

**PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO: DIFICULDADES E
POSSIBILIDADES NO SEU COTIDIANO**

MARGARETH MELLÃO GARCIA RIBEIRO

**PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO: DIFICULDADES E
POSSIBILIDADES NO SEU COTIDIANO**

MARGARETH MELLÃO GARCIA RIBEIRO

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientadora:

Prof^ª. Dr^ª. Ivone Tambelli Schmidt

Coorientador:

Dr. Sérgio Fabiano Annibal

371.12
R484p

Ribeiro, Margareth Mellão Garcia
Professor coordenador pedagógico:
dificuldades e possibilidades no seu cotidiano /
Margareth Mellão Garcia Ribeiro. – Presidente
Prudente, 2012.
163 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste,
Presidente Prudente, SP, 2012.

Bibliografia.

Orientador: Ivone Tambelli Schmidt

Coorientador: Sérgio Fabiano Annibal

1. Professores - formação. 2. Educação
permanente. 3. Ensino aprendizagem. I. Título.

MARGARETH MELLÃO GARCIA RIBEIRO

**PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO: DIFICULDADES E
POSSIBILIDADES NO SEU COTIDIANO**

Dissertação apresentada a Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 30 de agosto de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a. Dr^a. Ivone Tambelli Schmidt
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

Coorientador Dr. Sérgio Fabiano Annibal
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Raimunda Abou Gebran
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

Prof^a. Dr^a. Amélia Kimiko Noma
Universidade Estadual de Maringá – UEM
Maringá - PR

DEDICATÓRIA

Para meus pais, Sebastião e Carminha Mellão,
meus primeiros professores.
Ao meu amado marido, Darley,
com amor e admiração.

AGRADECIMENTOS

Aos professores das disciplinas que cursamos no Mestrado em Educação – Levino, Camilo, Ana Luzia, Ivone, Sérgio – pela paciência e dedicação que me proporcionaram nesta caminhada.

Aos demais professores que compõem o quadro de educadores do Curso de Pós-Graduação da Unoeste/SP – Tereza, Raimunda, Renata, Cláudio, Helena, Calu, Carol –, que sempre tiveram um sorriso e uma palavra amiga para oferecer quando cruzávamos os corredores da universidade.

À querida professora Ivone, pelo seu grande carinho, sabedoria, compreensão, ajuda nos momentos mais difíceis.

Ao professor Sérgio Fabiano pela imprescindível ajuda, pelo grande incentivo, pela sua compreensão e por sua preciosa orientação.

Aos companheiros de turma do Mestrado em Educação/2010 da Unoeste/SP – Ana Paula A., Alexandre, Naime, Malu, Cid, Emerson, Ana Paula M., Dani, Érica, Marcelo, Ricardo, Nancy, Bácia, Silvana, Gilda, Claudinete, Wilson, Alex, Vera Lúcia, Ricardo, Regina, Vanessa, Josineide, Fabiane – por tantas ideias, sentimentos, experiências, teorias, práticas, conhecimentos e saberes compartilhados nas diversas vozes que faziam ouvir na magia de nossos encontros; com vocês aprendi muito. Em especial à Ana Paula Maioli, saudades.

Aos Professores Coordenadores da Diretoria de Ensino – Região de Piraju/SP, que participaram desta pesquisa.

À Dirigente Regional de Ensino de Piraju/SP, Maria Ignez Carlin Furlan, que me inspirou a continuar meus estudos.

À Ina, querida amiga que encontrei neste lugar. Uma pessoa única, que trabalha de corpo e alma.

A todos que trabalham comigo na EE “Monsenhor José Trombi”.

A todos os meus amigos.

Ao meu querido esposo, Darley, pela alegria e felicidade que trouxe à minha vida.

A todos da minha família que torceram por mim.

“Foi o tema que me deram, ‘a formação do educador’, que me fez passar de tropeiros a caixeiros. Todas, profissões extintas ou em extinção. Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido? Professores, há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança.”

