? (HASHIMOTO, 2007, p. 107).

Por outro lado, a escola está muito só em seu cotidiano. São crescentes os afazeres que são depositados na escola para que seus membros os possam desempenhar e, além disso, sempre acompanhados de relatórios, questionários que justifiquem e demonstrem o fazer da escola.

Da mesma forma que a sociedade, a educação contemporânea demanda de profissionais que sejam capazes de aceitar as mudanças criticamente e tenham a capacidade de transformar sua realidade. Para Hass (2000), a coordenação exige daquele que executa esta função a capacidade de transitar entre diferentes espaços, encontrando projetos diversos, proporcionando a aproximação, a negociação, o diálogo e a troca, entendendo os constituintes do grupo como partícipes do projeto político-pedagógico da escola.

Existe no ato de coordenar uma tensão permanente, pois pode haver práticas de coordenação conservadoras, revestidas de um forte tom de estratégia de controle, como pode haver também práticas de coordenação transformadoras que se constituem numa efetiva mediação técnico-pedagógica.

No cotidiano escolar, as práticas de coordenação compõem o panorama de aprendizagem e ensino, demandando, segundo Batista (2007), que se tenha clareza dos determinantes histórico-políticos e que se desenvolva uma busca de sentido que articule as dimensões da intersubjetividade, da subjetividade e da dinâmica educacional presente em determinadas propostas curriculares.

É necessário fazer uso de discussões sobre os significados da coordenação, sobre seu papel, assim como se devem fazer mediações para a

elaboração de instrumentos teóricos que problematizem o lugar do coordenador na trama pedagógica.

Todos os processos de discussões e de construções de significados devem vir acompanhados de momentos de avaliação constante da prática. Ao avaliar seu trabalho, o PC avalia também o trabalho da equipe como todo.

O coordenador, ao fazer avaliação, participa da elaboração de propostas de avaliação da aprendizagem e, juntamente com a equipe escolar, realiza movimentos fecundos que podem materializar as ações de ligar, relacionar, articular, mediar.

O lugar do coordenador revela-se fundamental na medida em que se constitua numa liderança técnico-pedagógica, sendo corresponsável pela articulação entre diversas interlocuções-dirigentes; professores, diretores, alunos, famílias, comunidade, órgãos centrais, sem perder de vista as implicações e os desdobramentos de todo o processo educativo. (BATISTA; COLS., 2001, p. 112).

O impacto que a perspectiva avaliativa tem em nossas vidas também nos define como seres humanos; nossas perguntas, nossas opções e os caminhos escolhidos envolvem necessariamente, decisões e movimentos de avaliação.

Matos (1995, p, 66-67 apud BATISTA, 2007, p. 114) afirma que,

Ninguém escapa da avaliação e de suas consequências. Ela está para nossa vida assim como o ar que respiramos e o sol que nos ilumina, Em nossa vida tudo é avaliável: o belo dia de sol, as manhãs tristonhas de inverno, os bens móveis e imóveis e até mesmo a gente.

Avaliar, no contexto das práticas educativas, significa monitorar os processos de desenvolvimento e aprendizagem, compreendendo todos os sujeitos e os diversos aspectos que influenciam na materialização de uma proposta pedagógica.

A avaliação educacional mostra-se bastante complexa porque há diferentes níveis de avaliação, diferentes possibilidades de instrumentos avaliativos e objetos a serem avaliados, “demandando olhares de diferentes perspectivas para que a amplitude e a magnitude do fenômeno educativo possam ser apreendidas de maneira mais consistente, crítica e com reais possibilidades de transformação” (BATISTA, 2007, p. 115).

O coordenador, nas práticas avaliativas, tem um lugar privilegiado de interlocução, problematizando a realidade, descobrindo caminhos e alternativas num trabalho coletivo, em direção à construção de uma cultura avaliativa com diversidade e acompanhamento crítico.

Quando se conjugam os verbos coordenar, avaliar e formar realiza-se um permanente exercício de práticas pedagógicas que materializam determinadas políticas públicas. Isso significa que, na ação de coordenar, existe a possibilidade de, em determinados momentos, a ação ser impedida ora por forças externas, como falta de materiais, ora por forças internas, como conflitos do cotidiano que impedem o desabrochar dos acontecimentos.

Ao incorporar uma concepção de formação que privilegie a pessoa inserida num contexto sócio-histórico, entende-se que qualquer movimento de entrar no caminho formativo de outra pessoa está sendo orientado por uma intencionalidade.

Quando se assume a formação de forma contínua,

[...] insere-se a necessidade de projetar e programar metodologias de trabalho que apreendam temáticas e estratégias que possibilitem o diálogo entre os sujeitos envolvidos, considerando suas especificidades, o contexto social mais amplo e as condições de trabalho na escola. (BATISTA, 2007, p. 116).

O coordenador e os demais profissionais da educação transformam suas práticas, construindo caminhos para formação dentro de projetos coletivos. Esses movimentos de formação são unidos numa trama em que participar, coordenar e a avaliar é uma constante.

6 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: O PC NA GESTÃO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO

O processo de formação em serviço dos professores, que deve ocorrer na HTPC, denominado Educação Continuada, é uma das atribuições essenciais do coordenador pedagógico. “Estas HTPCs deverão ser planejadas e organizadas pelo Professor Coordenador de cada segmento do ensino fundamental e médio, em sintonia com toda equipe gestora da escola” (Comunicado Cenp de 29/01/08), visando à integração dos professores que coordena.

Um dos temas sobre a formação continuada dos professores envolve a discussão sobre o espaço em que esta formação deve ocorrer. Segundo a nova resolução de 29/01/2008, fica claro que é uma das funções do PC e que este trabalho deve acontecer não só, mas especialmente, na HTPC que são momentos coletivos destinados a esta formação.

A Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC - que se caracteriza fundamentalmente como espaço de:

- formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão das propostas curriculares e melhoria da prática docente;
- trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado a discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno. (SÃO PAULO, 2008).

O processo de formação continuada, desencadeado na escola pelo coordenador com funções de formador, possibilitará ao professor uma pesquisa e reflexão de sua prática docente, que o estimulará a interrogar-se, problematizando e transformando seu cotidiano, a escola e a si mesmo. Nóvoa (2009) defende a ideia da escola como “espaço da análise partilhada das práticas” (p. 41), com o objetivo de transformar todas as experiências coletivas em conhecimento profissional a partir de reflexões éticas e do diálogo com os colegas sobre questões que envolvam seu coletivo.

É importante destacar o papel sensível e indispensável do coordenador na seleção dos textos e materiais que o grupo deva ler e/ou estudar durante seus momentos de reflexão para que estes possam orientar as práticas docentes. Eis um grande desafio.

Anteriormente a expressão “Educação Continuada” era utilizada por alguns autores para designar outra função e tinha outros significados, como treinamento, capacitação, reciclagem que, segundo a autora

[...] não privilegiam a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez que se baseavam em propostas previamente elaboradas a serem apresentadas aos professores para que as implementassem em sala de aula. (CHRISTOV, 2008, p. 9).

E Nóvoa completa sobre quem deve ser responsabilizado por esta construção autônoma, ou seja, a formação dos professores deve acontecer dentro da profissão, “concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (2009, p. 36.)

Para Goglio (2008, p. 113), formação em serviço é aquela que ocorre no próprio local de trabalho do professor, isto é, na escola. Refere-se à escola como um meio contínuo e consequente para a formação continuada de professores e resume: “Uma ação que acontece com o coletivo, e no coletivo dos pares, juntamente com a figura do coordenador pedagógico.”

Essa modalidade de formação é conduzida pelo próprio professor, mas o PC exerce um importante papel na formação continuada do professor em serviço, considerando que cabe a este planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição.

Goglio (2008) destaca, ainda, que o coordenador pedagógico, muitas vezes, assume compromissos que não são de sua alçada e, embora não menos importantes, terminam por levá-lo a reduzir o tempo destinado às atividades diretamente relacionadas à sua função, sendo que uma delas deve contribuir para a formação continuada do professor em serviço.

E complementa:

Os momentos de atuação do coordenador pedagógico como agente da formação continuada do professor em serviço são aqueles em que ele se reúne com o conjunto dos docentes da instituição escolar para discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com os alunos. Nessa condição, ele assume o papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de propositor, de investigador do grupo e com o grupo. (GEGLIO, 2008, p. 117).

O PC, ao nortear os caminhos dos professores diante das situações cotidianas, exerce uma posição natural de liderança, de autoridade, quando orienta, conduz o processo, informa, discute, partilha, ouve, propõe, indica ações aos professores.

A Educação Continuada é um programa que pode ser desenvolvido por diferentes instituições e variar as formas porque sua composição ou apresentação também pode apresentar diferentes ações, tais como: congressos, estudos individuais, vídeos conferências, leituras de livros, orientações técnicas e HTPC. Um programa de educação continuada se faz necessário para a atualização dos conhecimentos dos professores, principalmente para analisar as mudanças ocorridas na prática docente e orientar a direção esperada para essas mudanças.

A Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e os saberes que construímos sobre ela precisam ser revistos e ampliados sempre. (CHRISTOV, 2008, p. 10).

O sucesso de programas de Educação Continuada requer muito dos participantes e dos que executam esta formação, a qual deve ter como eixo principal a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, visando às transformações desejadas para a sala de aula e para a construção da autonomia intelectual dos participantes do programa.

Christov (2008, p. 10) afirma que a educação continuada consiste em auxiliar os profissionais da educação a participar mais ativamente do mundo que os circunda, “incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão”. Para tanto, um programa de formação continuada de professores exige dos responsáveis uma maior atenção no que se refere à seleção e apresentação dos temas a serem discutidos pelo grupo.

Nos anos 1980, a SE contratou as universidades para ministrar cursos de trinta horas, que podiam servir de subsídios ao processo de implantação das propostas curriculares elaboradas pela CENP. Esses cursos lançaram a semente da necessidade rumo à grande mobilização dos professores em direção à capacitação em serviço, com o objetivo de esclarecer e aprofundar as questões suscitadas pelo novo currículo. Estes cursos também tiveram a intenção de refletir e preparar os

profissionais da educação que iriam trabalhar com os professores, a saber, os supervisores de ensino, os diretores e os coordenadores.

Infelizmente, esses cursos não serviram para garantir uma efetiva transformação na prática docente, pois a maioria tratava, de forma isolada, os temas da escola e da sala de aula, não revisando e não analisando o projeto da escola. Desse modo, não atendeu às necessidades da rede estadual de ensino.

Christov, ao analisar os cursos que foram apresentados, afirma que:

[...] as formas antigas de estudarmos nossa realidade, a partir de categorias previamente postuladas e de modelos de análise que se enquadravam e silenciavam possibilidades de compreensão, devem ser substituídas por análises que contemplem a complexidade e a dinâmica surpreendente de um cotidiano denso de relações e trajetórias de múltiplas significações. (CHRISTOV, 2008, p. 13).

Para se construir novas bases para pensar e para intervir nas escolas, é fundamental que o PC, responsável junto aos demais gestores, tenha condição de garantir que os momentos de encontro na escola sejam proveitosos e o tempo/espço escolar reorganizado.

A ideia de uma escola que garanta momentos de reflexão para todos de sua equipe está sendo reforçada nos últimos anos; uma das grandes expectativas declaradas por parte dos educadores diz respeito ao planejamento e à organização de um trabalho pedagógico coletivo.

A ideia de uma nova escola mais eficiente e capaz de ensinar está intimamente relacionada a uma mudança de postura dos gestores da escola no envolvimento de todos que compõem ou contribuem para que esta escola seja real. Para isso, é indispensável um esforço contínuo no envolvimento de toda comunidade escolar: supervisores, coordenadores, professores, funcionários, pais e alunos nos debates, no acompanhamento e na fiscalização das ações dos gestores.

Bruno (2008, p. 16) diz: “em termos teóricos, sabemos que uma escola organizada por todos os que nela atuam tem maiores chances de ser uma escola adequada aos interesses de seus organizadores”. Teoricamente, a proposição de um PPP coletivo parece ser algo a que ninguém se opõe, já que a cooperação e a noção de que “a união faz a força” são ideias contra as quais ninguém tem nada a dizer.

Vasconcelos (2009, p. 17) define o PPP como um

[...] plano global da instituição, pode ser uma sistematização nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade.

Sabe-se que um projeto coletivo é uma conquista muito difícil de ser realizada. Uma das dificuldades está nas expectativas e nos desejos dos sujeitos envolvidos. O exercício de confrontar as expectativas de cada um exige a compreensão de que a explicitação do que se espera implica a “publicação” de um desejo, de um princípio.

Para Bruno (2008, p. 16), “publicar significa tornar público”, atitude que exige um desprendimento com relação ao próprio desejo. A publicação traz em si a ideia de que algo que era de uma pessoa agora é também de muitos e poderá ser transformada, completada. Desta forma, o desejo de um passa a ser de todos, por meio do envolvimento num projeto coletivo.

Quando se realiza o exercício de se publicar o que se espera da escola, tem que haver a consciência que pode ocorrer uma mudança na convicção inicialmente apresentada. Mas, além da consciência, é importante que todos os envolvidos tenham interesse nessa mudança e que garantam que o mesmo procedimento ocorra para todas as expectativas apresentadas.

Bruno (2008, p. 17) afirma que “desprendimento com relação às próprias convicções, atenção para as convicções do outro e interesse para aprimorar ou alterar profundamente umas e outras, são exigências da organização que se pretende coletiva”.

O PC, no movimento de reflexão do projeto escolar ou de formação continuada de professores, tem três visões que não podem ser esquecidas no desenvolvimento de seu papel:

[...] uma, como representante dos objetivos e princípios da rede escolar, outra como educador que tem obrigação de favorecer a formação dos professores e como alguém que tenta fazer valer suas convicções impondo seu modelo para o projeto pedagógico. (BRUNO, 2008, p. 17).

O papel que o coordenador tem como educador é difícil de ser desenvolvido, por já apresentar a complexidade própria de qualquer ação que pretenda o crescimento real e autônomo das pessoas.

Para que se tenha uma compreensão de diversos movimentos do indivíduo em relação ao grupo e do grupo em relação ao indivíduo, é preciso que os sinais que a complexidade traz sejam interpretados. “São sinais da cultura dos grupos com valores comuns aos indivíduos, sinais das relações interpessoais, sinais de cada subjetividade produzida em diferentes contextos de relações” (BRUNO, 2008, p. 17). O educador precisa contribuir para a formação de leitores desses sinais.

Para que possamos garantir este processo de reflexão é necessário que todos os envolvidos neste processo tenham garantido momentos específicos e que estejam garantidos por leis próprias e que possam apresentar alguns direcionamentos para este trabalho. Para organizar este espaço de formação continuada em serviço, a SE publicou uma lei que disciplina este espaço de trabalho.

Em 29/01/2008, a SE publicou em Diário Oficial que todas as escolas deveriam observar o funcionamento da HTPC para que pudessem, desta forma, garantir maior produtividade e para que fossem garantidos aos professores momentos de formação continuada nestes espaços.

Para esta organização, a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), publicou o Comunicado Cenp - s/n, de 29-1-2008 considerando que as HTPCs necessitavam de algumas modificações e definiu que este momento se caracterizasse fundamentalmente como espaço de;

- formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão das propostas curriculares e melhoria da prática docente;
- trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno. (SÃO PAULO, 2008).

Para esse cumprimento, solicitou das autoridades escolares que dessem especial atenção para as seguintes orientações:

As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC deverão ser planejadas e organizadas pelo PC de cada segmento do Ensino Fundamental e Médio, em sintonia com toda equipe gestora da escola, com vistas a integrar o conjunto de professores do segmento, objeto da coordenação. (SÃO PAULO, 2008).

No planejamento, na organização e na condução da HTPC, é importante que o PC se lembre das metas e das prioridades da escola, que elabore antecipadamente a pauta a reunião, sabendo delegar tarefas aos participantes, planeje avaliações das reuniões, preveja formas de registro das discussões e outros aspectos relacionados a escola e, por fim, organize as ações de formação continuada dos professores.

É muito difícil garantir que todos os professores estejam reunidos por segmento nas HTPCs, haja vista que a grande maioria não trabalha em uma única escola e nem tem o mesmo número de HTPC numa mesma Unidade Escolar.

Deve ficar claro que não basta ter o espaço de reunião. Ele deve ser bem ocupado. Há o perigo, por exemplo, de virar espaço para avisos, para direção fazer cobranças ou dar sermão, para eternos estudos (textos totalmente desvinculados da prática) ou ainda para coordenação dizer o que deve ser feito (imposição e procedimentos); por outro lado, os professores podem boicotar o trabalho faltando às reuniões, não se preparando para as mesmas, se omitindo nas discussões ou ainda não assumindo aquilo que foi decidido coletivamente. (VASCONCELOS, 2007, p. 149).

A resolução orienta que, para que não se perca a característica pedagógica e coletiva da HTPC, as escolas que possuem PCs de segmentos de ensino diferentes deverão prever, sempre que possíveis reuniões bimestrais, com a participação de todos os professores envolvidos.

O grande problema destas reuniões é que sempre há um grupo que ficará sem uma orientação específica, pois, diante da mudança do currículo, de uma formação continuada específica, do acompanhamento específico das dificuldades do professor, as escolas não necessitam somente de uma orientação por níveis ou modalidade de ensino e sim por áreas de conhecimento, dada a necessidade de discutir sobre assuntos relacionados a competências e habilidades específicas das áreas/disciplinas.

Outro fator que dificulta a realização destas reuniões separadas por níveis são os professores que trabalham tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Neste processo de Educação Continuada é importante fazer reflexões acerca do problema que envolve a teoria que embasa toda a reflexão e prática do professor. Christov (2008, p. 37) afirma que “uma das características da educação em serviço é possibilitar o contato com experiências e reflexões que possam ser

úteis à compreensão e à solução dos problemas presentes nas práticas profissionais”.

É importante saber que teoria e prática sempre andam juntas, mesmo sem ter muita clareza sobre as teorias que influenciam a prática. Nas ações encontram-se aspectos teóricos, ou seja, aspectos de vontade, de desejo, de imaginação e finalidades.

Para que haja, porém, uma relação refletida, consciente, entre teoria e prática precisamos de um esforço intelectual, um esforço do pensamento e da reflexão, para planejarmos as etapas previstas nas teorias ou na teoria que desejamos assumir e para avaliarmos se as práticas por nós implementadas estão adequadas às nossas intenções teóricas. (CHRISTOV, 2008, p. 38).

Toda prática possui aspectos teóricos e toda teoria é referenciada em alguma prática, para analisar a ação basta perguntar pelas intenções que as cercam. O desafio está em identificar as intenções dos professores e os problemas que determinada ação pode desencadear. Para superar essa dificuldade é necessário adotar um caminho, um método adequado de reflexão, lançando mão de autores que iluminem nossa ação e nossas experiências.