Rubem Alves (1989, p.11)

RESUMO

Professor coordenador pedagógico: dificuldades e possibilidades no seu cotidiano

O presente estudo teve a finalidade de refletir sobre as ações cotidianas do Professor Coordenador (PC) em seu contexto escolar. O objetivo central do trabalho foi analisar quais as dificuldades e quais as possibilidades do PC no seu cotidiano, investigando suas condições de trabalho, considerando sua importância enquanto gestor do currículo no contexto de duas escolas estaduais do Estado de São Paulo. A metodologia utilizada centrou-se na abordagem qualitativa, cujo procedimento de coleta e análise documental constituiu-se de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. As informações foram colhidas junto a quatro professores coordenadores que atuam em escolas da rede estadual de ensino (ensino fundamental e médio). Para a coleta de dados, foram adotados dois procedimentos: um questionário com questões fechadas e uma entrevista com questões abertas. Observou-se que os PCs apresentaram aspectos que podem interferir na condução do trabalho pedagógico, de caráter tanto positivo ligados à sua função, revelando possibilidades de satisfação e realização de trabalho engrandecedor na gestão de seu cotidiano; quanto negativo, tais como: desvios de função, burocratização, regulações sociais, indisciplina. Acredita-se que esta função esteja marcada por mudanças ocorridas nas reformas educacionais dos anos de 1970, 1980, 1990 e 2000, as quais interferem, até hoje, em sua significação.

Palavras-chave: Professor Coordenador. Formação. História da Educação. Gestão do currículo.

ABSTRACT

Pedagogical coordinating teachers: difficulties and possibilities in their everyday life

This study was carried out to ponder on the Coordinating Teachers' everyday actions within their school contexts. The main aim of our work was to analyze which are the difficulties and possibilities faced by them in their everyday life, investigating work conditions, taking into account their importance as managers of the curriculum within the context of two state public schools in São Paulo State. The methodology used here focused on the qualitative approach, whose procedures of data collection and analysis were biographical research and case study. The information was collected with four coordinating teachers who work in state public schools (at grade, junior and senior high school levels). To collect the data, one used two procedures: a questionnaire with closed questions and an interview with open questions. One managed to find out that such PCs presented features which may interfere in the conduction of the pedagogical work, taking on both a positive character in their function, admitting possibilities for work satisfaction and accomplishment in the management of their everyday work and a negative one, such as deviations from their function, bureaucratization, social rules, indiscipline. One believes that such a function is marked by changes occurred in educational reforms carried out in the 1970s, 1980s, 1990s, and 2000s, which, up to the present day, interfere in its significance.

Keywords: Coordinating teacher. Background development. History of Education. Curriculum management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Apeoesp	–	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CEE	–	Conselho Estadual de Educação
CEI	–	Coordenadoria de Ensino do Interior
CONDEPHAAT	–	Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico
DAC	–	Disciplina de Apoio Curricular
DE	–	Diretoria de Ensino
EAD	–	Ensino a Distância
EF	–	Ensino Fundamental
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
EM	–	Ensino Médio
Enem	–	Exame Nacional do Ensino Médio
UE	–	Unidade Escolar
FAFICOP	–	Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio
FAFIJA	–	Faculdade de Filosofia e Letras de Jacarezinho
FAFIP	–	Faculdade de Filosofia e Letras de Piraju
FREA	–	Faculdade Regional Educacional de Avaré
Fundef	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento para o Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTPC	–	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
Iamspe	–	Instituto Assistência Médica ao Servidor do Estado de São Paulo
IDESP	–	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INSS	–	Instituto Nacional do Seguro Social
LC	–	Lei Complementar

LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	–	Necessidades Educacionais Especiais
OBMEP	–	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
PC	–	Professor Coordenador
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCOP	–	Professor Coordenador da Oficina Pedagógica
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
Progestão	–	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PUC	–	Pontifícia Universidade Católica
Redefor	–	Rede São Paulo de Formação
Res.	–	Resolução
Saeb	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saresp	–	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE	–	Secretaria da Educação
SEE	–	Secretaria de Estado da Educação
TIC	–	Tecnologia da Informação e Comunicação
UENP	–	Universidade Estadual do Norte do Paraná
Unesp	–	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	–	Universidade Estadual de Campinas
Uninove	–	Universidade Nove de Julho
Vunesp	–	Vestibular da Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS E A BUSCA DE COMPREENSÃO DAS AÇÕES DO PROFESSOR COORDENADOR	17
3 PANORAMA DA LEGISLAÇÃO PAULISTA SOBRE O PC	30
4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROFESSOR COORDENADOR NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS	56
4.1 Sobre a Formação	57
4.2 Sobre as Possibilidades	64
4.3 Sobre o Cotidiano	67
4.4 Sobre a Identidade	71
4.5 Sobre a Formação Continuada	72
5 AS REPRESENTAÇÕES DA FUNÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR NO DISCURSO DOS ENTREVISTADOS	77
5.1 Caracterização do Ambiente Escolar, baseada na Análise do Plano Gestor	77
5.1.1 Escola 1	77
5.1.2 Escola 2	80
5.2 Caracterização dos Coordenadores Pedagógicos Entrevistados	82
5.2.1 Identificação e caracterização dos entrevistados	83
5.2.2 Análise do perfil dos entrevistados	87
5.2.3 Análise das entrevistas: primeiras impressões	89
5.3 Análise dos Dados	93
5.3.1 As representações do PC sobre a Resolução 88/07	93
5.3.2 Sobre o cotidiano do PC	98
5.3.3 Sobre a formação inicial e continuada	110
5.3.4 Sobre as dificuldades e as possibilidades do PC	116
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	121

1 INTRODUÇÃO

A educação atual enfrenta muitos desafios, especialmente no que diz respeito ao acesso e permanência do aluno e à garantia de um ensino de qualidade. Mesmo a educação se configurando como prioridade em todo governo, é fato que ocorre uma desvalorização da escola e de seus profissionais, sobretudo na rede pública.

É elevado o número de projetos, aparentemente, elaborados com o objetivo de contribuir para alavancar a educação. E a escola, com a função de construir conhecimentos em uma era com tantos avanços, necessita de profissionais capazes de enfrentar algumas diversidades diariamente.

Neste sentido, o trabalho na área da educação se torna árduo, uma vez que os profissionais, muitas vezes, precisam enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Nesta perspectiva, destacamos a sociedade da informação com seus avanços tecnológicos, a emergência de novas práticas formativas que convidam o professor e o coordenador a dar sentido às suas experiências. É neste contexto que se encaixa o professor coordenador, na qualidade de formador e elo entre equipe gestora, professores e alunos, assim como gestor do currículo.

Sobre esta função articuladora, formadora e transformadora, deve-se também ressaltar a importância do PC, segundo os textos legais do Estado de São Paulo. É muito importante o professor coordenador ter um planejamento de suas atividades, com suas ações voltadas para a transformação, num trabalho coletivo.

Por meio desta pesquisa, pretendemos investigar o trabalho do professor coordenador na sua função de gestor pedagógico e na busca de sua identidade, pois consideramos muito importante refletir sobre o campo de atuação deste profissional e sua natureza, com vistas à construção de uma escola que ofereça um ensino de qualidade para todos os alunos. Desse modo, discutir a identidade e a atuação do PC pode significar rever posições, resgatar experiências, retomar conflitos, fazer opções, entrar em embates, enfrentar diferenças.

A busca da compreensão da função do PC, nesse momento, talvez se faça com base e no interior das relações travadas no dia a dia da escola e dos caminhos e atalhos a serem construídos ou seguidos. Assim, o PC colabora com a implantação das reformas educacionais no âmbito escolar e, neste sentido, questionamos: Como os coordenadores pesquisados realizam o seu trabalho,

enfrentando dilemas e desafios diários? Quem é o PC? Como se processa seu cotidiano? Quais os problemas e possibilidades do PC no seu cotidiano?

O referido tema surgiu das angústias envolvendo o cotidiano escolar, na incessante busca de procurar desenvolver um trabalho de qualidade na mediação do professor coordenador como gestor pedagógico.

Deste modo, o objetivo geral deste trabalho foi analisar quais as dificuldades e quais as possibilidades do PC no seu cotidiano. Os objetivos específicos foram: analisar quais são as ações cotidianas do PC e identificar suas dificuldades e possibilidades.

Este trabalho na abordagem qualitativa e a metodologia utilizada, segundo os procedimentos de coleta, consiste no estudo de caso.

Neste contexto, visando atender os objetivos propostos, utilizamos como modo de recolha de dados entrevistas semiestruturadas, questionários e análise documental (registros das HTPCs – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – , registros das reuniões de planejamento e replanejamento, Resoluções paulistas sobre o PC, Plano Gestor).

Na investigação sobre seu perfil e atuação, utilizamos um questionário (Apêndice A) para caracterizar os entrevistados, que abordou questões de ordem pessoal e profissional.

A entrevista semiestruturada (Apêndice B) foi realizada com quatro PCs de duas escolas diferentes, pertencentes à Diretoria de Ensino de Piraju-SP e pautada nas funções e prioridades destes segundo a Resolução SE 88 de 19 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007a) e complementadas pela Resolução SE 90 de 19 de dezembro de 2007 (SÃO PAULO, 2007b).