A teoria é construída quando se fazem perguntas às experiências, aos autores, e quando aprendemos a ler nossa experiência propriamente dita e experiências em geral. “Quanto maior for nossa habilidade para ler nossa experiência, maior será nossa habilidade para compreender autores. Assim, conhecimento e experiência auxiliam nossa compreensão sobre nossa própria prática” (CHRISTOV, 2008, p. 39).

Não temos, no Brasil, um ambiente educacional que nos prepare para construirmos boas relações com teorias, nossas ou alheias. Completa Pimenta (2000, p. 91):

A prática do professor estaria sendo constantemente reelaborada pela reflexão sobre a ação, isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois da sua ação, tendo em vista a superação das dificuldades experienciadas no cotidiano escolar.

As ditaduras, porém, não respondem sozinhas pelas dificuldades relativas à construção da relação teoria e prática. “Trata-se da valorização de uma postura que impõe tradições, pensamentos, teorias, modelos, autores e impede a

construção pessoal de cada aluno, tratando da imposição sub-reptícia de algumas teorias, de alguns autores” (CHRISTOV, 2008, p. 40). Com isso, o desenvolvimento da habilidade de ler a própria experiência, a experiência alheia, o mundo e os autores ficam desprivilegiados, quando não é estimulada na escola a reflexão sobre ações do coletivo.

Quando se insiste para que os cursos de formação de professores apresentem condições mínimas para que se relacionem teoria e prática, está-se sugerindo o sentido da construção do leitor/autor da própria experiência. Neste caso, com o auxílio do PC e constantes exercícios desta prática reflexiva, os professores poderão fazer sozinhos a avaliação de sua ação em sala de aula.

7 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES COORDENADORES

Quando nos propomos a fazer uma pesquisa envolvendo outras pessoas, não podemos esquecer que cada um tem uma forma de agir e uma vivência particularizada. Por isso, esta análise deve ser desprovida de preconceitos, porque o pesquisador deve também desvincular-se de suas próprias ideologias para que possa analisar suas informações.

Analisando e pesquisando colegas de profissão isso fica mais difícil de ser alcançado, uma vez que, a todo o momento, se corre o risco de o pesquisador confundir seu papel em relação aos entrevistados. Aumenta, portanto, o desafio no desenvolvimento de uma pesquisa em que os sujeitos exercem as mesmas funções que o pesquisador. Está aí o grande desafio: manter um olhar suficientemente distanciado dos sujeitos para que as práticas do pesquisador não interfiram na análise dos dados informados.

Considerando o que afirma Hall (2006, p. 38), poderemos entender um pouco mais sobre o que queremos dizer e demonstrar. Observe-se:

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não inato. existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”.

Levando em consideração que estamos em um momento de formação denominada, inclusive, de processo de formação continuada, não podemos julgar as ações dos sujeitos como sendo simplesmente certas ou erradas, mas apenas que todas as informações fazem parte de um processo de amadurecimento de todos os envolvidos.

As identidades dos indivíduos que estão em “processo e sendo formadas” não devem ser rotuladas pelas crenças ou julgadas pelo processo ou formação em que se encontra o pesquisador. O sujeito é um ser pensante, construiu sua forma de pensar e agir levando em consideração o que leu, ouviu, refletiu e observou em práticas de outros sujeitos. Organizou sua prática a partir do que considerou e avaliou ser o caminho certo a seguir. Estas informações aparecem nas entrevistas e devem ser respeitadas; porém, em um processo de análise, não

necessariamente precisam ser aceitas como regra pelos demais indivíduos, inclusive pelo pesquisador.

Esta pesquisa, a partir dos questionários, voltou seu olhar para os entrevistados, observando suas vivências em seu cotidiano, tendo como ponto de partida o que está descrito na Resolução SE - 88, de 19-12-2007, sobre as atribuições do PC em seu cotidiano de trabalho.

Completando, Bogdan e Biklen (1994, p. 113) afirmam que:

Se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro continua a estar do lado de fora. Registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora não tente necessariamente ser como ele. Pode participar de suas atividades, embora de forma limitada e sem competir com o objetivo de obter prestígio ou estatuto.

Durante todo o tempo em que estive em contato com os sujeitos desta pesquisa, seja consultando-os sobre a possibilidade de participar, seja na entrega ou devolução dos questionários para prestar melhores esclarecimentos, os professores coordenadores sempre foram muito solícitos em fornecerem seus dados e as informações que compuseram as análises desta pesquisa.

Foram raros os casos de questionários que foram encaminhados aos PC para correção, mas a maioria foi devolvida sem as correções solicitadas e sem nenhuma justificativa. Nestes casos, o questionário foi utilizado da mesma forma, uma vez que não eram todas as respostas que necessitavam de mudanças e porque os ajustes destinavam-se a detalhar algumas informações e prestar esclarecimentos. As lacunas nas respostas serão destacadas, durante análise dos relatos, como dificultador para aprofundamento.

Os professores coordenadores serão caracterizados pelas siglas PC1, PC2, PC3, PC4, PC5, PC6, PC7 e PC8, de maneira a não expor suas identidades.

Todos os entrevistados responderam ao mesmo questionário que continha três questões. Em primeiro lugar, escreveram sobre as evidências, em segundo sobre as facilidades e, por fim, sobre as dificuldades na execução das atribuições contidas na Resolução SE - 88, de 19-12-2007. Este questionário foi elaborado com o intuito de possibilitar uma análise mais completa do pensamento e da execução que eles apresentam destas atribuições.

A realização das entrevistas foi consentida pelos professores coordenadores por meio de assinatura em documento em que foram explicados os objetivos da pesquisa, não havendo nenhum ônus ou identificação no trabalho. Após a autorização, as entrevistas foram realizadas na escola em que cada um dos entrevistados trabalha e desempenha suas respectivas funções.

7.1 Identificação dos Entrevistados

Como já indicado anteriormente, a entrevista foi realizada com oito professores coordenadores de escolas diferentes. Todas as escolas localizam-se na cidade de Presidente Prudente–SP. A seguir, explicitamos a caracterização geral de cada um dos professores coordenadores entrevistados.

TABELA 1 – Identificação do PC1

IDENTIFICAÇÃO	
Nome (siglas)	PC1
Identificação da Escola - Inicial	E. E. FR
Cargo do Profissional	PEB II
PC de qual segmento	Ensino Fundamental
Formação Inicial	Licenciado em Arte
Tempo de atuação na Rede	15 anos
Tempo de atuação como PC	01 ano

TABELA 2 – Identificação do PC2

IDENTIFICAÇÃO	
Nome (siglas)	PC2
Identificação da Escola - Inicial	E. E. TA
Cargo do Profissional	PEB II
PC de qual segmento	Ensino Médio
Formação Inicial	Licenciado em Letras
Tempo de atuação na Rede	21 anos
Tempo de atuação como PC	01 ano e meio

TABELA 3 – Identificação do PC3

IDENTIFICAÇÃO	
Nome (siglas)	PC3
Identificação da Escola - Inicial	E. E. AFM
Cargo do Profissional	PEB II
PC de qual segmento	Ensino Fundamental
Formação Inicial	Licenciado em Ciências/Matemática
Tempo de atuação na Rede	25 anos
Tempo de atuação como PC	13 anos

TABELA 4 – Identificação do PC4

IDENTIFICAÇÃO	
Nome (siglas)	PC4
Identificação da Escola - Inicial	E. E. MLB
Cargo do Profissional	PEB II
PC de qual segmento	Ensino Fundamental
Formação Inicial	Licenciado em Ciências Biológicas
Tempo de atuação na Rede	03 anos
Tempo de atuação como PC	08 meses

TABELA 5 – Identificação do PC5

IDENTIFICAÇÃO	
Nome (siglas)	PC5
Identificação da Escola - Inicial	E. E. PBN
Cargo do Profissional	PEB II
PC de qual segmento	Ensino Fundamental
Formação Inicial	Licenciado em Geografia
Tempo de atuação na Rede	15 anos
Tempo de atuação como PC	07 anos

TABELA 6 – Identificação do PC6

IDENTIFICAÇÃO	
Nome (siglas)	PC6
Identificação da Escola - Inicial	E. E. FP
Cargo do Profissional	PEB II
PC de qual segmento	Ensino Médio
Formação Inicial	Licenciado em Geografia
Tempo de atuação na Rede	05 anos
Tempo de atuação como PC	01 ano e oito meses

TABELA 7 – Identificação do PC7

IDENTIFICAÇÃO	
Nome (siglas)	PC7
Identificação da Escola - Inicial	E. E. CVB
Cargo do Profissional	PEB II
PC de qual segmento	Ensino Médio
Formação Inicial	Licenciado em Matemática
Tempo de atuação na Rede	12 anos
Tempo de atuação como PC	04 anos

TABELA 8 – Identificação do PC8

IDENTIFICAÇÃO	
Nome (siglas)	PC8
Identificação da Escola - Inicial	E. E. FC
Cargo do Profissional	PEB II
PC de qual segmento	Ensino Médio
Formação Inicial	Licenciado em Ciências Biológicas
Tempo de atuação na Rede	39 anos
Tempo de atuação como PC	06 anos

7.2 Análise do Perfil dos Entrevistados

Foi solicitado aos entrevistados que preenchessem um breve questionário para que pudéssemos realizar sua caracterização com os seguintes pontos: nome da escola em que atua como PC; segmento em que atua como PC, se Ensino Fundamental ou Ensino Médio; disciplina em que é licenciado; tempo de magistério e, por fim, tempo em que atua com o PC na rede.

A escolha dos entrevistados e das escolas se deu da maneira exposta a seguir. Primeiramente, perguntou-se aos coordenadores da cidade de Presidente Prudente se gostariam de participar de uma pesquisa. Em seguida, decidiu-se que as escolas selecionadas não poderiam estar todas centralizadas numa mesma região ou próximas. Por isso, esta pesquisa abrange escolas do centro da cidade e também de bairros afastados do centro. Após selecionar as escolas por sua localização, passamos à escolha dos PCs dentre os que responderam

afirmativamente. Foi selecionado um PC de cada escola, uma vez que a maioria das escolas possui dois PCs.

Segue a relação das escolas da cidade de Presidente Prudente, com a indicação da quantidade de coordenadores que cada uma delas possui e do segmento em que atua.

TABELA 9 – Escolas localizadas na cidade de Presidente Prudente.

Nº	NOME DA ESCOLA	PC do E. F.	PC do E. M.
1.	EE ADOLPHO ARRUDA MELLO PROF.	X	X
2.	EE ANNA ANTONIO	X	X
3.	EE ANTONIO FIORAVANTE MENEZES	X	X
4.	EE ARLINDO FANTINI PROF.	X	X
5.	EE CLOTILDE VEIGA DE BARROS PROFA.	X	X
6.	EE FÁTIMA AP. COSTA FALCON PROFA.	X	
7.	EE FERNANDO COSTA	X	X
8.	EE FLORIVALDO LEAL	X	X
9.	EE FRANCISCO PESSOA	X	X
10.	EE HUGO MIELE PROF.	X	X
11.	EE JOÃO ALFREDO DA SILVA	X	
12.	EE JOEL ANTONIO LIMA GENÉSIO PROF.	X	
13.	EE JOSÉ FOZ DR.	X	
14.	EE MARIA LUIZA BASTOS PROFA.	X	X
15.	EE MARIA LUIZA FORMOZINHO RIBEIRO PROFA.	X	X
16.	EE MARIETTA FERRAZ DE ASSUMPCÃO PROFA.	X	X
17.	EE MARREY JÚNIOR DR.	X	X
18.	EE MIGUEL OMAR BARRETO PROF.	X	X
19.	EE MIRELLA PESCE DESIDERE PROFA.	X	X
20.	EE MONSENHOR SARRION	X	X
21.	EE PLACÍDIO BRAGA NOGUEIRA PROF.	X	X
22.	EE TANNEL ABBUD COMENDADOR	X	X

Foi escolhido um PC de cada escola das oito que foram selecionadas, sendo que 50% deles atuam no Ensino Fundamental e 50% no Ensino Médio. Desta forma, poderemos observar se existe diferença nas respostas, ao analisarmos os questionários apresentados, no que se refere à forma como cada um dos segmentos atende às necessidades apresentadas pela Resolução SE - 88, de 19-12-2007.

Foram escolhidos também professores que possuem suas licenciaturas nas diferentes áreas do conhecimento, sendo dois da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, dois da área de Humanas e suas Tecnologias e também quatro das áreas das Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática. Estes quatro últimos profissionais possuem outra habilitação, variando entre Ciências e Matemática, Biologia e Matemática e Ciências e Biologia. Esta informação é

relevante para observarmos se a licenciatura de origem dos PCs interfere na atuação ou abordagens no exercício da função.

Somente após a seleção e o preenchimento do questionário do perfil, foi especificado o tempo em que atuam no magistério. Os PCs possuem de três a trinta e nove anos de magistério, ou seja, temos aqui desde professores que apresentam o mínimo de tempo para exercerem a função de PC até professores que já almejam a aposentadoria.

Coincidentemente, o tempo de atuação como PC também varia entre aqueles que apresentam pouca experiência, como é o caso daqueles que estão na função há menos de um ano, e outros que possuem, no máximo, treze anos de experiência como PC. Entre os dois extremos, situam-se aqueles que exercem a função há quatro, seis e sete anos.

Resta saber se o tempo de magistério e o tempo no desenvolvimento da função de PC interferem nas abordagens. Todos estes questionamentos serão respondidos ou sinalizados nas considerações finais, após as análises das respostas dos entrevistados que iniciamos agora.

7.3 Análise das Entrevistas – Atribuição um

A primeira atribuição da qual trata a Resolução SE - 88, de 19-12-2007, *“acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos”*, possui três aspectos bastante importantes que merecem a atenção do Professor Coordenador e dos demais integrantes da comunidade escolar.

Esta questão é bastante profunda e complexa, pois acompanhar significa fazer-se presente na preparação do processo de ensino do professor e também fazer-se presente e mediar o processo de aprendizagem dos alunos. E avaliar é emitir juízo de valor sobre este trabalho de ensino do professor e aprendizagem dos alunos.

Em primeiro lugar, chamo a atenção para o acompanhamento e a avaliação do ensino, ou seja, o PC deverá apresentar propostas de discussão em seu coletivo para que possa, por meio delas, coletar informações sobre como os

seus professores estão ensinando em sala de aula. Em segundo lugar, deve acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos de sua escola.

Isso significa que o PC deverá constantemente estar em contato com o cotidiano da sala de aula para poder efetivamente observar o processo de atuação docente, no que tange às estratégias de trabalho e à metodologia utilizada, ou seja, as sequências didáticas empregadas e os registros efetuados no desenvolvimento do seu trabalho.

Matos (1995, p. 66-67) afirma que “ninguém escapa da avaliação e de suas consequências”. A avaliação está presente em todos os momentos de nossas vidas, “tudo é avaliável” e, assim sendo, PCs e professores devem investir em formas de avaliações cada vez mais eficientes, que auxiliem nosso acompanhamento do trabalho pedagógico em sala de aula.

Estes dois itens, acompanhar e avaliar, são de extrema importância para um coordenador que quer e necessita intervir fazendo reflexões sobre os resultados de aprendizagem apresentados pelos alunos da escola.

Após ter acompanhado os dois primeiros aspectos, há ainda um terceiro que é igualmente importante: a avaliação dos resultados e o desempenho dos alunos. Estes aspectos da Resolução SE - 88, de 19-12-2007, são importantes, pois deixam claro para todos da escola onde estão os pontos para os quais os gestores devem estar mais atentos para ajudar e orientar tanto alunos quanto professores. Este momento pode acontecer durante todo o processo em que ocorra a aprendizagem dos alunos e não necessariamente ao final de cada bimestre nos conselhos de classe/série.

O parecer 67/98 orienta no seguinte sentido:

A presente proposta prevê que as Normas Regimentais Básicas, após discussão e aprovação, tenham validade normativa para todas as escolas da rede estadual da Secretaria da Educação. A partir das normas básicas, ao longo de 1998, cada escola será responsável pela elaboração de seu regimento. Elaborar seu próprio regimento é um exercício. (SÃO PAULO, 1998).

Uma pergunta que provavelmente pode surgir neste momento é “Onde encontramos estes aspectos dentro da escola?” Esta questão é facilmente respondida quando toda comunidade escolar tem clareza do que escreveu em seu PPP, no Plano Quadrienal e no Regimento Escolar. É nestes documentos que

encontramos as diretrizes do acompanhamento e a forma de avaliação dos aspectos que tratam da primeira atribuição dos coordenadores do Estado de São Paulo.

Vasconcelos (2009, p. 17) define o PPP como um

[...] plano global da instituição, pode ser uma sistematização nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade.

De maneira geral as escolas possuem estes documentos. A questão é que, em muitos casos, eles não foram escritos ou elaborados de maneira coletiva, não refletindo uma gestão participativa.

Macedo (1995, p. 68) define as instituições escolas como “comunidade educativa” e define também quem faz parte desta comunidade em suas discussões coletivas, ou seja, “grupo constituído por alunos, professores, pais/encarregados de educação, representantes do poder autárquico, econômico e social”.

Tendo analisado as respostas dos PCs, posso destacar que, de modo geral, os entrevistados desenvolvem bem os três aspectos presentes nesta atribuição, porém alguma resposta dos PCs deixa claro que estes desenvolvem com maior ênfase dois dos três aspectos presentes na Resolução SE - 88, de 19-12-2007, a saber, o acompanhamento do ensino e do desempenho dos alunos.

Sobre o acompanhamento, o PC4 nos diz que isto acontece quando faz “*o acompanhamento da aplicação do Currículo assistindo às aulas; orientando os professores e acompanhando os registros em caderneta e caderno do aluno*”. Já o PC5 relata que isso ocorre quando “*conversa com alunos, professores*” e quando faz o “*acompanhamento das aulas em sala, entrega de material, pesquisas de materiais para professor nas HTPCs.*” Por fim, o PC6 apresenta uma nova proposta de acompanhamento a partir das “*reuniões ordinárias bimestrais entre representantes de alunos e coordenação; visita às salas de aula*”. O PC8 relatou que “*conversa com alunos, assistir aulas dos professores*”.

Posso destacar, aqui, que vários PCs têm uma prática semelhante na forma de acompanhamento do trabalho do professor, haja vista que muitos assistem a suas aulas, conversam com os alunos e professores. Os coordenadores que destacam o diálogo envolvendo professores e alunos compreendem que existem, no mínimo, dois sujeitos que fazem parte deste processo, que estes dois sujeitos têm o

direito de se manifestar e que o juízo de valor que o coordenador vai construir a respeito do ensino e da aprendizagem exige que ele ouça, acompanhe e observe tanto o professor quanto o aluno.

Para a realização destes momentos em que o PC entra em sala é necessário tomar alguns cuidados para que não se crie na escola um clima de terrorismo ou de constrangimento. Numa gestão participativa isso é comum, porém é necessário que não ocorra de forma arbitrária ou autoritária.

Alarcão (2008, p. 93) nos auxilia na reflexão sobre a gestão desta participação, uma vez que “sabemos que fazemos parte de um sistema social” em que convivem juntos diferentes atores com diferentes filosofias e objetivos. Desta forma, “a gestão de uma escola reside na capacidade de mobilizar cada um para a concretização do projeto institucional”.

Segundo a Resolução SE - 88, de 19-12-2007, em seu artigo primeiro parágrafo primeiro, a coordenação pedagógica será compartilhada com o “Diretor da Escola e com o Supervisor de Ensino”, garantindo-se, assim, maior participação e acompanhamento dos responsáveis pelo processo junto às escolas, para, somente depois, poder avaliar este trabalho.

No acompanhamento do trabalho em sala de aula está embutida a percepção de como o professor está trabalhando e, a partir daí, o PC poderá fazer-se necessário, mediante sua mediação ou intervenção no processo.

Para o pesquisador, os relatos não deixaram claro onde e como ocorrem estas conversas e o que eles fazem em sala de aula durante as visitas, como também não explicitam se existe uma ficha de acompanhamento e registro do trabalho do professor. O mesmo acontece quando o PC registra que conversa com os alunos. Como se dá efetivamente esta conversa e quais os objetivos deste encontro?

Segundo alguns PCs, esse acompanhamento ocorre a partir da observação dos cadernos e da caderneta dos alunos e de professor, respectivamente. É importante ressaltar sobre os riscos que esta prática pode acarretar, tornando o PC um “fiscal” de sala de aula e, assim, desvirtuando todo o real trabalho de mediador.

Segundo Orsolon (2007, p. 22), a “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”.

Sobre o acompanhamento e avaliação dos resultados apresentados, o PC4 relata que isso ocorre quando realiza a “*produção dos gráficos e aprendizagem por sala e por aluno a partir das tarefas, análise das avaliações externas*”.

Cabe um questionamento sobre a forma como ocorrem estas análises, já que o PC destaca a realização de gráficos de rendimentos internos e externos. É necessário ter clareza que ambas as formas de análise têm objetivos distintos a serem apresentados e analisados, que podem interferir de forma diferente no trabalho dos professores e na elaboração das metas da escola, por exemplo. Pelo que relata o PC, sua avaliação privilegia a análise de rendimentos sobre os resultados em que ocorrem as avaliações e não privilegia a análise do processo em que estes resultados se apresentam.

Existe uma prática semelhante entre os PCs sobre acompanhamento e apresentação dos resultados. O PC5 realiza o “*Conselho de Classe/série, e reunião de Pais*” e no relato do PC6 isso ocorre mediante a “*análise dos resultados das avaliações ao final de cada bimestre; produção de gráficos de notas*”.

O PC8, apesar de escrever em suas respostas algo bastante semelhante aos anteriores, apresenta um aspecto diferenciado, o “*conselho participativo*”: “*análise do desempenho dos alunos por série, disciplina e professor, participação nos Conselhos de Classe/Série participativos, construção e análise de gráficos de desempenho e trabalho com os professores em HTPC realizando análises individuais e por série*”. Destaco aqui a prática do conselho participativo, pois valoriza o aluno como sujeito de sua aprendizagem. Este deve ser sem dúvida nenhuma, um tema bastante interessante, porém nos faltam elementos para analisarmos esta prática.

Vasconcelos (2009, p. 83) afirma que o conselho participativo é um “*campo clássico da orientação*” de grande relevância, uma vez que reúne vários segmentos em torno da “*mesma mesa*”. O autor também afirma que, por mais bem preparado que o conselho tenha tido, pode “*não [...] dar frutos significativos se não for articulado ao trabalho coletivo dos alunos*”.

Neste processo de análise é importante ressaltar que, em ambos os casos, tanto o professor quanto o aluno devem ser respeitados em sua individualidade, para não haver o risco de avaliar-se uma das partes com critérios individualistas.

Analisando, percebo também que, em nenhum dos entrevistados, fica clara a percepção de que existem, nesta atribuição, três aspectos a serem trabalhados e observados. Algumas questões merecem ser destacadas em algumas respostas dos PCs no que se refere às evidências que comprovam a aplicabilidade da atribuição no cotidiano.

O PC1 afirma fazer o acompanhamento a partir de *“relatos de professores e alunos; gráficos de rendimento e avaliações externas”*; o PC2 diz que desenvolve este trabalho *“conversando com os professores e preparando o gráfico de rendimento dos alunos por bimestre”*; o PC3 afirma que consegue isso analisando as *“atas de conselho de classe e atas HTPC”*. Fica um questionamento: é possível fazer uma avaliação e um acompanhamento do ensino do professor e da aprendizagem dos alunos somente a partir dos relatos e conversas com os professores e das análises das atas dos conselhos?

Observando a resposta do PC3 quando se refere às Atas da HTPC, é possível concluir também que deve ser difícil fazer o acompanhamento do trabalho do professor e a avaliação do aprendizado dos alunos pelo fato de que, nesta reunião, há somente a presença de professores, do diretor e dos coordenadores. Corre-se o risco de ouvir a opinião de apenas um dos sujeitos deste processo. Quando falamos em processo de aprendizagem, estamos falando de alunos e fazendo essas avaliações somente nas HTPCs ou utilizando somente estes espaços para realizar esta sondagem; o aluno que é o sujeito aprendente não participa deste processo.

Acredito que os PCs, no momento em que estavam respondendo ao questionário, não fizeram uma divisão sobre os três aspectos a serem refletidos: avaliar e acompanhar o processo de ensino e a aprendizagem e avaliar os resultados que sua escola apresenta.

Sobre o aspecto do acompanhamento, os entrevistados apresentam relativo domínio desta habilidade. Mas a análise do material coletado revelou que todos os PCs apresentaram dificuldade ou clareza no item avaliação dos procedimentos dos professores e no item dos resultados. Não fica claro em seus relatos, já que era para destacar as evidências de seu trabalho, como avaliam o ensinar, a aprendizagem e os resultados internos ou externos que a escola obtém.

Os PCs apresentaram diferentes pontos de vista relacionados às facilidades no desenvolvimento da primeira atribuição. Como podemos perceber de

maneira geral os PCs apresentam facilidade em um ou outro aspecto a ser avaliado e acompanhado por eles. Gostaria de destacar e comentar alguns destes aspectos que também considero positivos.

Destaco como positiva a questão do diálogo presente no relato do PC2: *“É trabalhoso, mas eu tenho muita facilidade em conversar com as pessoas”*. É indispensável que a interlocução entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar flua sem restrições de qualquer natureza, tornando possível o diálogo sobre o que vivenciam no cotidiano do ambiente educacional.

Batista (2007, p. 116) nos ajuda a constatar que, quando assumimos a formação continuada, devemos privilegiar *“estratégias que possibilitem o diálogo entre os sujeitos envolvidos, considerando suas especificidades, o contexto social mais amplo e as condições de trabalho na escola”*

Outro aspecto importante e que chama a atenção é sobre a participação. O PC3 destaca como positiva *“a participação dos professores nas reuniões com todos os seus registros”*; o PC4 acrescenta algo diferenciado e muito importante: *“participação da maioria dos professores e gestores no desenvolvimento e resultados da escola no dia a dia, conselhos, reuniões de pais e HTPCs”*. Um bom trabalho de acompanhamento e avaliação privilegia a efetiva participação de todos os envolvidos no processo educacional.

O entrevistado PC7 apresenta o uso das tecnologias como relevante *“na construção de gráficos por bimestre, porém não é fácil porque exige muito trabalho. Organizar as reuniões de pais e de conselho”*. Com os novos avanços tecnológicos se fazem necessários o domínio e a utilização destas ferramentas de informática, tais como Word, Excel, PowerPoint no cotidiano de trabalho, para elaboração e análises de gráficos individuais e coletivos.

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. (PERRENOUD, 2000, p. 128).

Apesar dos pontos positivos, os PCs também apresentam algumas dificuldades na execução das atribuições e estas podem variar, inclusive, por que fogem das competências próprias da função do PC.

Exemplificando esta situação, o PC1 afirma que o *“professor que não tem vínculo com a escola (poucas aulas)”* não desenvolve o sentido de pertença, responsabilidade, comprometimento e parceria com o grupo; o PC8 comenta a respeito do *“número excessivo de classes por professor coordenador”* e completa que o *“corpo docente com professores completando jornada, [...] que torna difícil o acompanhamento do trabalho”*. Esta dificuldade diz respeito às regras de atribuição de aulas e a resolução deste problema foge da competência dos PCs.

Não negamos de maneira alguma que estes aspectos interfiram em todo processo de intervenção do PC, porque, como estabelecem as normas legais, o professor com carga reduzida de trabalho participa menos e interage menos, mas estes aspectos dizem respeito a estruturas educacionais e, por não estarem relacionados à função do PC, fica impossível discuti-los no momento.

Os PCs são unânimes em apresentar a gestão do tempo como uma dificuldade para garantir o desempenho adequado das atribuições da função de Professor Coordenador. O PC2 diz: *“Eu gostaria de acompanhar cada aluno individualmente, mas é impossível devido ao tempo”*; o PC3 afirma que *“falta de tempo para verificar os casos em que há problemas de aprendizagem e fazer um trabalho com os professores do aluno para ajudá-los nesses casos”*. Para estes é urgente um estudo sobre como administrar o tempo dentro da escola, porque se pode correr o risco de, por não saber administrar o tempo, não garantir o desenvolvimento daquilo que é essencial para o funcionamento pedagógico das escolas.

Sobre a questão do acompanhamento individual de cada aluno, citado pelo PC2, a Resolução SE - 88, de 19-12-2007, evidenciam que a orientação sobre este procedimento deverá ser dada pelo PC ao professor para que este o desenvolva com seus alunos.

Da mesma forma que os outros, o PC4 afirma sua dificuldade de *“organizar o tempo em função das múltiplas ações, intervenções exigidas no dia a dia da realidade escolar na prática”*. O desenvolvimento de múltiplas ações, quando realizado sem reflexão, pode caracterizar desvio de função.

Fernandes (2007) afirma que o PC realiza, em seu cotidiano, muitas atividades que não fazem parte das atribuições presentes na resolução 88 e, por ocorrerem constantemente estes desvios, o PC tem dificuldades em definir o espaço de sua atuação nas escolas.

Acredito que, seguindo a orientação de Placco (2008), Matus (1991) e Gonçalves (1995), podemos propor aos coordenadores quatro conceitos a serem observados em seu cotidiano e fazer uma classificação de suas ocorrências ou atividades de trabalho, dividindo-as em três momentos: as ações denominadas como *importantes*, as classificadas como *rotinas* e as denominadas como *urgentes*.

Outro nível de dificuldade é apresentado pelo PC7 quando se refere à coleta dos dados: *“Porque enquanto todos os professores não entregam as notas nós não conseguimos construir os gráficos, e alguns professores demoram na entrega das notas”*. O PC, em alguns casos, precisa desempenhar funções de secretaria na digitação de notas, fichas de inscrição, e outras tarefas que não são de sua responsabilidade, mas que, se não forem feitas, atrapalham o desenvolvimento de suas atividades.

É necessário que o PC converse com seu coletivo para que aquilo que foi definido como rotina não passe a ser tratado como urgência ou importância pelos indivíduos da escola.

Os PCs apresentaram, para esta primeira atribuição, respostas que podem ser classificadas como satisfatórias para o desenvolvimento do trabalho que realizam em suas escolas. É claro que se supõe que estejam fazendo o melhor que podem para desempenhar bem seus papéis como educadores.

Os aspectos em que os PCs apresentaram menor clareza nos questionários foram os relacionados à avaliação. Para ajudá-los no desenvolvimento desta atribuição no que se refere ao item avaliar, é importante que sejam observados alguns itens relacionados à avaliação do ensino e da aprendizagem.

Para garantir uma melhor discussão sobre a avaliação do ensino, os PC deverão promover constantes discussões a partir de leituras sobre planejamento, estratégias e metodologias de ensino, seleção de conteúdos, formas de avaliação, e fazer uma reflexão clara sobre o que significa avaliar e o que significa acompanhar para que possam criar estratégias mais eficazes de intervenção no cotidiano escolar.

No que se referem à avaliação da aprendizagem, os PCs devem ter como prática o incentivo a leituras e discussões sobre teorias de aprendizagem, elaboração de ficha de acompanhamento do trabalho dos professores, além de proporcionarem momentos de diálogo entre os alunos para que sejam ouvidos como sujeitos aprendentes.

7.4 Análise das Entrevistas – Atribuição Dois

A segunda atribuição que a resolução nos apresenta é a que orienta o PC a *“atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente”*.

Ao referir-se ao espaço coletivo, esta atribuição está reportando-se ao artigo 206 da Constituição Federal e ao Art. 3º da LDBEN, quando afirma que o ensino será ministrado seguindo como princípio a *“gestão democrática do ensino público”*.

Desta forma, toda a comunidade escolar deve considerar a democracia como valor presente em todo o processo de reflexão e ação escolar, independentemente do nível ou de quem esteja envolvido. Esta deve ser uma constante no trabalho da escola.

Quando as escolas elaboram o PPP, o Plano Quadrienal e seu Regimento, os projetos interdisciplinares que a escola desenvolve e os projetos didáticos pedagógicos, ocorrem diferentes tipos de reuniões, tais como: HTPC, conselho de classe/série/termo, conselho de escola, reuniões de pais, reunião da APM, reuniões do grêmio. Devem fazer isso coletivamente para garantir, de forma democrática, a representatividade de todos os segmentos educacionais.

Todos os segmentos da escola devem refletir sobre estes documentos. Levando isso em consideração há que se garantir também que todos entendam e saibam o que estão sugerindo, para que, posteriormente, a comunidade escolar o realize.

Acredita-se que, a partir do momento em que participam da discussão e da elaboração dos documentos que organizam e orientam as ações dos integrantes da escola, todos os segmentos se sintam comprometidos com sua execução e aplicação.

O foco do trabalho do PC deve ser a prática docente. Se lembrarmos da atribuição anterior, vamos perceber que há uma retomada do processo ensino-aprendizagem, ou seja, que este profissional deve intervir na prática e na ação do professor ao aplicar o Currículo escolar e, além disso, deve observar como se dá a relação professor/aluno.

Para que se tenha um espaço coletivo é indispensável que haja participação; sem participação não existe trabalho coletivo.

A esse respeito, Perrenoud (2000, p. 80-81) afirma que o desenvolvimento do trabalho em equipe é uma necessidade e não “uma escolha pessoal”. Exige de quem o executa o desenvolvimento de “competências” que orientam e ajudam este grupo em crescimento pessoal e profissional.

Segundo Gather Thurler (1996, p. 82), é necessário desenvolver três grandes competências para garantir um bom trabalho em equipe. São elas: “saber trabalhar eficazmente em equipe”; “saber discernir os problemas que requerem uma cooperação intensiva” e, portanto, “participar de uma cultura de cooperação” e, por fim, “saber perceber, analisar e combater resistências, obstáculos, paradoxos e impasses ligados à cooperação, saber se auto-avaliar”.

A análise das respostas dos PCs resultou na compreensão de que o primeiro grupo de respostas destacava quais são os momentos em que os PC realizam ou proporcionam estes espaços coletivos e o segundo grupo demonstrava o que realizam nestes momentos. Esse fato levou o pesquisador a tomar a decisão de dividir as respostas em dois grupos.

Respondendo ao critério de divisão, o primeiro grupo, em sua maioria, utiliza a HTPC como espaço coletivo de discussão da prática do professor. Os PCs 1, 2, 3 e 5 compartilham da mesma ideia do PC8 quanto à utilização deste espaço, propiciando *“momentos de troca de experiências nos horários de trabalho pedagógico coletivo. Discussões das dificuldades encontradas pelos professores durante o processo ensino-aprendizagem e na gestão da sala de aula”*.

A própria Resolução SE - 88, de 19-12-2007, em sua atribuição IV, determinam que o PC deva “assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador”. Discutiremos esse ponto, com mais detalhes, ao longo deste trabalho.

Os PCs são unânimes em afirmar que, durante as reuniões da HTPC, ocorrem trocas de experiências entre os pares, mas não há nenhum registro descrevendo a ocorrência deste processo. Os PCs não especificam se isso ocorre por séries, áreas de conhecimento ou se existe separação por segmento (Ensino Fundamental ou Ensino Médio).

O que chama nossa atenção é que a maioria dos entrevistados apresentou a HTPC como único momento de espaço coletivo, com exceção do PC6, que apresenta uma pequena diferença em seu questionário quando relata que isso ocorre “em reuniões pedagógicas”. Fica o questionamento se a HTPC é o único espaço de discussão coletiva que a escola possui.

Depreendo disso que, quando não valoriza todos os momentos em que a comunidade escolar está reunida – a saber: o planejamento, o replanejamento, os conselhos de classe/série/termo, as reuniões de conselho de escola, reuniões de pais, reuniões da APM, do grêmio e momentos que a escola possui e que contemplam a presença de outros indivíduos que não são professores, mas que também fazem parte do coletivo da escola, a escola perde a oportunidade de, diante de toda a comunidade escolar, estabelecer vínculos, encurtando a distancia entre comunidade/escola para coletivamente estabelecer uma participação coesa em que todos se comprometam com os resultados e a mudança de atitudes.

Outra questão que me causou estranheza foi o fato de os PCs apontarem a HTPC como espaço de construção coletiva, mas não há registro de outras participações que não sejam com professores. Outros segmentos não são mencionados em seus registros, podendo-se concluir que não é uma prática destes coordenadores promoverem estes momentos. Sobre o registro, encontra-se menção no relato do PC3 que afirma: *“no cotidiano de nosso trabalho realizamos essa atribuição, sem registrar”*. Entretanto, o registro também deve ser uma constante no trabalho dos PCs porque, sem registro, não há história e essa falta pode comprometer a avaliação do processo de sistematização do ensino.

Sobre o segundo critério de divisão para análise, é importante lembrar que o aspecto a ser analisado diz respeito à pauta a ser discutida nestes espaços de reflexão coletiva. Este assunto deve fazer parte da rotina do PC, haja vista que, constantemente, ele necessita preparar suas reuniões.

Em suas respostas, o PC4 e PC7 afirmam garantir a realização das discussões nos espaços coletivos dando *“auxílio diário aos professores, subsidiando-os com informações, textos e orientações pedagógicas”*, mas não especificam como isso ocorre ou que tipo de informação é esta, nem quais os critérios para seleção destes textos. O PC6 completa que *“introduziu a avaliação do trabalho docente, a avaliação do material disponível, das estratégias do grupo e sua unidade”*.