Na entrevista com os Coordenadores Pedagógicos, um dos principais objetivos foi analisar como eles – gestores pedagógicos – estabelecem prioridades no seu trabalho diário, para propiciar um ambiente de ensino em que se estabelecem condições para aprendizagem a todos os envolvidos neste ambiente.

A análise documental foi realizada com base nos registros das HTPCs, no Projeto Político Pedagógico das escolas, nas Resoluções SE 28/96, 76/97, 35/00, 66/06, 88/07 e 90/07 (SÃO PAULO, 1996b, 1997b, 2000, 2006b, 2007a, 2007b).

Esta dissertação está organizada em seis partes. Inicialmente, apresentamos estas considerações iniciais, por meio de uma exposição geral sobre o

trabalho, apresentando a justificativa, um breve histórico do tema, a delimitação do objeto de pesquisa, o problema, os objetivos, os sujeitos da pesquisa e a metodologia.

Na segunda seção, encontramos os Percursos Metodológicos e a Busca de Compreensão do Professor Coordenador, em que apresentamos os sujeitos da pesquisa, as características para sua escolha e demonstramos como a metodologia nos auxiliou no transcorrer desta pesquisa, bem como os objetivos, o problema, incluindo também as etapas de todo o processo de investigação, a pesquisa qualitativa, o estudo de caso, os instrumentos de coleta de dados, a análise documental, a análise bibliográfica e a análise dos dados segundo a análise de conteúdos.

Na terceira seção, intitulada “Um panorama da Legislação Paulista sobre o PC”, procuramos analisar a influência das reformas educacionais implantadas no Brasil e também a legislação paulista sobre o PC de 1996 a 2007. Realizamos, também, alguns apontamentos sobre projetos implantados na rede pública do Estado de São Paulo: Escola de Cara Nova, Escola do Acolhimento e São Paulo Faz Escola. Cabe ressaltar que a análise aprofundada voltou-se para as legislações que asseguravam a função de PC.

Na quarta seção, elaboramos “Considerações sobre o Professor Coordenador nas Produções Acadêmicas”. Utilizamos as produções acadêmicas como parâmetro para o que vem sendo discutido sobre o assunto nas pesquisas realizadas, com ênfase a sua identidade, suas prioridades no ambiente de trabalho e considerações acerca do seu cotidiano.

Na quinta seção, caracterizamos o ambiente escolar dos PCs participantes de nossa pesquisa, com base no Plano Gestor de 2011, e as representações da função do professor coordenador no discurso dos coordenadores pedagógicos. Neste momento foram abordadas a identificação dos entrevistados, a análise do perfil dos entrevistados e a análise das entrevistas.

É fundamental perceber que, por meio das entrevistas, pudemos articular nossas análises com a fundamentação teórica e com os documentos oficiais. Na verdade, tentamos captar a realidade vivida por estes profissionais em seu contexto escolar, o que propiciou grande riqueza ao nosso trabalho.

Finalmente, apontamos nossas considerações finais sobre o trabalho do PC, seu trabalho diário em confronto com as legislações vigentes e as possibilidades para a realização de um trabalho visando à melhoria da qualidade do ensino.

2 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS E A BUSCA DE COMPREENSÃO DAS AÇÕES DO PROFESSOR COORDENADOR

De acordo com as representações que se tem do Professor Coordenador Pedagógico (PC) e também o que a legislação prevê para ele, suas ações juntamente com a equipe escolar compõem-se de momentos de formação, aprendizagem, estudos, acompanhamento, articulando as práticas educativas envolvendo os sujeitos no processo escolar, despertando nestes um sentimento de reflexão para que possam caminhar juntos, atingindo metas que sejam comuns a todos e articulando o trabalho coletivo e o comprometimento na construção de um projeto de escola consistente e possível.

Para que o PC desenvolva seu trabalho na escola, é preciso que haja um projeto pedagógico com metas e objetivos claros, com a finalidade de explicitar o compromisso de todos, pois é neste projeto que se buscará elementos que sustentarão as práticas pedagógicas comprometidas com a educação. O coordenador não deve fazer um trabalho solitário, mas pautado em uma concepção democrática, em que se construirão as bases do seu trabalho, visando à qualidade da prática pedagógica e, conseqüentemente, ao desenvolvimento e sucesso dos alunos.