É preciso observar aqui algumas questões. Como garantir um espaço coletivo prestando colaboração, apoio diário aos professores? Quando prestamos informações corremos o risco de impor decisões verticalizadas, sem promover as necessárias reflexões conjuntas, pautadas no diálogo e na argumentação mútua. O processo coletivo de ação, reflexão, ação fica prejudicado.

Alarcão (2008, p. 41) afirma que, para ser um professor reflexivo, é necessário desenvolver a “capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo” para que, deste modo, possa seguramente fazer uma avaliação coerente de sua prática cotidiana.

E Pimenta (2000, p. 91) completa:

A prática do professor estaria sendo constantemente reelaborada pela reflexão sobre a ação, isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois da sua ação, tendo em vista a superação das dificuldades experienciadas no cotidiano escolar.

Uma questão que preocupa os PCs abrange, sem dúvida, o temário, as estratégias, as prioridades nestes espaços coletivos para que realmente sirvam para os professores refletirem suas práticas, evitando-se promover na escola o desenvolvimento de formas de agir que venham a comprometer todo o processo de trabalho coletivo.

Um dos grandes desafios presentes na rotina do PC que está atuando na SE é selecionar materiais adequados às demandas da equipe docente e discente que ele acompanha e orienta. Isso pode ser feito levando-se em consideração as necessidades dos professores da escola, da equipe, para que, a partir do diagnóstico destas necessidades, sejam elencadas as prioridades e, assim, seja elaborada a pauta de trabalho e estudo.

As facilidades apresentadas pelos PCs na realização desta atribuição são bastante diversificadas e, a esse respeito, necessito tecer alguns comentários sobre as respostas fornecidas pelos entrevistados.

O espaço de discussão coletiva faz parte da gestão participativa, ou seja, democrática da instituição escolar. Os PCs 1, 3 e 5 compartilham da mesma opinião quando relatam sobre o relacionamento que possuem com seus professores, frisando, inclusive, que são reconhecidos por eles.

Gostaria de destacar parte da resposta fornecida pelo PC1, quando afirma que *“todos tem a liberdade de falar”*, condição que considero indispensável para que o espaço de construção coletiva seja garantido.

Vieira (2008) afirma que, em tempos de mudanças, é importante que o PC desenvolva, em seu coletivo, habilidades de comunicação interpessoal. E Nóvoa (1992, p. 26) completa esta ideia quando afirma que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”.

A garantia deste espaço de participação de debates e de discussão de suas práticas facilita a compreensão e a assimilação de procedimentos que envolveram a necessidade destes debates. Nestas conversas dirigidas e orientadas por leituras, criam-se oportunidades de aprendizagem mutuas entre os pares, pois as trocas de experiências são indiscutivelmente espaços de interação e participação que contribuem para o aprimoramento profissional.

Quanto à formação permanente, embora embrionária em relação ao conjunto das redes de ensino, e muitas vezes com uma série de equívocos, têm crescido as práticas de programas de capacitação continuada, bem como a criação do espaço de trabalho coletivo nas escolas. Cabe as instituições criarem as condições que favoreçam esta formação permanente do educador [...]. (VASCONCELOS, 2007, p. 181).

Géglio (2006, p. 74) corrobora esta afirmação quando afirma ser indispensável que os gestores proporcionem encontros entre os professores de uma mesma disciplina ou área para a realização da troca de informações, ideias e experiências “como forma de saber se está atualizado”.

O PC2 diz: *“Tudo o que tenho de novidade eu informo e coloco à disposição dos professores. Para tanto faço assinaturas de revistas informativas individuais”*. Esta postura revela que o PC deve estar atento para a realidade da escola e as necessidades de seus professores para atender ao currículo, atualizando-se sempre e proporcionando isso ao coletivo.

O coordenador é um profissional que deve manter-se constantemente atualizado em relação às novidades que surgem no campo de atuação para poder contribuir com a formação dos seus professores.

Este profissional tem o compromisso de socializar com os docentes os conhecimentos de que se apropriam quando assume o papel de formador.

A profissionalização é constituída, assim, por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação. O profissional sabe colocar as suas competências em ação em qualquer situação. (PAQUAY; PERRENOUD; ALTET; CHARLIER, 2001, p. 25).

Os PCs, nas reuniões e nos encontros com seu coletivo, devem privilegiar uma formação que contribua com a continuidade dos estudos dos professores, evitando dedicar muito tempo ao repasses de informações e recados.

Na análise da atribuição um, diferentes coordenadores destacaram o tempo, ou a falta de tempo, para a realização da atribuição, como fator dificultador do trabalho do PC. Já neste momento o fator tempo aparece como positivo. Quando o PC6 fala em “*tempo para o trabalho*” ou o PC7 em “*espaço (HTPC) que temos disponível*”, o tempo ao qual se referem não está relacionado somente ao tempo cronológico disponível para a execução da atribuição, mas também ao espaço/tempo de discussão que a SE, mediante a publicação em Diário Oficial de 29/01/2008, disponibiliza, dando orientações sobre o funcionamento das HTPCs nas escolas.

As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC deverão ser planejadas e organizadas pelo Professor Coordenador de cada segmento do ensino fundamental e médio, em sintonia com toda equipe gestora da escola, com vistas a integrar o conjunto de professores do segmento, objeto da coordenação. (SÃO PAULO, 2008).

Vasconcelos (2009, p. 116) destaca o tempo como um dificultador para os PCs desenvolverem seu trabalho coletivo na escola. Mas salienta que: “a reunião pedagógica semanal pode ser garantia de um tempo privilegiado. Este espaço é fundamental para a mudança da instituição”.

Continuando a análise deste aspecto, é perceptível que todos os entrevistados utilizam a HTPC como momento de debate, diálogo e o compreendem como positivo. O PC8 afirma que a quantidade de HTPCs semanal, “*embora insuficiente, se constitui em um espaço de construção coletiva*”.

Os professores que possuem uma jornada integral (33 horas aulas semanais) faz três HTPCs semanalmente; os que possuem carga inferior a esse número faz duas horas aulas semanais e os professores com carga de trabalho inferior a dez horas aulas semanais não faz nenhuma HTPC e, portanto, não participam desse espaço coletivo de reflexão e diálogo.

Quando os professores que ministram aulas na escola não participam destes encontros semanais, ficam alheios às decisões coletivas, podendo não sentir-se responsáveis pela realização das mesmas.

Os contratos didáticos, as regras e os critérios são decididos coletivamente. Questões são avaliadas, são reescritas e desta dinâmica surgem novas questões e novos acordos.

Outro aspecto que aparece no rol de respostas apresentadas e merece comentários é o que escreve o PC4. Vejamos: *“Não tem facilidade. Espaço coletivo de construção permanente da prática docente ocorre quando existe uma equipe que não é resistente à aplicação do currículo e que se desarma de suas concepções antigas para absorver e praticar as novas, sendo premissa à vontade de aprender, o que não ocorre de forma geral”*.

Aparentemente pensamos que o PC não enxerga pontos positivos em sua prática. Quando inicia sua resposta declarando que não há facilidades, sabemos quanto é complexa a execução desta atribuição pois, mas sua resposta fica mais clara quando especifica que a dificuldade está na resistência dos professores às mudanças, pelo apego aos paradigmas de ensino que fazem parte de sua prática docente.

Quando tentamos mudar algo de uma vez, corremos o risco de comprometer toda a prática, em função da desorientação e/ou resistência que isto provoca. [...] não basta, pois, ao professor verificar o que cada perspectiva de mudança representa para si; tem que ver o que representa para o aluno (e também para os colegas educadores, pais, etc.). (VASCONCELOS, 2007, p. 142).

Sobre as dificuldades para a realização do trabalho, o PC3 atribui esta dificuldade ao *“número insuficiente de HTPC”* ou à *“falta de tempo”* já mencionada pelo PC4, e o PC5 comenta o *“grande número de professores com aulas ‘picadas’ que não participam das HTPCs da escola”*. Essas respostas já foram comentadas anteriormente e não são menos importantes que as que vêm a seguir.

Algumas respostas apresentam algo novo no que se referem às dificuldades dos PCs. Quando falamos que é necessário garantir espaços coletivos de discussão, o PC1 apresenta uma dificuldade relacionada ao corpo docente, pois há *“professores que acreditam saber tudo”*. Desenvolver novos paradigmas com

uma equipe deste tipo exige um trabalho de longo prazo para que ela compreenda que a construção do conhecimento é um processo permanente.

Os momentos de atuação do coordenador pedagógico como agente da formação continuada do professor em serviço são aqueles em que ele se reúne com o conjunto dos docentes da instituição escolar para discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com os alunos. Nessa condição, ele assume o papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de proponente, de investigador do grupo e com o grupo. (GEGLIO, 2008, p. 117).

O PC7 destaca como dificuldade o *“despertar o interesse de todos”*. É claro que o PC tem este compromisso, porém é necessário que seu coletivo esteja aberto a mudanças para que os esforços dos PCs em promover debates e ações que favoreçam o bom funcionamento da escola e a boa qualidade de ensino alcancem bons resultados.

Vasconcelos (2009, p. 123) afirma que o professor é um pesquisador e que *“toda pesquisa tem origem num problema que o sujeito se coloca”*. Os desafios que envolvem as escolas são muitos; por isso, o professor deve assumir a responsabilidade de sua formação, ou seja, *“precisa estar sempre estudando”*.

Algo interessante para entendermos este problema está na resposta do PC2, quando ele apresenta sua dificuldade sobre ser *“necessário estar em constante crescimento. E para isso é necessário tempo de estudo e muita leitura”*. Esta dificuldade deve ser apresentada como solução de diferentes problemas.

O PC6 também apresenta algo na mesma linha de reflexão, quando se refere à prática do coordenador e ao cuidado que ele deve ter para *“manter-se no foco das atividades pedagógicas da gestão”*. O trabalho do professor e o rendimento do aluno devem ser a maior preocupação do PC na escola.

Devemos tomar cuidado com a rotina à qual os professores coordenadores estão sujeitos. Placco (2008 p. 47) afirma que esta rotina tem ritmos frenéticos: o PC está sempre *“apagando incêndios”*. Enquanto o PC ficar nessa situação sem intervir em sua própria ação e na ação do coletivo que acompanha, ou seja, construir e reconstruir esse cotidiano, não avançará em sua formação nem fará seu coletivo avançar e refletir sobre as mudanças necessárias à educação.

Todos os PC indicam a HTPC como espaço de construção coletiva do conhecimento. Cabe, então, refletir sobre a forma como é conduzido a HTPC, além

de refletir sobre o registro destas reuniões. Existem atas de reuniões? Estas atas são suficientes? Como elas demonstram a participação dos professores? Estas atas refletem que este espaço é realmente coletivo?

Sem dúvida nenhuma, este é um grande desafio para os PCs: construir um conceito claro do que seja coletivo e como garantir, além das HTPCs, outros espaços no cotidiano dos professores.

É indispensável que os PCs observem que todos os exemplos de reuniões citados anteriormente são espaços de reflexão e construção coletiva da prática escolar.

7.5 Análise das Entrevistas – Atribuição Três

A terceira atribuição que orienta a ação do Professor Coordenador na SE diz respeito ao trabalho de formação continuada dos professores. O PC deve *“assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional”*. Compreende-se a formação como um processo contínuo e sempre inacabado.

Para que seja feita uma análise mais detalhada dessa atribuição disposta na Resolução SE - 88, de 19-12-2007, é importante descrever os aspectos que a compõe. Como em todas as demais, há diferentes aspectos a serem observados.

Sendo assim, a presente pesquisa investigou com interesse três aspectos relacionados à atribuição supracitada. Inicialmente, ela destaca a atribuição formação continuada dos professores, em seguida orienta os PCs para que tenham um diagnóstico sobre os saberes que seu coletivo docente possui, passando a propor situações de estudo com investimento na própria formação.

Da mesma forma que o professor é orientado a levar em consideração o que o aluno já aprendeu na vivência pessoal e no percurso escolar, ele é estimulado a valorizar seus próprios conhecimentos prévios sobre teoria e prática, bem como o trabalho de reflexão que o PC deve realizar com seu coletivo.

Independentemente das questões a serem examinadas, como metodologias de ensino, estratégias, conteúdos de relevância social, indisciplina, o PC deve adotar a postura de questionar os membros de seu grupo sobre o que já sabem, sobre o assunto em pauta, ou seja, considerar os conhecimentos adquiridos anteriormente pelo professor a respeito do processo de ensino e de aprendizagem.

O conceito de formação continuada passa pela definição do que é contínuo. O ponto de partida de um processo de aprendizagem contínua é sondar o que o sujeito já sabe e continuar o processo a partir deste marco de conhecimento. Do ponto de vista da teoria piagetiana e vygostiskiana, a continuidade se dá não a partir do que o sujeito que ensina entende ser necessário, mas a partir do estágio, do nível de desenvolvimento da aprendizagem do sujeito aprendente.

Vasconcelos (2007) colabora com esta reflexão afirmando que todos podemos ser pesquisadores; isso significa que somos capazes de identificar os problemas e, a partir daí, de buscar soluções para eles.

É importante, então, perguntar o que os professores já sabem para que não haja uma imposição de temas alheios às necessidades da equipe docente, mas que seja propostos temas que ofereçam continuidade. Deve-se partir do desenvolvimento real da aprendizagem para propor o desenvolvimento potencial. Assim, dialeticamente, esse nível de desenvolvimento potencial poderá tornar-se real, possibilitando um novo desafio.

Assim o PC assume a reflexão sobre a formação continuada dos professores à medida que propõe estudos e reflexões sobre a prática e as ações dos professores. Desta forma, é imprescindível que o PC proporcione leituras para que esse coletivo, em primeiro lugar, se assuma como responsável por sua própria formação e tome a iniciativa de buscar os saberes necessários para a sua formação continuada.

Segundo o depoimento positivo do PC1, isso pode acontecer quando a escola possui *“professores abertos às mudanças e atualizações”*.

Em cada realidade escolar há a necessidade de um novo aprendizado. O coordenador vai se formando à medida que participa da reflexão sobre a prática, busca cursos de aperfeiçoamento. Troca de experiências, sendo que pode aprender o saber específico de cada disciplina nas relações que estabelece com os professores, da mesma forma que pode dar sua contribuição na formação dos professores. (VASCONCELOS, 2009, p. 115-116).

Num processo de formação continuada todos aprendem juntos. É preciso buscar as condições necessárias para propiciar esses conhecimentos profissionais. Daí o papel do PC em propiciar estas boas condições para o desenvolvimento da aprendizagem do professor. É preciso desenvolver as habilidades e as competências docentes.

Novamente voltamos a citar o PPP que é onde o PC e a equipe escolar podem descobrir quais são as expectativas que a comunidade intra e extra-escolar tem a respeito do trabalho desenvolvido pela escola. É neste documento que encontramos as demandas e descobrimos as necessidades da clientela que merecem ser consideradas nos planos de trabalho da equipe escolar.

Para melhor aproveitamento das respostas dos entrevistados, elas foram divididas em três itens, propiciando melhor detalhamento neste processo de análise.

A Resolução SE - 88, de 19-12-2007, em sua terceira atribuição, orientam os PCs no sentido que realizem avaliação diagnóstica junto aos seus professores para coletar indicadores que possam auxiliar no processo de reflexão e replanejamento.

O PC4 relata que tem esta prática quando realiza a avaliação do *“diagnostico dos saberes dos professores”*. Isso é importante e realmente necessário para que os professores sejam tratados como sujeitos de sua própria formação e para que o PC coloque à disposição deles as possibilidades e a condição para uma formação continua. Levando em consideração o que os professores já sabem, os PCs poderão aprofundar determinado assunto ou propor temas que sejam pertinentes ou necessários.

Vejamos as respostas de alguns PCs. O PC2 comenta: *“nas HTPC eu procuro assuntos relacionados ao crescimento individual dos professores”* e o PC1 diz que se preocupa com a *“orientação individual, coletiva, orientações dos PCOPs”*. Percebo nestas respostas que, somente com uma boa avaliação diagnóstica do seu coletivo, o PC pode perceber as necessidades dos professores. O PC5 sugere como positiva a avaliação diagnóstica e afirma que é o *“acompanhamento pedagógico contínuo que revela as necessidades específicas de cada professor de disciplina”*.

Segundo o PC3, esta avaliação diagnostica acontece em seu cotidiano a partir da *“observação do trabalho do professor”*. Estas observações são de grande

relevância para que possa realizar um bom trabalho de formação continuada em serviço.

Neste aspecto, o PC3 acrescenta como positivo *“o tempo de trabalho junto aos professores na mesma unidade escolar que possibilita um conhecimento maior das necessidades e saberes do professor para orientação”*. Assim, com a permanência do professor na escola, o PC poderá conhecê-lo melhor e, desta forma, propor e mediar ações mais eficazes.

No que se refere à formação continuada dos professores, é notório que existe uma preocupação clara sobre este aspecto. Observando a resposta do PC6 sobre a realização de *“oficinas permanentes (conforme cronograma semestral), cursos e minicursos. Análise textual e revisão/reflexão das práticas pedagógicas. Contato com mídia e recursos tecnológicos”*, percebeu-se que existem inúmeras possibilidades para proporcionarem-se momentos de reflexão e debates.

Entretanto, o PC6 não especifica se o espaço utilizado para estas discussões é a HTPC, nem como são desenvolvidas estas oficinas ou as análises dos textos e, por fim, também não detalha como se dá a utilização das diferentes tecnologias neste espaço.

O PC4 relata sua prática em relação às reuniões de HTPC, afirmando que elas exigem uma *“preparação de plano de HTPC. Preparação da pauta de HTPC semanalmente”*. O PC deve empenhar-se para garantir a articulação e a continuidade entre as pautas propostas, evitando a fragmentação e a compartimentalização entre saberes.

Trabalhar a formação continuada é mais do que fornecer materiais didáticos e informações aos professores, como diz, por exemplo, o PC8 quando afirma que faz a *“divulgação entre os professores dos cursos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo e trabalho de convencimento para participarem. Durante o biênio 2005/2006 ocorreu a formação em serviço pelo Professor Coordenador sob orientação da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas por meio do curso Ensino Médias em Rede”*.

Christov (2008, p. 10) salienta que o termo educação continuada está relacionado ao auxílio a ser fornecido aos profissionais da educação. Estes devem participar ativamente das discussões, *“incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão”*.

Além do trabalho de formação que pode e deve ser desenvolvido nas HTPC e em outras reuniões pedagógicas próprias da dinâmica escolar, é importante que os professores sejam incentivados a buscar novos cursos e especializações para sua carreira. Também cabe à própria SE preparar, divulgar e oferecer cursos de capacitação a todos os profissionais da rede.

O próprio PC necessita que lhe seja oferecido oportunidade de formação contínua. A condição de responsável pela formação de professores em serviço faz com que seja necessária a busca contínua de novos estudos. A SE deveria investir mais nesta formação, uma vez que é a responsável pelos critérios de seleção dos PCs, pela elaboração de suas atribuições e, entre outras atribuições, pela implementação do currículo nas escolas.

O PC7 compartilha da ideia do PC8, quando destaca como positiva a preocupação com sua formação e demonstra que necessita por parte da SE, ou dos órgãos que a representam, de uma atenção maior através do *“material enviado pela SE/SP, alguns materiais cedidos pela Oficina Pedagógica nas Orientações Técnicas”* e ainda os *“cursos oferecidos pela SE/CENP/SP por meio da Rede do Saber”*.

Diante do diagnóstico que o PC tem em mãos, com o espaço das HTPC e outros momentos de reflexão que a escola possui, é essencial que sejam promovidas situações de estudo com estes coletivos. O PC8 relata que realiza estes momentos de *“estudo e discussão de textos que propiciem formação geral durante as HTPCs. Estudos dos Cadernos do Professor nas HTPCs”*.

Para poder pensar uma escola democrática e participativa onde todos têm a capacidade de aprender é imprescindível que estes momentos de estudo para o coletivo sejam garantidos.

É também indispensável que o PC realize esta tarefa de mediador de saberes necessários para o crescimento não só individual, mas também coletivo. Como contribuição para refletir sobre este aspecto, utilizo os apontamentos do PC4 que, em seu registro, garante isso quando promove para si a *“organização de momentos de estudos individual. Para construir conhecimentos, conteúdos e competências gestoras e munir-me com repertório para conduzir as HTPCs estudo em casa”*, e completa dizendo que estes momentos de estudos são compartilhados *“com a Coordenadora do Ensino Médio”* e ressalva, demonstrando preocupação, que *“isso raramente acontece devido às muitas atribuições que fogem a legislação e que são executadas por esse Coordenador”*.

Nesta resposta existem dois pontos sobre os quais é preciso refletir. O primeiro é quando ele relata sobre a construção dos conteúdos e diz que conteúdos não são construídos e sim compreendidos. O segundo é que este PC apresentou uma preocupação com sua própria formação para somente depois formar.

Há aqui um rompimento com o princípio de coletivo, com destaque somente para o individual. A individualidade é importante pela contribuição de cada sujeito no processo de trabalho coletivo; entretanto é preciso atentar para individualismos que fragmentam o trabalho em equipe.

Este relato também demonstra duas preocupações que considero muito interessantes: a primeira é com a formação do PC e a segunda é com a formação dos docentes e a realização das reuniões que a escola promove. Sobre este aspecto, o PC2 apresenta um relato bastante positivo quando diz *“faço com prazer leitura de livros atuais e como eu já conheço os professores faço reuniões bem pessoais e motivadoras”*.

É preciso que o PC tenha a preocupação e a iniciativa com sua própria formação. Sendo formador, primeiro é preciso formar-se e não correr o risco de restringir-se ao que a Diretoria de Ensino ou os órgãos centrais, como a CENP, oferecem ou propõem como formação.

As propostas das Diretorias levam em consideração a formação de todas as escolas ligadas a ela. Já os órgãos centrais levam em consideração às demandas do Estado de São Paulo; portanto o PC deve adequá-las às necessidades da escola.

O PC6 destaca como positivo *“o apoio da direção escolar”*. Para que se possam garantir bons momentos de estudo na escola é indiscutível que deve haver entre os PCs e os diretores um bom relacionamento e afinidade, para que juntos identifiquem e proponham situações de reflexão sobre o trabalho que deverá ser realizado.

O desenvolvimento e a clareza desta atribuição são muito importantes para o cotidiano dos PCs e, sem dúvida, este deve ter seu olhar voltado para a organização e realização das atribuições próprias da função.

As respostas apresentadas pelos PCs no desenvolvimento desta atividade apresentam dois aspectos significativos: o primeiro deles se relaciona à questão dos professores que apresentam resistência em aceitar as mudanças no

processo de formação contínua, e o segundo à questão dos professores que tiveram, ao longo de sua trajetória, algumas deficiências em sua formação.

Observe a reflexão que Vasconcelos (2009, p. 64) nos permite fazer:

Isto é algo que carece ser mais bem estudado, pois esta resistência pode ter diferentes origens: falta de conhecimento, falta de segurança em fazer o novo, defesa psicológica natural diante de situações novas, posicionamento ideológico (não concordância com valores, princípios, da nova concepção) questões de relacionamento interpessoal, ser mero reflexo do não saber fazer, ou até mesmo pela percepção da falta de condições para pôr em prática (falta esta não reconhecida por quem esta propondo a mudança).

Analisando os questionários, o primeiro aspecto desta discussão diz respeito aos professores que acreditam ter-se apropriado de todos os saberes necessários para o bom exercício da profissão e são refratários a mudanças, pois, conforme o relato do PC1 existe *“professor que não reconhecem seus erros. Professores que não praticam a auto-avaliação”*. Ou ainda, como afirma o PC7, que compartilha da opinião dos PC8, há *“falta de interesse por parte de alguns professores que não estão comprometidos com o processo ensino/aprendizagem de seus alunos”* e completa falando sobre a *“resistência às mudanças propostas pela SE/SP”*.

É necessário refletir com o coletivo sobre as individualidades e a autoavaliação como aspecto positivo para que possa direcionar suas ações, fazer mudanças que possam realmente trazer significado ao processo de ensino e de aprendizagem. Embora ninguém saiba tudo de todas as coisas, é necessário discutir essa atitude refratária ao novo.

Vieira (2008, p. 86) destaca, ainda, que as “exigências e responsabilidades do professor mudaram”; agora ele não é mais contratado somente por ser um especialista, mas por ser capaz de compreender o desenvolvimento das relações social, sendo para o aluno o mediador desta relação com o mundo.

Segundo Vieira (2008, p. 90), não se pode esquecer que, em sua maioria, os professores tiveram uma formação dita tradicional e que estas mudanças geram um sentimento de “frustração, medo, ira, submissão, sentimento de inferioridade diante da hierarquia (coordenador, diretor), sentimento de despreparo, baixa estima, cautela, desconfiança, insegurança, ansiedade, depressão, tristeza, etc.”.

Discutindo sobre o segundo aspecto, podemos perceber que, em diferentes relatos, aparece a questão do tempo como ponto negativo ou dificultador da realização da atribuição três. Segundo o PC3, “*o professor não tem um tempo para estudo e assim superar suas dificuldades*”. Está fora de discussão que todos devem aprender a administrar o tempo que nos é disponibilizado.

Aos gestores e PCs das escolas cabe fazer uma avaliação sobre como estão sendo utilizados os momentos, mesmo que insuficientes como afirmado anteriormente, de formação continuada nas escolas, a saber, todos os momentos de reflexão coletiva.

Continuando a reflexão sobre as dificuldades, o PC5 apresenta uma questão bastante polemica e, ao mesmo tempo, muito séria. Veja-se seu relato: “*o professor vem de uma formação inicial específica, exemplo: geografia é a parte pedagógica para a maioria dos professores é um grande nó. O professor sabe seu conteúdo, mas não sabe como se dá o aprendizado e nem qual o caminho didático pedagógico para mediar com seu aluno. O professor necessita urgentemente rever a sua “prática” e o PC pode e deve contribuir para esta situação*”.

As discussões sobre a formação inicial dos professores é outro tema bastante abrangente e difícil de ser discutido. Não pretendo iniciar, neste trabalho, esta discussão mesmo porque não é o objetivo desta pesquisa, mas também não podemos negar que este é um entrave que dificulta a ação do PC nas escolas.

Para que os professores revejam suas práticas, os próprios PCs apresentam a solução para esta situação quando descreve que todos devem estudar muito, trocar experiências, participar das discussões propiciadas em reuniões na escola, fazendo cursos de aperfeiçoamento e aprofundamento e, assim, assumir a responsabilidade de sua própria formação profissional.

Para Geglio (2008), formação em serviço é aquela que ocorre no próprio local de trabalho do professor. A escola passa a ser um ambiente que favorece a formação continuada dos professores. E sobre esta questão ainda temos Nóvoa (2009, p. 36) que afirma que esta formação deve acontecer de forma autônoma, “concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”.

Apesar de somente um dos questionários respondidos pelos PCs ter demonstrado clareza com relação ao aspecto da avaliação diagnóstica, foi possível identificar também em todos os outros esta preocupação; porém para identificar

estes profissionais e poder ajudá-los é necessário criar instrumentos para a realização de diagnósticos. Nenhum dos PCs apresenta, em seu questionário, formas de diagnosticar as necessidades específicas a serem atendidas na formação continuada da equipe docente.

Nesse processo de sondagem há indicadores que apontam os conhecimentos construídos, ou seja, o nível de desenvolvimento real de aprendizagem dos docentes sobre as teorias que alicerçam suas práticas. É possível propor temas que atendam à demanda da equipe docente de cada unidade escolar.

A seleção aleatória, sem intencionalidade, de livros, temas, documentos, textos ou conteúdos para serem discutidos com os professores podem prejudicar a eficácia da formação continuada por estar em desacordo com as necessidades reais da equipe docente. O estudo e a reflexão dessas fontes teóricas devem provocar o raciocínio com questões instigantes, problematizadoras que levem o indivíduo a refletir sobre a sua realidade. É preciso ultrapassar os limites da simples observação passiva, da prática docente. Isso pode ser atingido com práticas de mediação e intervenção realizadas pelo PC em seu cotidiano a partir de reflexões e contratos didáticos.

Mesmo que os PCs tenham apresentado respostas bastante satisfatórias é importante lembrar que o fato de os PCs desenvolverem satisfatoriamente parte de suas atribuições não significa que tenham desenvolvido toda ela a contento.

Esta talvez seja a atribuição que os PCs tenham apresentado com menor clareza em suas respostas. Desta forma, destaco esta atribuição como sendo a mais difícil de ser desenvolvida pelos PCs em seu cotidiano.

7.6 Análise das Entrevistas – Atribuição Quatro

Quando pensamos ou refletimos sobre a escola devemos pensá-la como um lugar onde seus atores participam ativamente das ações desenvolvidas em seu interior.

Acreditamos, então, que seja este o motivo pelo qual a SE elaborou a quarta atribuição para o PC desenvolver seu trabalho. Esta atribuição pede ao PC que, em seu cotidiano, se esforce para *“assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador”*.

Inicialmente, o PC precisa perguntar a si e a seu coletivo docente qual o conceito de participação que compartilha e o que entende por interação. Coletivo é mais do que um grupo de pessoas reunidas e alguém falando.

Para o autor Vasconcelos (1989, p. 124), o professor necessita participar e isso significa “assumir que participa do problema”, e quando ele toma consciência deste fenômeno, acaba reconhecendo que tem relação com o problema a ser resolvidos.

A atribuição quatro está intimamente ligada às anteriores, pois a partir do momento em que os PCs acompanham e avaliam o processo (atribuição um), que tornam as ações da coordenação espaços coletivos (atribuição dois), e trabalham a formação continuada (atribuição três) e fazem isso de forma reflexiva, ouvindo toda equipe docente, eles criam oportunidades de participação.

O pluralismo de ideias, formação, concepções pedagógicas, culturais nas equipes docentes das escolas é considerado pelo PC6 como negativo, desconsiderando a riqueza na diversidade, que poderá ser aproveitada em favor do próprio coletivo. Aproveitar as diferentes concepções teóricas, os diversos conhecimentos que o grupo apresenta para promover o desenvolvimento profissional de toda a equipe docente: está aí a semente da participação ativa dos professores.

Já refletimos sobre o papel do PC no sentido da valorização do que os professores já sabem sobre determinado conteúdo ou conhecimento para, somente depois, proporcionar a possibilidade de construir o conhecimento necessário a um novo contexto.

O PC8, em sua prática, registrou a *“existência de momentos de troca de experiências, estudos, discussão e planejamento de atividades interdisciplinares”*. Quando há a participação, é possível que haja maior compromisso dos sujeitos envolvidos e, a partir daí, é possível contribuir para o sucesso do trabalho, tornando-o produtivo.

Portanto, para que uma escola desenvolva bem a atribuição de número quatro, é pertinente que tenha a preocupação com o desenvolvimento de suas ações, garantindo a participação de todos.

Analisando as respostas dos PCs pude perceber que foi possível recuperar dois tipos de perfis. Aqueles que se preocuparam em responder onde seriam os momentos de participação e outro grupo de entrevistados que refletiu sobre como estes momentos podem ocorrer dentro da escola.

O primeiro grupo de respostas diz respeito, então, ao local em que ocorrem os espaços de participação. Os PCs foram unânimes na indicação das HTPC como espaço de participação ativa. Os PCs 1, 3, 5 e 7 compartilham a informação do PC8 que explica como foi a divisão dos horários em sua escola: *“Foram estabelecidos na escola em comum acordo com a gestão e o corpo docente três horários de HTPC. Uma hora para assuntos gerais e estudos comuns às segundas-feiras. Duas horas para o Ensino Fundamental às quartas-feiras no período da manhã e duas horas para o Ensino Médio às quartas-feiras no período da tarde.”*

O PC1 também compartilha positivamente desta prática ao afirmar que *“com HTPC separado por nível podemos refletir pontualmente sobre cada nível”* e completa o PC5 quando afirma que o número de HTPCs é insuficiente e *“precisaria ser ampliado para dar melhores condições para que o PC desenvolva a formação continuada dos seus professores”* de maneira adequada.

O que podemos perceber e destacar é que, novamente, todos estes profissionais vêem as HTPCs como único espaço de construção e participação coletiva.

O PC6 informa que desenvolve *“atividades em grupos colegiados de maneira que cada um tenha função no grupo”*. O PC8 afirma que *“a participação ativa ocorre por meio dos espaços de discussão e estudo”*. Estes relatos fazem parte do grupo de PCs que responderam como realizam a participação ativa. Ao responderem como ocorre a efetiva participação dos professores, estes PCs o fizeram de maneira bastante subjetiva.

Em nenhuma das respostas fica claro em que momentos ocorrem estas atividades ou discussões. O PC4, em seu relato, afirma conseguir alguns resultados como *“a melhoria da prática docente. Melhoria nos resultados de*

aprendizagem. Melhoria no andamento das HTPCs. Maior integração e desenvolvimento de projetos coletivos”.

Também acredito que, a partir desta prática de reflexões e com a participação de todos, seja possível alcançar bons resultados em relação ao trabalho em equipe. O PC6 afirma isso quando aponta *“o apoio da direção escolar”* e os PCs 5 e 3 quando comentam que *“a integração entre os professores e a coordenação pedagógica assegura uma maior participação dos professores, mesmos os mais inseguros”*.

Neste contexto, Vieira (2008, p. 89) destaca que *“os efeitos do medo gerado por uma mudança, por exemplo, podem ser desde manifestações orgânicas até o desânimo intelectual”*. Diante deste quadro em que *“o desânimo pode paralisar um processo de produção intelectual, um processo de criação de novas concepções de educação”*, cabe ao PC a responsabilidade de buscar um trabalho mediador, destacando o equilíbrio e sabendo nortear as emoções, pois quem trabalha com medo ou insegurança não consegue refletir sobre suas ações.

O PC2 relata, em seu questionário, que garante a participação *“fazendo reuniões leves com assuntos interessantes, todos gostam e revelam isso no dia a dia”*. Poderíamos perguntar o que são reuniões leves. Seriam aquelas em que não há conflitos? Os conflitos fazem parte da rotina de trabalho da escola. O que não podemos é ficar somente no conflito sem propor nenhuma solução, apenas lamentando as dificuldades.

Desequilibrar o coletivo quanto a suas convicções também faz parte do trabalho. O desequilíbrio a respeito dos nossos saberes nos prepara para pensar sobre novas possibilidades e, assim, possibilita a adoção de novos paradigmas nas práticas dos professores, que favoreçam a melhoria da qualidade do ensino. É preciso apresentar uma preocupação com as demandas, com o que os professores já sabem e com o que ainda precisam saber.

Muitas das dificuldades apresentadas pelos PCs se repetem, pois às vezes a mesma dificuldade atrapalha o desenvolvimento de todas as atribuições, como no caso que nos apresentam os PCs 1, 2, 3 e 8, que apontam a ausência de um coletivo coeso como dificultador na execução desta atividade.

O PC4 relata algumas atitudes que necessitam ser submetidas a processos de reflexão para possíveis e necessárias mudanças no desempenho profissional: *“Falta de interesse dos professores em aperfeiçoar-se. Falta de*

colaboração dos professores com o trabalho gestor. Não se interessam em aprender nas HTPCs, tumultuam a mesma com discussões sobre políticas públicas em educação, não entregam planos de ensino, etc.”

Quero ressaltar como positivo o fato de os professores debaterem sobre as políticas públicas e burocracias. Estes debates estão diretamente relacionados às necessidades das escolas e, portanto, também dos professores. Ao PC cabe mediar esses debates democráticos.

Orsolon (2007) afirma que o coordenador precisa exercer uma atividade mediadora, devendo, a todo o momento, refletir sobre o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir dos professores.

Mediar este outro aspecto que aparece como negativo e que atrapalha a participação, segundo o PC4, é o *“foco na indisciplina”*, é um desafio. Falar em indisciplina somente para citar alunos que não obedecem, que não fazem a lição, é uma atitude bastante questionável. Celso Antunes (2007) nos chama a atenção para avaliar três focos da indisciplina.

O primeiro deles é a indisciplina causada pela escola, quando esta não tem regras claras ou quando as regras não são do conhecimento de todos. Na falta de uma comunicação clara entre os participantes da escola, nem mesmo se conhece, por exemplo, qual o conceito de indisciplina que os gestores têm.

O segundo foco diz respeito aos professores que, mediante algumas posturas, tornam a “escola” indisciplinada. Atrasos constantes, a não preparação das aulas, desinteresse pela organização da sala fazem parte desse foco.

Não olhar para os alunos quando se fala dirigir-se aos alunos evitando a aglomeração na mesa do professor, saber falar uma linguagem acessível, ter autoridade diante da turma são orientações que compõem o terceiro foco, em que o aluno aparece como geradores de indisciplina.

Considerar todos esses aspectos e refletir sobre eles na dinâmica escolar é refletir sobre a indisciplina como fenômeno, assunto para ser estudado e debatido com toda a equipe escolar. Às vezes o professor não tem conhecimento de que existem estas formas de analisar a indisciplina. É importante então propor estudo sobre o tema.

Ao analisar as respostas que os entrevistados forneceram, depreendem-se as dificuldades que eles enfrentam para assegurar a participação ativa da equipe docente. Essa dificuldade pode ser analisada e justificada se

entendermos que os PCs não se apropriaram do conceito de participação ou do que é trabalho coletivo.

7.7 Análise das Entrevistas – Atribuição Cinco

A atribuição cinco tem como orientação aos Professores Coordenadores *“organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem”*. Portanto, estes profissionais deverão subsidiar os professores com materiais adequados que os auxiliem no processo de ensino e aprendizagem.