Mas, e o coordenador neste contexto todo? Neste trabalho evidenciamos algumas dificuldades e possibilidades deste profissional que, na maioria das vezes, quer fazer, porém não consegue realizar suas atividades – acompanhar os alunos, observar as aulas, diagnosticar a realidade escolar em seus diversos níveis, fornecer assistência pedagógica, planejar as reuniões, acompanhar o rendimento escolar dos alunos, enfim, desempenhar suas funções –, pois as urgências do dia a dia o consomem, frequentemente, com tarefas burocráticas.

A pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais dos municípios de Fartura/SP e Taguaí/SP, ambas pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de Piraju/SP (SEE - Secretaria de Estado da Educação e CEI - Coordenadoria de Ensino do Interior).

O primeiro passo deste trabalho de pesquisa foi a apresentação dos objetivos da pesquisa às equipes gestoras das escolas envolvidas, entre os quais se encontravam nossos pesquisados. Esse procedimento está amparado, teoricamente, pela pesquisa qualitativa com procedimentos de estudo de caso, como

se verifica em Goldenberg (1997, p. 45) “o contexto da pesquisa, a orientação teórica, o momento sócio-histórico, a personalidade do pesquisador, o *ethos* do pesquisado, influenciam o resultado da pesquisa”.

É preciso notar que, quanto mais o pesquisador tem consciência de suas preferências pessoais, mais é capaz de evitar as *bias* (termo em inglês comum entre os cientistas sociais e pode ser traduzido como viés, parcialidade, preconceito), muito mais do que aquele que trabalha com a ilusão de ser orientado apenas por considerações científicas (GOLDENBERG, 1997).

Entretanto, uma concepção metodológica pressupõe bases científicas e alguns instrumentos devem ser levados em consideração para a compreensão de um fenômeno que, neste caso específico, propicia uma relação entre os professores coordenadores estudados, os sujeitos da pesquisa e as diversas relações em seu ambiente de trabalho.

Dessa forma, com o intuito de compreender melhor as atividades diárias do PC em seu trabalho como gestor pedagógico no ambiente escolar e observando seus enfrentamentos cotidianos, procuramos discutir sobre a questão norteadora deste trabalho, que conseqüentemente configura nosso problema de pesquisa, a saber: Quais os problemas e possibilidades do PC no seu cotidiano?

Para que o problema desta pesquisa pudesse ser evidenciado, estabelecemos os objetivos gerais e os objetivos específicos, a fim de que a investigação pudesse adentrar no ambiente escolar para o devido acompanhamento e busca dos dados.

Assim, optamos pela abordagem qualitativa, pois, como esclarecem Laville e Dione (1999), esta abordagem qualitativa e a opção pelo estudo de caso têm sua maior vantagem na possibilidade de aperfeiçoamento, uma vez que “os recursos se vêm concentrados no caso visado” (1999, p. 156). Os autores complementam que a pesquisa não é a mais imutável possível, mas o pesquisador pode mostrar-se mais criativo diante das diversas situações que surgem no decorrer da pesquisa e, também, na devida compreensão do caso.

Com o intuito de estabelecer critérios para a realização desta pesquisa, especificamente de seus sujeitos, tomamos por base alguns pressupostos: a) PCs titulares de cargo; b) PCs que não pertencem à mesma escola da pesquisadora; c) uma escola de médio porte (por volta de 600 alunos); d) uma escola de grande

porte (por volta de 1200 alunos); e) Escolas com um bom desempenho no Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo).

Visando atender os objetivos propostos, utilizamos como modo de recolhimento de dados entrevistas semiestruturadas, questionários e análise documental, ou seja, os registros das atas das HTPCs, das reuniões de planejamento e o plano gestor.

Na investigação sobre seu perfil e atuação, elaboramos um questionário para caracterizar os entrevistados, composto por 18 questões fechadas e uma aberta. O roteiro abrangeu questões de ordem pessoal, como sexo, idade, formação acadêmica e profissional e considerações sobre suas atividades profissionais.

Conforme apontam Machado, Maia e Labegalini (2007), quanto à estrutura, o questionário conta com perguntas fechadas, as quais emitirão dados informativos a respeito dos sujeitos pesquisados; e quanto aos objetivos, espera-se mais detalhes sobre suas trajetórias pessoais e profissionais. Os objetivos estão diretamente ligados às questões abertas, as que foram realizadas diretamente durante as entrevistas com os PCs. Para Fiorentini (2009, p. 120) “a entrevista é, nas ciências sociais, o procedimento mais usual no trabalho de campo. Trata-se de uma conversa a dois com propósitos bem definidos”.