Para desenvolver esta atribuição recomenda-se que os PCs proporcionem, constantemente, ao seu coletivo estudos de referências teóricas sobre situações de aprendizagens, metodologias de ensino para que possam refletir e entender a prática docente.

Cabe adiantar que o pesquisador encontrou algumas dificuldades para realizar a análise destes dados, uma vez que os entrevistados apresentaram respostas muito sucintas, que primam pela síntese e por informações com recortes muito estreitos da realidade. Em suas respostas não se encontra uma forma de registro sobre a utilização destes materiais selecionados. Quem os utiliza? Quando e onde o faz?

Segundo relato positivo de diferentes PCs, as escolas possuem materiais e estes são de boa qualidade. O PC5 informa sobre *“a qualidade e a quantidade de materiais diversificados para consulta e utilização. O grande acervo de livros, filmes, textos/slides pedagógicos enviados pela Secretaria de Educação e organizados pela coordenação”*, deixando claro que o material pedagógico e didático não é um problema para as escolas.

Entretanto, o PC7 indica como um dificultador *“a falta de material para o desenvolvimento do trabalho de algumas disciplinas”* em particular. Cabe a este PC buscar informações junto à Diretoria para conhecer os motivos que levaram sua escola a ficar sem estes materiais de apoio ao currículo.

A atribuição cinco exige dos que a executam uma grande organização em seu ambiente de trabalho. O esforço em organizar e selecionar materiais tem como referência a organização que o PC tem de seu próprio espaço de trabalho.

O PC3 deixa evidente a maneira como realiza seu trabalho, mas não possui registro desta ação. Segundo suas próprias palavras: *“Não há registro que comprove a evidência”*. Destaco que não é o único PC a deixar de registrar suas ações. A ausência de registro aparece nos questionários dos demais PCs. Essa prática pode comprometer o acompanhamento e avaliação do trabalho, além de comprometer o controle de retirada e devolução de materiais.

Para alguns PCs, a execução desta atribuição aparece como a realização de algo que exige sacrifício extra, fora do horário, com dificuldade, como afirma o PC2 *“faço nos horários que deveriam ser livres, mas a responsabilidade e o compromisso falam mais altos e, portanto, eu sacrifico meu lazer”*.

Esta resposta reflete a ausência de uma organização prévia do trabalho e não traduz uma forma de planejamento adequada para atender os professores. É necessário planejar e organizar o levantamento das necessidades dos professores antecipadamente, para garantir uma ágil distribuição destes materiais.

A análise das respostas dos PCs no que se refere à atribuição cinco da Resolução SE - 88, de 19-12-2007, mostram que o PC1 tem um nível bom de organização do trabalho quando menciona que *“mapas, CDs, DVDs, Revistas, Data show, livros, computador, impressora encontram organizados e à disposição dos professores na sala da coordenação”*. Por meio do fácil acesso a esses materiais, garante a todos os professores a oportunidade de utilizá-los, mas não diz quais outros materiais utiliza. A informação que falta se encontra na resposta do PC4, que afirma que disponibiliza momentos de *“pesquisa em sites, revistas pedagógicas, principalmente voltadas para os princípios, metodologias, estratégias que norteiam o currículo”*.

É importante que se estimule o acesso às novas tecnologias, porque sua utilização proporciona mudanças na metodologia dos professores e as faz chegar até os alunos. Perrenoud (2000, p. 125) salienta que as “novas tecnologias da informação e da comunicação transformam especularmente não só nossas maneiras de comunicação, mas também a de trabalhar, de decidir, de pensar”.

Pimenta (2006, p. 93) chama a atenção para a existência de inovações que não são eficazes porque não contêm em si próprias a transformação do trabalho docente ou da aprendizagem dos alunos. Às vezes, as metodologias tradicionais apresentam melhores resultados do que as “rotuladas de construtivistas”. Vasconcelos (2007, p. 140) compartilha desta ideia quando afirma que “devemos esclarecer que o novo está, sobretudo, na postura do professor”.

Acredito que, com base nestas reflexões e na junção destas respostas dos entrevistados sobre as atribuições dos PCs, sendo que a primeira organiza, a segunda seleciona materiais e a terceira proporciona a oportunidade de os professores produzirem seu próprio conhecimento, forma-se uma grande riqueza de informações e apresenta-se a oportunidade de trabalho organizado para o professor coordenador.

A pesquisa em sites e em revistas pedagógicas é pertinente, mas destaco que somente um dos entrevistados apresentou, na organização e seleção de materiais, os livros como fonte de consulta.

Todos, de maneira geral, organizam e apresentam estes materiais, mas nenhum dos PCs menciona momentos de reflexão em comum sobre a eficácia da utilização destes materiais, bem como não comenta se os materiais e equipamentos estão sendo utilizados adequadamente pelos professores, ou seja, para garantir uma aprendizagem qualitativa no espaço escolar.

Vários PCs apresentam, em seus relatos, o problema do tempo como dificultador desta atribuição. Observe-se o relato do PC8, que gostaria de dispor de mais *“tempo para realizar tudo o que se faz necessário em virtude da enorme demanda da escola e da sobrecarga de trabalho que acaba caindo sobre o professor coordenador”*. É saudável que, neste caso específico, os PCs reflitam sobre a organização de seu trabalho, pois esta dificuldade em executar esta atribuição pode estar relacionada a questões de organização de seu trabalho.

Vieira (2008, p. 83) completa que “para o coordenador pedagógico, o principal objetivo de sua função é garantir um processo de ensino-aprendizagem saudável e bem-sucedido para os alunos do curso em que atua”. E acrescenta que o acúmulo de tarefas diárias é muito grande, variando entre tarefas burocráticas, atendimento a pais e alunos e planejamento de todo o processo educativo.

Relacionado ao fator tempo e ao acúmulo de tarefas, o PC3 apresenta outro aspecto importante, ao explicar por que lhe falta tempo. Justifica que *“falta*

tempo para o coordenador se dedicar aos estudos por se envolver com outras atividades da escola". Temos aqui uma informação muito preciosa para o objetivo desta pesquisa, que pode indicar o desvio de função ao qual o PC está sujeito.

Apesar de, aparentemente, ser fácil a execução desta atribuição, em vários casos pude perceber que diferentes coordenadores forneceram, em seus questionários, respostas que não apresentavam relação com a pergunta. Acredito que isso não se deu pelo não entendimento do que se pede, uma vez que a atribuição é bastante clara, pelo menos na primeira parte, quando se pede para "organizar e selecionar materiais".

A maior dificuldade pode estar relacionada com o final do texto da atribuição cinco, quando indica que estes materiais devem ser "adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem". Neste aspecto acredito que os PC tenham encontrado dificuldades, pois necessitam fazer uma intervenção e um acompanhamento das metodologias de trabalho utilizado.

O material que os professores e alunos estão utilizando nas escolas para discutir as competências e habilidades, traz seus conteúdos organizados em situações de aprendizagem. Desta forma, é importante que o PC tenha em mente estas discussões, como afirma o PC8: *"trabalho com diferentes situações de aprendizagem. Estudo de diferentes técnicas de trabalho em sala de aula. Trabalho interdisciplinar orientado pelo professor coordenador"*.

Todas as situações de aprendizagem trazem em sua estrutura uma ou mais das seguintes metodologias: estudo dirigido; projeto de pesquisa; resolução de problemas e aula expositiva e dialogada. Cabe ao PC e ao professor apresentar diferentes formas de trabalhar estas metodologias.

Cito a prática do PC8 que promove *"orientações sobre como utilizar os recursos multimídia disponíveis na escola"*. Este PC completa afirmando que ministra *"cursos sobre Internet e utilização dos recursos do Word, Excel, PowerPoint frequentados pelo Professor Coordenador"*. Isso pode ocorrer porque alguns professores podem não compartilhar do mesmo conceito de material pedagógico. Inicialmente a compreensão do que é material pedagógico pode estar relacionada unicamente a textos; então, para alguns, as tecnologias podem não ser indicadas como materiais pedagógicos.

Com este relato percebemos também a real preocupação dos PCs de garantir o repasse das informações fazendo chegar até os professores informações que são importantes para sua tarefa de ensinar.

7.8 Análise das Entrevistas – Atribuição Seis

“Conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores” é a sexta atribuição que a Resolução SE - 88, de 19-12-2007, apresentam aos PCs para que estes a desenvolvam em suas escolas.

Esta atribuição está atrelada a reflexões relacionadas à formação continuada dos professores. Esta formação tanto pode fazer parte da rotina do professor quanto do PC. Conforme nos apresenta o PC5, esta formação ocorre por meio de *“leituras individuais: discussão com o outro colega PC durante o trabalho cotidiano. Formação continuada nas HTPCs”*.

Para a análise desta atribuição foram apresentados relatos divergentes e até contraditórios. Desde PC que apresentou diferentes níveis de avanços e dificuldades, até o PC6 que, na entrevista, relata *“não possui dificuldades neste item”*.

As leituras individuais dos PCs fazem parte do seu cotidiano de estudo, subsidiando suas discussões nas HTPCs. Não há registro da participação dos professores na seleção dos temas, nem registro de que os temas estudados anteriormente e debatidos pelos PCs tenham, no momento da HTPC, garantida esta dinâmica com os professores em seu momento de formação.

Para refletir sobre este fenômeno, trago a resposta em que o PC1 relata sua prática. Observe-se: *“Escolho um tema, faço a orientação e depois refletimos isso na prática”*. Quando afirma que escolhe e faz a orientação, excluiu o professor da participação neste processo, fator que é indispensável para a aquisição de conhecimento no momento de formação continuada. É claro que nem tudo está perdido, uma vez que o PC realiza com seu coletivo como a teoria pode-se apresentar no cotidiano de trabalho; porém, ficaria muito mais fácil esta identificação se os professores pudessem fazer estas associações durante as leituras e o estudo.

Quando, em seu relato, o PC escreve no singular *“escolho um tema...”* demonstra que em seu trabalho não houve momentos de partilha na seleção dos temas.

Neste relato é importante refletir sobre os critérios que o PC utiliza para a seleção destes temas. A seleção baseia-se no PPP e nas reais necessidades da escola? O PC realiza um diagnóstico para a identificação destas fragilidades?

Segundo o PC6, *“além de leitura de referencial bibliográfico sobre a teoria presente no currículo do Estado e da Federação temos, enquanto coordenadores, constantes reuniões de capacitação geral”*, denominadas pelo PC4 como *“participação em Orientação Técnica”*.

Estas formações foram avaliadas por alguns PC como positivas, como é o caso do PC2 que relata *“nisso as reuniões de capacitação me ajudaram muito. Fiz minhas próprias telas sobre determinados assuntos”* e o PC4 que, ao responder o questionário, considera positiva *“as orientações Técnicas oferecidas pelos PCOPs e Supervisores da Diretoria de Ensino”*. Segundo Christov (2008, p. 38):

Para que haja, porém, uma relação refletida, consciente, entre teoria e prática precisamos de um esforço intelectual, um esforço do pensamento e da reflexão, para planejarmos as etapas previstas nas teorias ou na teoria que desejamos assumir e para avaliarmos se as práticas por nós implementadas estão adequadas às nossas intenções teóricas.

O PC8 apresenta uma real dificuldade relacionada ao *“acesso aos referenciais teóricos mais modernos. Bibliografia de ponta é cara e indisponível na cidade de Presidente Prudente. Comprar somente pela Internet ou quando em deslocamento para São Paulo”*. Entretanto, não podemos esquecer que a Diretoria de Ensino possui biblioteca, os Supervisores e ainda os PCOPs, e outros PCs possuem muitos destes livros para empréstimo e ainda a biblioteca da UNESP empresta livros para a comunidade, exigindo apenas que o usuário se cadastre.

A impressão que tenho é que os PCs se consideram satisfeitos com a formação oferecida na Diretoria, ou, ainda, que estão sempre esperando que a Diretoria de Ensino prepare a formação dos PCs. Corre-se o risco de que eles entendam como suficiente a formação oferecida pelos PCOPs da Diretoria e não desenvolvam sua autonomia para aprender a aprender. Assim é necessário ir além do que é proposto pela Diretoria de Ensino, uma vez que esta prepara conteúdos

abrangentes para tentar atingir o máximo de escolas, mas cada escola possui necessidades particulares em relação à formação continuada da equipe docente.

Quando dizem que estão fundamentados em documentos do currículo do Estado e da Federação, os PCs não citam quais são estes documentos e isso não permite verificar se conhecem realmente os autores de quem estão falando.

Sobre as leituras e o referencial teórico citados, os PCs não fornecem informações a respeito dos critérios de seleção destes materiais, mas indicam somente que são aquelas presentes no Currículo do Estado de São Paulo, o qual, por mais completo que pareça, não atende às necessidades específicas das escolas e também não contempla todos os referenciais teóricos para formar os professores.

Apesar de haver semelhança entre a resposta do PC6 e o PC3 no que se refere aos referenciais teóricos e ao fato de que os encontros sobre este assunto se realizam nas HTPCs, destaco que esta orientação e acompanhamento ocorrem “*sem registro*”. É possível que a falta de registros seja frequente entre os PCs em suas reuniões. É importante salientar que um trabalho de formação continuada pode ficar comprometido quando não existe um registro sistemático e contínuo dos estudos conjuntos.

Pimenta (2000, p. 92) completa dizendo que

[...] O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem aos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmas como profissionais, nos quais se da sua atividade docente, para nele intervir, transformando-os.

Chistov (2008, p. 39) completa esta reflexão afirmando que buscamos a teoria quando precisamos de respostas às experiências.

Quanto maior for nossa habilidade para ler nossa experiência, maior será nossa habilidade para compreender autores. Assim, conhecimento e experiência auxiliam nossa compreensão sobre nossa própria prática.

Tendo em vista as respostas do PC7 e do PC8, que não diferem muito dos outros ao citar que utilizam referenciais teóricos, observa-se que este último realiza “*leitura de textos referentes à educação, retirados de revistas, jornais e internet. Resoluções sobre educação. Informações trazidas pelos professores para serem trabalhados nas HTPCs*”, e traz uma novidade que é a citação das fontes que fornecem os referenciais teóricos que utiliza. Analisando esta resposta em particular,

percebi que o PC pode trabalhar no senso comum. Não há clareza na resposta dos entrevistados sobre a presença de livros que contenham a bibliografia necessária para a formação dos professores.

A resposta do PC2 apresenta um aspecto que também merece ser analisado. Observe-se: *“pra mim é difícil, eu prefiro a prática, mas sei que é necessário aprender a teoria”*. Sua afirmação de que é difícil o estudo da teoria e que ele prefere a prática, nos permite inferir sobre a existência de uma prática referendada pelo senso comum.

Esta resposta me preocupa enquanto pesquisador no que se refere a estar pronto ou não precisar das teorias. Quando o PC afirma preferir a prática, nos permite inferir que há uma tendência de negar a importância da teoria para refletir e renovar, como se o conhecimento e a formação profissional fossem finitos.

Mesmo quando diferentes, os PCs afirmam ter muito material como é o caso dos PCs 1, 3 e 7 que compartilham com o PC5 de maneira positiva sobre *“a qualidade e a quantidade de matéria diversificada para consulta e utilização”*. Não fica claro nos relatos dos entrevistados o gosto, o prazer por uma rotina de estudos para aprender e se isso ocorre de forma autônoma. É recomendável que o PC desenvolva a autonomia intelectual para recorrer a fontes teóricas que possam alimentar a sua própria formação. Isso passa pela leitura de livros que não foram citados por nenhum dos entrevistados.

Existe outra dificuldade que vai além da aquisição e posse de materiais que, a meu ver, também é preocupante e dificulta o trabalho de alguns PCs, como no caso do PC4 quando destaca a *“falta de interesse dos professores em aperfeiçoar-se. Falta de colaboração dos professores com o trabalho gestor”*. É importante refletir com este coletivo sobre a importância do estudo, da avaliação do trabalho coletivo e, principalmente, comentar com os professores sobre a necessidade de cada um assumir a responsabilidade de sua própria formação.

Novamente os PCs 1, 2, 3, 5 e 7 destacaram o fator tempo como um dificultador na realização desta sexta atribuição. O PC3, em sua resposta, apresenta um dos motivos: *“Falta tempo para o coordenador se dedicar aos estudos por se envolver com outras atividades da escola”*. Como o PC não descreve quais são estas “outras atividades”, podemos considerar que sejam aquelas que ele não considera fazer parte do rol de atribuições do PC.

Segundo eles, o tempo pode interferir negativamente de diferentes formas, podendo ser quando não se tem tempo para estudos, pesquisa, análise de dados e para preparar-se para as reuniões de HTPC. Portanto, podemos questionar se é a ausência de tempo que interfere nos estudos ou se a gestão do tempo não é adequada no estabelecimento de prioridades.

O uso de novas tecnologias pode auxiliar na implantação desta atribuição. Essa prática foi citada foi citado pelo PC6 que não especificou quais, como e em que momentos estas ferramentas o auxiliaram realmente.

Concluo refletindo sobre o conceito de aprendizagem contínua do PC e dos professores. Estes devem estar prontos para estudar sempre, ou seja, a formação profissional é um processo e, portanto, sempre inacabado. Um profissional que tem dificuldade em desenvolver esta preocupação com sua formação inacabada não tem convicção de que é um sujeito aprendente e pode ter dificuldade em contribuir com a formação dos outros. Uma das características da docência é o desejo de aprender sempre.

7.9 Análise das Entrevistas – Atribuição Sete

“Divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis” faz parte da sétima atribuição da qual trata a Resolução SE - 88, de 19-12-2007.

Acredito que seja necessário entender esta resolução em dois aspectos. Primeiramente, deve-se entender o que são recursos tecnológicos e, em segundo lugar, identificar qual o conceito de prática inovadora que os PCs possuem.

Analisando as questões, é possível identificar os conhecimentos e até a utilização dos recursos tecnológicos, já que o conceito de prática inovadora está atrelado ao uso de tecnologias. Segundo os relatos, todos os PCs têm utilizado algum tipo de recurso tecnológico em suas reuniões. Acredito ser um bom começo.

No tocante às práticas inovadoras, Vasconcelos (2007) nos alerta sobre o fascínio e o desafio que elas contêm. Ao mesmo tempo em que podem provocar uma superação, estas práticas geram medo e insegurança. Dependendo do caso, estas mudanças podem vir acompanhadas do receio de não mais ter o

domínio da turma, por exemplo. Não podemos esquecer que é comum, num processo de mudanças, a presença de elementos da nova concepção compartilhando espaço com práticas arcaicas de ensinar e até de pensar.

Muitos PCs centraram suas respostas em destacar e descrever os recursos tecnológicos e não as práticas inovadoras. O PC2 nos evidencia isso quando escreve: *“temos uma situação confortável na nossa escola, para tanto ajuda os professores. Nós temos materiais tecnológicos a nossa disposição (TV/DVD/telão etc.)”*. A utilização de computadores, vídeos e DVD pode não caracterizar uma prática inovadora.

O PC8 e o PC2 destacam um ponto em comum que é a utilização dos equipamentos com os professores: *“isso é muito bom, eu monto sempre toda a aparelhagem necessária com antecedência”*. E o PC2 ainda comenta que ocorre *“estudo de textos em HTPC, sobre tecnologias e novas práticas”*. Não relata qual a fonte de pesquisa destes textos. Mas o PC8 salienta que possui e utiliza a *“sala Ambiente de Informática”*.

Com base nesta informação, podemos refletir sobre duas questões: há escolas que possuem a SAI e não a disponibilizam e escolas que a possuem e a disponibilizam, mas os professores não se sentem à vontade para utilizá-la.

Ainda existem escolas que não possuem a SAI, como consta no relato do PC1, que apresenta a *“falta de espaço físico. Não tem SAI”*, como um dificultador de seu trabalho.

Muitos PC destacaram como evidencia da realização desta atribuição a utilização de recursos no preparo das HTPCs, como podemos observar nos relatos dos PCs 3 e 4 que compartilham a mesma experiência do PC1 sobre o *“preparo da HTPC com os recursos disponíveis para que o professor visualize”*.

Quando estes PCs relatam que preparam suas HTPCs, passam a ideia de que somente eles utilizam os recursos e não comentam experiências em sala de aula com alunos, como se o professor fosse apenas um espectador e se limitasse a reproduzir uma experiência do PC, caracterizando-o, assim, como desprovido do conhecimento destes recursos. Outro questionamento é que somente um PC nos indicou quais são os recursos que utiliza. Relato que veremos a seguir.

O PC7 possui uma prática mais clara e descreve não somente o local de sua utilização dos recursos, mas também diz o público e quais são estes equipamentos. Observe-se: *“uso frequente nas HTPCs do data show, com o objetivo*

de incentivar os professores a utilizar em suas aulas. Orientar os professores a utilizar filmes, recortes, apresentações no PowerPoint de trabalhos dos professores e alunos [...]”. Outro aspecto que gostaria de destacar na prática deste PC é a *“realização de pesquisas na internet”*. A internet disponível nas escolas não pode ser a única, mas é uma fonte riquíssima de pesquisa tanto para o professor quanto para os alunos.

Percebemos a evidência de que estes equipamentos são utilizados pelos professores, mas chegam até os alunos somente no relato do PC6 que afirma *“a evidência é a utilização constante de recursos da mídia e informática, de maneira frequente pelos docentes e como resultado da divulgação de experiências bem sucedidas”*. É importante ter clareza de que os recursos utilizados na escola podem ajudar como ferramenta para facilitar o ensino por parte do professor e a aprendizagem por parte do aluno.

Perrenoud (2000, p. 130) nos apresenta um argumento para que professores também busquem o domínio das novas tecnologias:

É pouco provável que o sistema educacional imponha autoritariamente aos professores em exercício o domínio dos novos instrumentos, ao passo que, em outros setores, não se abrirá mão deste domínio. Talvez isso não seja necessário: os professores que não quiserem envolver-se nisso disporão de informações científicas e de fontes documentais cada vez mais pobres, em relação àquelas às quais terão acesso seus colegas mais avançados.

Esta indicação de Perrenoud (2000) nos leva a pensar que corremos o sério risco de fazermos a opção de nos mantermos ignorantes e que possamos ser e estar ultrapassados, inclusive no que se refere aos avanços do conhecimento.

O PC5 utiliza em suas HTPCs instrumentos de comunicação. Vejamos quais são eles: *“painéis nas salas dos Professores. Via e-mail; eu criei um grupo no meu e-mail de professores do [...]”*¹². *Tudo que ocorre de legislativo, informes, textos/slides pedagógicos, material de sindicato, plantas de HTPCs e materiais distribuídos e/ou apresentados são enviados via e-mail para os professores. Os professores já se acostumaram a ler seus e-mails”*.

Novamente chamo a atenção para as HTPCs como único espaço de aprendizado e lugar de capacitação dos professores. A sala de aula tem muito a ensinar; é, com efeito, o maior laboratório. PC3 destaca que *“o número de HTPC é*

¹² Supressão do nome da escola.

insuficiente para a realização de todas as atividades". Esta discussão é ampla e deve ser cuidadosamente revista pelos órgãos centrais da SE, mas não pode ser ampliada para além das atividades relacionadas a tecnologias para atender uma necessidade maior que é a formação continuada em serviço.

O PC8 destaca como positivo o *"interesse demonstrado pelos professores e auxílio dos alunos do Ensino Médio na capacitação dos professores"*. É interessante citar a preocupação dos professores por sua formação e a presença do aluno como parceiro no auxílio deste profissional, o aluno como sujeito no uso dos equipamentos, utilizando as tecnologias com os professores.

Comento esta situação para completar a reflexão do PC5 quando descreve que os alunos *"gostam quando o professor utiliza recursos tecnológicos"*. Como já foi dito anteriormente, todos os recursos devem ser utilizados para facilitar o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno. Quando ele gosta da ferramenta e sabe utilizá-la, por que não utilizá-la como aliado neste processo de ensino que facilite a aprendizagem?

Os PCs compartilham da mesma ideia afirmando, em seus relatos, que o trabalho em suas escolas é positivo porque existe o apoio, a *"disponibilidade de algumas matérias"*, segundo relato do PC1, ou seja, entendo que sejam as disciplinas representadas por professores que tenham domínio destas ferramentas. O PC6 afirma receber o *"apoio e participação do grupo docente"*. E o PC3 completa destacando que *"há uma boa receptividade dos professores em relação à inovação"*. A esse respeito, Perrenoud observa:

[...] tudo isso nada tem de mágico e existe um trabalho considerável de concepção, organização e de acompanhamento, sem falar dos equipamentos e dos problemas materiais. A principal competência de um professor, neste domínio, é ser: - um usuário alerta, crítico, seletivo do que propõe os especialistas dos softwares educacionais [...] e - um conhecedor de softwares que facilitam o trabalho intelectual [...]. (2000, p. 134)

Observando a resposta do PC2 este nos apresenta uma questão contraditória: *"tudo que aparece de novo os professores sabem, mas muitos se negam a utilizar"*. Será que sabem mesmo utilizar os recursos para ensinar, para facilitar a aprendizagem dos alunos? O fato de não utilizarem as ferramentas pode estar relacionado com o não domínio delas. No relato do PC4 há referência a esse

fator quando ele cita a falta de *“interesse em aperfeiçoar-se”* e a *“resistência e medo”*, já mencionada pelos PCs 5 e 7.

Há algum tempo, a SE ofereceu inúmeros cursos que ensinavam noções básicas de informática para todos os professores da rede que puderam se inscrever e frequentá-los. A resposta do PC8 mostra a necessidade de organizarem-se novas turmas para que, com urgência, esses pequenos problemas sejam sanados: *“a maior dificuldade é a falta de noção básica na utilização dos computadores e outros materiais multimídia. Muitos professores ainda não sabem ligar e/ou desligar um computador, quanto mais elaborar apresentações em PowerPoint”*.

A Rede passou por grandes mudanças, inclusive em seu quadro de funcionários. Muitos já não estão mais trabalhando e muitas escolas nem possuíam os recursos para aplicação do aprendizado.

Outro fator que pode ter influenciado e até contribuído para que o professor não utilizasse os recursos tecnológicos é que ele mesmo não possuía esses recursos que, em muitos casos, seu aluno já dominava. Somente recentemente é que a SE iniciou uma campanha de financiamento junto a empresas e bancos para facilitar esta aquisição.

Retomando uma reflexão que foi apresentada no início desta análise, faço um novo questionamento: prática inovadora é o mesmo que prática bem-sucedida? As práticas inovadoras podem até ser práticas bem-sucedidas, mas nem sempre as práticas bem-sucedidas são inovadoras.

É necessário que as práticas inovadoras estejam relacionadas a aparelhagens, equipamentos? Entendo a utilização da lousa e o giz como avanços tecnológicos. Quando bem utilizados pelos professores podem ser entendidos como práticas inovadoras.

Orsolon (2007, p. 25) salienta que *“todas essas situações provocam a desinstalação do professor, o que possibilita novos olhares, geradores de novas ações”*. Isso é extremamente positivo quando falamos em formação continuada de professores, pois, a partir do momento em que nos sentimos provocados ou incomodados com as mudanças, buscamos novas respostas.

Em muitas situações observei que os PCs restringiram as respostas, limitando a questão das práticas inovadoras e bem-sucedidas ao campo da

informática. Não podemos confundir o repasse de informações que utilizam tecnologia com prática inovadora.

Entender, de maneira mais ampla, a prática do professor como inovadora, sem restringi-la ao uso do computador ou de equipamentos eletrônicos, significa incluir o uso da metodologia correta para o desenvolvimento de situações de aprendizagem, a utilização de novas estratégias, bem como a concretização de uma prática de avaliação formativa, de contextualização dos conteúdos, de planejamento e de organização da aula.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse pela realização desta pesquisa surgiu a partir das novas exigências da SE no que se refere à Função Gratificada do Professor Coordenador. Esta função foi mais bem estruturada levando-se em consideração as mudanças previstas na Resolução SE - 88, de 19-12-2007, uma vez que a SE considera a coordenação pedagógica um dos pilares estruturais da atual política que visa à melhoria da qualidade de ensino. A nova resolução aumenta a responsabilidade dos PCs que assumiriam, na época, o trabalho de implementação da Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Para a implementação desta proposta era importante que os coordenadores construíssem uma equipe coesa, engajada e era primordial que esta equipe fosse capaz de, coletivamente, tomar decisões que estabelecessem prioridades para o desenvolvimento do trabalho da escola, visando atingir as metas que a escola estabeleceu em seu interior, bem como as estabelecidas pela SE.

Para responder a estas necessidades foi importante investir na gestão das escolas em busca de maior autonomia, na orientação e no gerenciamento dos resultados do desempenho escolar alcançados pelos alunos e conscientemente refletidos e assumidos por toda equipe escolar.

É claro que a gestão de todos os aspectos da escola não é tarefa fácil para aqueles que estão à frente deste trabalho. Para isso, a partir da Resolução SE - 88, de 19-12-2007, o desenvolvimento do trabalho do Professor Coordenador obteve maior clareza para a articulação desta função em seu cotidiano, evitando-se, assim, desvios na função.

A Resolução SE - 88, de 19-12-2007, em seu artigo e parágrafo primeiro, demonstram que o PC terá seu trabalho compartilhado com o “Diretor da Escola e com o Supervisor de Ensino” garantindo e oferecendo segurança para uma participação ativa e um acompanhamento sistemático do trabalho a ser avaliado.

Este trabalho teve como principal objetivo investigar, à luz da legislação vigente no Estado de São Paulo, a existência de contrastes entre o fundamento legal e a prática desenvolvida no cotidiano dos professores coordenadores que desempenham suas funções na cidade de Presidente Prudente.

Diante desta preocupação foi realizada, junto aos PCs, uma entrevista/questionário contendo questões que versavam sobre as evidências que os coordenadores apresentavam e que comprovavam sua realização, bem como quais eram os agentes facilitadores e os dificultadores na realização das atribuições.

Segundo Resolução SE – 88, de 19-12-2007 e analisando as respostas fornecidas pelos PC no que se refere ao nível de ensino que atuam como PC não ficam evidentes a existência de diferença tanto nas atribuições quanto nas abordagens que estes fazem em suas reuniões e acompanhamentos dos professores, ou seja, estes profissionais quando preparam suas orientações não o fazem levando em consideração o nível em que atuam.

Quando analisamos o relato dos PCs também não deixam transparecer se sentem dificuldade em atender professores de outras áreas que não a deles, ou seja, não explicitam se o fato de possuírem uma licenciatura isso possa interferir no trabalho de orientação e acompanhamento dos professores. Também não fica claro se o tempo de magistério interfere na qualidade das abordagens.

É mantendo o foco nas questões elaboradas na Resolução SE - 88, de 19-12-2007, nos teóricos lidos e nas respostas apresentados pelos entrevistados, que teço, a seguir, alguns comentários sobre o desenvolvimento das sete atribuições presentes nesta resolução.

Todas as atribuições orientam o trabalho dos PCs nas escolas em que atuam. A primeira resolução estabelece que os coordenadores acompanhem e avaliem a forma como os conteúdos estão sendo ministrados em sala de aula, como os alunos estão aprendendo e quais os resultados que estes alunos apresentam em suas avaliações.

Esta atribuição, em particular, contém em si três tarefas que apresentam níveis diferentes de dificuldade em sua execução e exigem o envolvimento de toda a comunidade escolar para obtenção de bons resultados. Sobre os aspectos do acompanhamento acredito que, em sua grande maioria, os PCs desenvolvem bem esta atribuição.

Os professores coordenadores evidenciaram formas bem-sucedidas de acompanhamento do trabalho dos professores e dos resultados que a escola apresenta, as quais elenco a seguir: acompanhar as aulas por meio de visitas à sala; observar os registros dos cadernos dos alunos e dos diários de classe; relatar, com

base em conversas com os professores e os alunos; analisar as atas de Conselho de Classe, dentre outras.

Apesar de serem citadas separadamente, essas formas de acompanhamento, quando analisadas em seu conjunto, mostram que existem muitas possibilidades para garantir a realização da função do PC e, quando são aplicadas em equipe, podem garantir maior sucesso para as escolas.

Alguns aspectos merecem atenção e, principalmente, aqueles relacionados à entrada em sala de aula para que essa atitude não se caracterize como invasão e diminuição da autoridade do professor e para que o PC não seja visto como fiscal.

Orsolon (2007, p. 22) nos orienta sobre este aspecto, afirmando que a “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”. Sendo assim, se todos têm clareza deste papel colaborativo do PC, o trabalho pode ser desenvolvido sem grandes problemas.

Vasconcelos (2009, p. 83) alerta que os conselhos participativos são muito importantes, uma vez que reúnem vários segmentos em torno da “mesma mesa”. Esta reunião, sem a presença de todos, não pode apresentar resultados significativos se não for articulada ao “coletivo dos alunos”.

Este acompanhamento, quando bem realizado, revela como está sendo desenvolvido o trabalho do professor e, respectivamente, a receptividade dos alunos.

A utilização das novas tecnologias e suas ferramentas como Word, Excel, PowerPoint auxiliam o PC na captação e apresentação destes dados. Estes recursos são indispensáveis para que o PC conduza suas reuniões e reflexões com sucesso.

Foram apresentados alguns aspectos que dificultam a execução desta atribuição como: professores com poucas aulas, quantidade exagerada de salas para serem acompanhadas pelo PC, pouco tempo para acompanhar individualmente os alunos e para identificar suas dificuldades.

Alguns destes aspectos realmente dificultam o trabalho do PC, porém não é possível discuti-los neste momento, uma vez que dizem respeito a regras e normas de atribuição. A SE precisa necessariamente refletir sobre a forma de atribuição que vem ocorrendo em todo o Estado.

Sobre os últimos aspectos relacionados à questão da falta de tempo para a execução das atividades, Placco (2008), Matus (1991) e Gonçalves (1995) propõem que sejam pensadas estratégias de reflexão que permitam aos coletivos classificarem o trabalho a ser desenvolvido nas escolas por ordem de importância como rotinas e urgências.

Analisando as respostas fornecidas pelos entrevistados, não foi identificado, de forma clara, como estes fazem a avaliação de todas as informações e dados coletados, seja sobre o acompanhamento do ensino seja sobre os resultados da aprendizagem. Faltou detalhar como é desenvolvido o processo avaliativo destas informações.

Desta forma poderíamos dizer que o PC é o articulador do PPP no campo pedagógico; é aquele que organiza a reflexão, a participação e os meios de concretização deste documento.

Acredito que, para auxiliar os PCs em seu processo de avaliação, são necessários alguns procedimentos que passo a destacar neste momento.

Conduzir mais atentamente a reflexão do PPP da escola, lembrando que a participação de todos os segmentos deve ser algo indispensável nesta elaboração e, neste momento, detalhar estes procedimentos da avaliação do trabalho docente, dos planos de ensino e de aulas, das formas de avaliação escolhidas pela escola, das metodologias utilizadas, por exemplo.

Registrar as informações da escola coletadas pelos PCs. Percebemos que esta ausência dos registros pode prejudicar o processo de avaliação sistemática do trabalho observado e, inclusive, das discussões já feitas.

Elaborar fichas de acompanhamento do trabalho dos professores (aula, caderneta, etc.) dos alunos (cadernos, etc.), dos resultados (das salas, séries, períodos, níveis de ensino, etc.) e, principalmente, do trabalho do PC. Estes registros podem, a partir de reflexões, demonstrarem o processo de amadurecimento de toda a equipe relacionado a mudanças.

É difícil imaginarmos uma instituição escolar sem a figura do PC e para que ele não se sinta sozinho, achando que está lutando contra tudo e contra todos, desempenhando várias funções, é recomendado que este profissional atue em seu ambiente de trabalho criando um espaço permanente de construção coletiva da prática docente.

Mendes (2008, p. 100) afirma que

É necessário que a gestão democrática efetive-se no sistema e na escola através da participação de todos os profissionais nas decisões, tendo em vista metas pré-estabelecidas onde o aprendizado do aluno é o principal foco, é necessário dar mais autonomia para as escolas e acompanhá-las de perto.

A questão da participação está ligada à gestão democrática do ensino. Na escola esta democracia é exercida de várias formas e destaco a reflexão como exercício fundamental para o crescimento e amadurecimento dos envolvidos nesta tarefa.

Participar é assumir-se como ator, ou seja, assumir os problemas como sendo seus e, a partir deste momento, juntando todos os envolvidos (se possível for) tentar resolvê-los.

Pimenta (2000) nos ajuda a refletir sobre este aspecto, afirmando que o professor deve fazer constantemente o exercício de reflexão antes, durante e depois da ação para, assim, superar as dificuldades que vivencia em seu cotidiano. Segundo o PC1, todos devem ter a liberdade de falar, expondo suas ideias e contribuindo para mudanças significativas na escola.

O PPP é um destes reflexos de democracia e participação, uma vez que deve ser elaborado em espaços coletivos de permanente participação e reflexão. Reúne uma diversidade de ideias e concepções de grupo, mas, ao mesmo tempo, contém em si grandes contribuições para toda a comunidade escolar. Aí se apresentam sua dificuldade e, ao mesmo tempo, sua riqueza.

Os conflitos são importantíssimos para que o grupo crie identidade, se posicione, discuta, veja novas opiniões, exercite a argumentação, defenda pontos de vista. Diante da diversidade, crescer.

Trabalhar coletivamente na escola de forma democrática, participativa e reflexiva exige que o PPP seja desenvolvido em equipe que, neste caso, deixa de ser uma opção de seus integrantes para ser uma necessidade nos trabalhos a serem discutidos e assumidos.

É salutar destacar que a escola possui, além do espaço das HTPCs e da elaboração do PPP, outros espaços de reflexão coletiva, como também possui outros momentos de reunião pedagógica que passo a destacar neste momento: conselho de classe/série/termo, conselho de escola, reunião da APM, reunião de pais, reuniões do grêmio, etc. Não se podem, assim, limitar estes encontros de reflexão coletiva e de participação aos encontros semanais das HTPCs.

Realmente, embora as reuniões de HTPC que a escola prevê sejam em número insuficiente para abarcar todos os aspectos da formação continuada dos professores, elas acabam constituindo-se em espaço privilegiado de construção coletiva.

As mudanças são necessárias e toda mudança exige esforço, trabalho de reflexão e estudo. Todo momento de mudança tem sua transição e é normal que encontre a resistência de pessoas que não querem abandonar suas concepções antigas, pessoas com dificuldade em aceitar o novo, que não querem estudar ou, ainda, PC que não conseguem despertar o interesse de todos.

A diferença está em aceitarmos que esse processo é natural e que, da mesma forma que constantemente pedem aos professores que não desistam de seus alunos, os PCs não devem desanimar e assim correr em falta grave, ou seja, desistir do processo de formação continuada dos professores.

Mesmo que o número de HTPC seja insuficiente, este é um espaço, e não é o único, privilegiado para ler, estudar, debater, orientar, trocar experiências, enfim para refletir sobre as diferentes situações que temos nas escolas.

Existem sinais de como devem ocorrer os momentos de participação ativa e que eles podem ser produtivos e integradores na escola. Estes momentos ocorrem quando os professores fazem troca de experiências, realizam estudos e planejam atividades interdisciplinares, ou quando, nas reuniões, são distribuídas tarefas em grupos.

Ao PC resta o cuidado de ocupar estes espaços com intencionalidade, sabendo o que quer, e utilizar os textos certos de apoio para suas reflexões, lembrando sempre do público que compõe cada reunião (sejam professores, pais ou alunos), porque para cada público existem reflexões apropriadas, que podem ajudar a conduzir reuniões que, ao final, tenham produzido, além de boas reflexões, excelentes compromissos e atitudes de mudança.

O registro dessas reuniões é indispensável. Tudo deve estar registrado desde os envolvidos, ao texto utilizado, às decisões tomadas. Desta forma, é possível realizar um trabalho de acompanhamento e mediação mais significativo rumo às mudanças.

Estas mudanças, que citei anteriormente, têm relação com aquelas relacionadas que ocorrem dentro da sala de aula e envolvem os professores e os alunos.

Para que possam ocorrer mudanças na sala de aula e que elas sejam oferecidas pelos professores, recomenda-se que os PCs, utilizando os espaços que a escola oferece para reflexão e estudo, apresentem aos professores os materiais e os recursos tecnológicos disponíveis e adequados e que esses materiais e equipamentos os auxiliem em seu trabalho, ou seja, que, além de facilitar suas aulas, facilitem o aprendizado dos alunos.

O PC deve selecionar materiais adequados que auxiliem o trabalho dos professores na apresentação dos conteúdos e na reflexão sobre situações de aprendizagens dos alunos e sobre as metodologias utilizadas por eles.

A utilização destes equipamentos e materiais chama a atenção dos professores, mas aqueles que apresentam algum nível de dificuldade sentem-se inferiorizados e, inclusive, frustrados por não conseguirem usá-los como deveriam ou é solicitado.

A SE tem oferecido uma quantidade significativa de materiais para que as escolas desenvolvam seu trabalho. Indica inclusive uma lista destes materiais que auxiliam o professor na sala de aula, a saber: grande acervo de livros, filmes, textos/slides pedagógicos e outros como mapas, CD, DVD, Revistas, Data show, computador, impressora. Estes equipamentos e materiais apresentam significativa eficácia quando os professores são orientados em sua forma de utilização e manuseio.

Estes materiais devem ser organizados pelos PCs por meio de fichas de registro para facilitar sua apresentação, empréstimo e a devolução.

É interessante que outros PCs, além destes equipamentos e materiais, divulguem a *“pesquisa em sites, revistas pedagógicas, principalmente voltadas para os princípios, metodologias, estratégias que norteiam o currículo”* (PC4), como sendo uma das formas adequadas de o professor aprender, estudar e atualizar-se.

Se juntarmos todas as respostas em que cada um apresenta um aspecto relacionado à organização dos materiais, orientação sobre a forma de utilização e os estudos sobre estes materiais para melhorar sua aplicabilidade como instrumentos facilitadores do ensino e da aprendizagem, o trabalho do PC será desenvolvido com maior eficácia na obtenção de bons resultados.

Alguns professores se recusam a utilizar os materiais e equipamentos que a escola possui e que o PC divulga nos momentos de formação. Perrenoud (2000, p. 130) afirma que é pouco provável que todos os professores queiram e

tenham conhecimento da importância das tecnologias e conclui: “os professores que não quiserem envolver-se nisso disporão de informações científicas e de fontes documentais cada vez mais pobres, em relação àquelas às quais terão acesso seus colegas mais avançados”.

Alguns PCs descreveram as práticas dos professores que utilizam equipamentos como sendo inovadoras e bem-sucedidas. A questão que apresento é que nem sempre o fato de um profissional utilizar o computador significa que ele esteja desenvolvendo seu trabalho como prática inovadora e com bons resultados.

Devemos lembrar como demonstra Vasconcelos (2007), que o novo está na postura do professor e não somente na utilização de materiais em uma aula ou numa reunião. A eficácia de um material está em sua boa utilização, uma vez que ele não contém as respostas para a resolução dos problemas.

Todas as informações que foram ditas até agora sobre a aprendizagem, a forma de ensino, a participação de toda equipe escolar, a seleção de materiais e a divulgação de práticas inovadoras necessitam ser refletidas por todos na escola. Esse processo de reflexão e amadurecimento da equipe escolar será diferenciado e sistematizado dependendo da forma com que a escola elabora seu modelo de formação continuada e dos referenciais teóricos que ela privilegia em seus momentos de estudo e discussão.

Os projetos de formação devem prever atividades de interação e pensar em formas de valorizar o que os seus profissionais têm de melhor, e como cada um deles pode ajudar na consolidação das metas estabelecidas; a cultura organizacional é fator de suma importância para a consecução dos objetivos. (MENDES, 2008, p. 100)

A importância da formação continuada dos professores é assunto indispensável para ser tratado neste trabalho diante das dificuldades dos professores na prática docente, porque ensinar é, cada vez mais, um desafio. Nunca estamos completamente prontos, o mundo se transforma e precisamos pensar estas demandas e necessidades da sala de aula. Trabalhar em educação é estar em constante processo de formação.

Esta preocupação vem evidenciando-se a partir das transformações ocorridas na década de 1990, com a LDBEN e os parâmetros curriculares que nos colocam em situações de desafios constantes.

A escola é o lugar privilegiado para a formação dos professores e para isso é preciso pensar uma formação em serviço, já que a formação inicial não abrange todas as necessidades da escola e do ensino.

A formação não se esgota na formação inicial. Há conhecimentos que só se aprendem durante o desenvolvimento da docência; por isso, este espaço de formação, além de garantido, deve ser bem aproveitado como espaço de saber, de troca e de diálogo.

Não é um privilégio dos profissionais da educação ter de estudar sempre; outras profissões, empresas e instituições valorizam e sentem a necessidade da atualização constante. Discutir a profissionalização dos professores é retomar um passado em que os professores aprendiam na prática, muitas vezes, olhando o fazer do outro. Talvez, neste aspecto, seja preciso voltar ao passado e aprender não a olhar a prática alheia, mas nossas próprias formas de fazer.

O ponto de partida para uma estratégia de formação continuada deve ser sempre o professor: em que ponto se encontra de sua própria formação, quais suas necessidades, quais tecnologias devem e podem ser um bom recurso para auxiliar na formação dos professores.

Com base no diagnóstico feito, o desafio está em traduzir o que se lê, se discute e se busca nas pesquisas e na sua prática. Esse é o papel dos gestores: articular as reflexões e as possibilidades presentes entre a teoria e a prática para que diminua a distância entre o que se estuda e a aplicação destas teorias na prática.

O professor tem sede de formação, desde que esta formação venha ao encontro das suas necessidades, angústias e anseios. Desta forma, são duas as preocupações a serem levadas em consideração: é preciso investimento na formação dos profissionais da educação e esta formação deve ser significativa. Cabe aos professores discutirem as melhores formas e os melhores meios para a sua formação.

Para tanto, não se pode esquecer nunca que o PC não é o professor dos professores e sim o articulador e mediador destas reflexões, das seleções de necessidades; é aquele que sugere ao grupo discussões, levando em conta seus anseios. A forma como o PC atribui ou valoriza estes espaços de formação já denota como estes espaços devem ser assumidos pelos professores.

A coordenação atua a partir das necessidades da escola e orienta os professores para que avancem de onde estão para onde querem chegar. Uns avançarão mais, outros menos, mas o importante é que todos avancem. O PC ouve seu coletivo, faz o levantamento das prioridades, delimita os espaços de estudo, para depois gerir estes espaços de formação.

Acredito que os conhecimentos necessários ao PC nesta tarefa sejam resumidos em três palavras: conhecer, ouvir e trocar. Conhecer quem são estes professores, quais os conhecimentos que já possuem e quais suas necessidades, ouvir os professores em seus ambientes de trabalho e, por fim, favorecer a troca de experiências entre os professores por meio de leituras e metodologias de ensino. A formação se dá em serviço, no embate, nas diferenças, nas contradições.

São necessárias políticas públicas que privilegiem e disponibilizem momentos para que a formação continuada aconteça nas escolas. As escolas devem buscar parcerias com ONGs, museus, instituições de ensino a distância, etc. e também devem ser criados e discutidos critérios para que estas ações sejam efetivadas nas escolas. Todos devem responsabilizar-se pela formação dos professores e, quando a Universidade discute o fracasso do professor, está discutindo o fracasso desta instituição como formadora.

Mas antes de tudo isso é imprescindível que os professores assumam a responsabilidade de sua própria formação. É necessário ter vontade de aprender. A experiência de cada um só se transforma em conhecimento por meio da análise sistemática e do estudo do coletivo. Assim os professores poderão aprimorar seus saberes disciplinares, aquilo que precisam saber de suas disciplinas, os saberes disciplinares relacionados a metodologias de ensino e a forma de estar e ser na profissão.

Existem, ainda, alguns que consideram a formação algo acabado, mas também existem aqueles que sentem desejo de atualização, desejo de descobrir os saberes que ainda não dominam, mas que são necessários para dar continuidade à sua formação em serviço.

As mudanças não são simples, pois mudar significa o rompimento com aquilo que está introjetado na escola, nos professores, no coordenador, no diretor, nos alunos, enfim, significa romper com todos os paradigmas que a educação carregou ao longo de décadas. Uma concepção que precisa afirmar-se entre os professores e que está relacionada à sua formação continuada é que a escola não é

apenas um lugar onde o professor ensina, mas também um lugar onde o professor aprende.

Os PCs que responderam aos questionários sinalizaram suas necessidades quando enviaram suas respostas. Sentem dificuldades em avaliar o trabalho desenvolvido nas escolas, como garantir a participação de todos e como devem realizar seus registros, quais os critérios para selecionar materiais adequados à ação docente, como diagnosticar os saberes dos professores para dar continuidade à sua formação continuada.

Santos (2005, p. 155/156) afirma que

[...] independente da significação que se dá à formação contínua, por parte dos professores, já parece ser consenso a sua necessidade, tanto no que se refere à instituição de uma escola de qualidade quanto na perspectiva da consolidação da profissão docente.

Proponho que seja elaborada pelos órgãos centrais e pela Diretoria de Ensino, no que tange à formação continuada do professor coordenador, uma relação de temas que podem direcionar os cursos de formação continuada dos professores coordenadores.

Considerando que os professores coordenadores responderam prontamente aos questionários e que demonstraram uma ação bastante reveladora em suas respostas, gostaria de parabenizá-los pelo trabalho que eles vêm desenvolvendo na Diretoria de Ensino de Presidente Prudente. Um trabalho que enriqueceu esta pesquisa e instigou minha vontade de aprofundamento, além de aprimorar minha prática.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 93. (Coleção questões da nossa época; v. 104).

ALMEIDA, L. R. de. O Relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: PLACCO, V. M. N. de et al. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 67-79.

ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o Projeto Pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 25-36.

ANTUNES, C. **Professor Bonzinho = Aluno difícil**: a questão da indisciplina na sala de aula. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-35.

BATISTA, S. H. S. da S.; COLS. **O processo de capacitação do Saesp**: pressupostos, experiências e aprendizagens. São Paulo, 2001. (mimeo.).

BATISTA, S. H. S. da S. Coordenar, avaliar, formar: Discutindo conjugações possíveis. In: PLACCO, V. M. N. de S. et al. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 109-118.

BLEGER, J. **Psico-higiene e psicologia institucional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BOSI, A. Fenomenologia do olhar. In: NOVAES, A. et al. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação quantitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa da Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/Quadro/1996.htm>. Acesso em: 10 nov. 2009.

BRASIL. **Secretaria da Educação Fundamental.** Referenciais para formação de professores, 2002.

BRUNO, E. B. G. Desejo e condições de mudanças no cotidiano de uma coordenadora pedagógica. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

CASTRO, M. H. G. O desafio da qualidade. In: ITAUSSU, A; ALMEIDA, R. de (Org.). **O Brasil tem jeito?** Rio de Janeiro: Zahar, 2007. Cap. 2 – A educação tem jeito? p. 35-72.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 9-13.

CHRISTOV, L. H. da S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 37-40.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1995. p. 195-227.

FALCÃO FILHO, J. L. M. **Supervisão:** uma análise crítica das críticas. Coletânea vida na escola: os caminhos e o saber coletivo. Belo Horizonte, maio 1994.

FERNANDES, M. J. da S. A Fragilidade da Profissionalização Docente – o caso do Professor Coordenador Pedagógico nas escolas Estaduais Paulistas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005. p. 1-15.

FERNANDES, M. J. da S. O professor coordenador pedagógico, a articulação do coletivo e as condições de trabalho docente: afinal, o que resta a essa função? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2007.

FRANCO, F. C. O Professor Coordenador de Turma: perspectivas e atuação. In: PLACCO, V. M. N. de S. et al. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 87-100.

FREIRE, M. **Grupo**: indivíduo, saber e parceria. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1993.

GATHER THURLER, M. Innovation et coopération entre enseignants: liens ET limites. In: BONAMI, M.; GARANT, M. (Org.). **Systemes scolaires et pilotage de l'innovation**: emergence et implantation du changement. Bruxelles: De Boeck, 1996. p. 145-168.

GONÇALVES, C. L. **O trabalho pedagógico não docente na escola**: um ensaio de monitoramento. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo/USP, São Paulo.

GORDON, T. **EET**: Teacher Effectiveness Training. New York: Peter H. Wyden/Publister, 1974.

GEGLIO, P. C. **Questões da formação continuada de professores**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2006. p. 50 - 87.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 113-119.

GUIMARÃES, A. A. O Coordenador pedagógico e o entendimento da instituição. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p.135-143.

HASHIMOTO, C. I. Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores. In: PLACCO, V. M. N. de S. et al. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 101-108.

HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HASS, C. A Coordenação pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. In: QUELUZ, A. (Org.). **Interdisciplinaridade**. São Paulo: Pioneira, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MACEDO, B. **A construção do projeto educacional de escola**: processos de definição da lógica de funcionamento da Escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa, 1995.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos – A Pesquisa Qualitativa em Debate, 2., Bauru, 25, 26 e 27 de março de 2004. **Anais...** Bauru: Universidade do Sagrado Coração, SE&PQ, 2004.

MATE, C. H. As reformas curriculares na escola. In: PLACCO, V. M. N. de S. et al. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 119-127.

MATE, C. H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H. (Orgs.) et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 19-23.

MATUS, C. **Curso de Planificação e governo**: guia de análise teórica. São Paulo: ILDES Editor, 1991.

MENDES, C. C. T. **HTPC**: Hora de trabalho Perdido Coletivamente? 2008. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente – SP, 2008.

MICHAELIS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?typePag=creditos&languageText=portugues-portugues>. Acesso em: 12 ago. 2009.

MQHONEY, A.; GATTI, B. Aperfeiçoamento de habilidades de interação e mudança de atitudes. **Psicologia da educação**, PUC/SP, n. 4, dezembro, 1984.

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

NÓVOA, A. (Coord.). **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: PLACCO, V. M. N. de S. et al. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 17-26.

PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências. 2.ed. Porto Alegre / Lisboa: Artmed, 2001.

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

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 80-169.

PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. **Ideias**, São Paulo, v. 16, p. 78-83, 1993.

PIMENTA, S. G. A pesquisa didática: 1996 a 1999. In: GANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 78-106,

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 47-60.

ROGERS, C. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1983.

SANTOS, V. L. F. dos. **Formação contínua em serviço**: construção de um conceito a partir do um estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina – SP. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 28, de 04 de abril de 1996.

SÃO PAULO. PARECER CEE nº 67/98 - CEF/CEM - Aprovado em 18-03-98. Disponível em: http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_67_98.htm. Acesso em 16/11/2010, 01h46min.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 88, de 19 de dezembro de 2007.

SÃO PAULO. Comunicado Cenp - s/n, de 29-1-2008.

SÃO PAULO. Secretaria Educação. Comunicado Cenp - s/n, de 29/01/08, DOE de 30/01/08. Dispõe sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo. Disponível em http://www.udemo.org.br/legislacao_01_08.htm. Acesso em: 15 nov. 2010.

SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: PLACCO, V. M. N. de S. et al. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 27-34.

SUCHODOSKI, B. **Tratando de pedagogia**. Barcelona: Península, 1979.

VASCONCELOS, C. dos S. **Para onde vai o Professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 12.ed. São Paulo: Libertad editora, 2007.

VASCONCELOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do Projeto Político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 10.ed. São Paulo: Libertad editora, 2009.

VIEIRA, M. M. da S. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2008. p. 83-93.

ANEXO**QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES COORDENADORES**

Nome do Professor: _____

Identificação da Escola: _____

Cargo do Profissional: _____

Segmento em que atua como PC: _____

Qual sua formação inicial: _____

Quanto tempo atua na Rede: _____

Quanto tempo atua como Professor Coordenador: _____

A Secretária da Educação, considerando que a coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política publicaram a resolução SE - 88, de 19-12-2007 que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador e elenca em seu Art. 2º as seguintes atribuições:

I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;

II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;

III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;

IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;

V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;

VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;

VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

O coordenador deverá diante das atribuições prescritas na resolução SE - 88, de 19-12-2007, responder às seguintes questões:

- 1 – Quais são as evidências que comprovam a realização de cada uma destas atribuições em sua prática cotidiana?
- 2 – Quais são as facilidades na realização destas atribuições?
- 3 – Quais são as dificuldades na realização destas atribuições?