Dada à importância e clareza da coleta de dados, tanto o questionário (questões fechadas - Apêndice A) quanto as entrevistas (questões abertas - roteiro - Apêndice B) devem colaborar para que o pesquisador obtenha uma visão mais elaborada e completa do pesquisado. Sendo assim, Goldenberg assevera:

Como qualquer relação pessoal, a arte de uma entrevista bem-sucedida depende fortemente da criação de uma atmosfera amistosa e de confiança. As características pessoais do pesquisador e pesquisadas são decisivas. É muito importante não se criar antagonismo ou suspeita nas primeiras abordagens. As atitudes e opiniões do pesquisador não podem aparecer em primeiro plano. Ele deve tentar ser o mais neutro possível, não sugerindo respostas. (GOLDENBERG, 1997. p. 90).

Essa afirmação expressa, de fato, um significado importante da entrevista, devendo a mesma ser um encontro prazeroso entre pesquisador e pesquisado juntamente com a percepção e a compreensão do outro.

Com o intuito de contribuir para uma relação de confiança entre entrevistado e entrevistador ou pelo menos para que se chegasse próximo a um

estágio no qual a confiança fosse o ponto de partida, optamos por realizar as entrevistas na própria escola das PCs, com data e horário previamente agendados e com a devida autorização da direção da unidade escolar. A primeira entrevista – realizada com o intuito de levantar os problemas e as possibilidades do PC – ocorreu com a professora coordenadora C (PC C), em seguida, com a professora coordenadora A (PC A), depois com a professora coordenadora B (PC B) e, por último, com a professora coordenadora D (PC D).

As entrevistas ocorreram de setembro de 2011 a abril de 2012, elas são caracterizadas como únicas, durante as quais cada pessoa indagada se comporta de uma maneira, isto é, uma fala mais, outra recorre mais a termos técnicos, outra se expressa de maneira bem clara e objetiva. Enfim, a esse respeito, Goldenberg (1997, p. 35) esclarece:

Não é possível formular regras precisas sobre as técnicas utilizadas em um estudo de caso porque cada entrevista ou observação é única: depende do tema, do pesquisador e de seus pesquisados. [...] O pesquisador deve estar preparado para lidar com uma grande variedade de problemas teóricos e com descobertas inesperadas, e, também, para reorientar seu estudo.

É importante registrar que o pesquisador deve se preparar e saber suas reais intenções durante as entrevistas. No caso deste estudo, as informações coletadas no decorrer das entrevistas com as PCs versavam, em especial, sobre seu trabalho cotidiano, suas ações, formação, intervenção, seu conhecimento sobre a Resolução que dispõe sobre a função gratificada do PC. Podem, ainda, ocorrer surpresas ou descobertas inesperadas, por isto, a abrangência das entrevistas foi diversificada, a fim de mostrar vários itens de interesse da escola e do trabalho pedagógico que é realizado na instituição escolar.

Nessa perspectiva Fiorentini (2009, p. 120) coloca que: “a entrevista é, nas ciências sociais, o procedimento mais usual no trabalho de campo”. O autor complementa a respeito da entrevista semiestruturada ressaltando a sua aplicação nas pesquisas educacionais:

[...] essa modalidade é muito utilizada nas pesquisas educacionais, pois o pesquisador pretendendo aprofundar-se sobre um fenômeno ou questão específica, organiza um roteiro de pontos a serem contemplados durante a entrevista, podendo, de acordo com o desenvolvimento da entrevista, alterar a ordem deles e, até mesmo, formular questões não previstas inicialmente. (FIORENTINI, 2009, p. 121).

Dada a importância da entrevista na coleta de dados e pelo fato de cada pessoa ser diferente da outra, no decorrer das entrevistas as adequações foram realizadas, pois, em alguns momentos, chegava a ser um desabafo da pessoa que estava falando. Por vezes, a entrevistada parecia falar com uma terceira pessoa e não com a entrevistadora. Cabe ressaltarmos que as pessoas entrevistadas permitiram evidenciar fatos que ocorriam ora em uma escola ora em outra.

Algumas observações foram realizadas e registradas apenas nos momentos em que havia o encontro com as PCs, por meio de cinco visitas realizadas em cada escola, totalizando 10 visitas de cerca de 1 hora, as quais se encontram registradas na análise das entrevistas: primeiras impressões.

Em se tratando da análise documental, utilizamos o Plano Gestor, documento que reflete as intenções, objetivos, ações, projetos, horários, concepções de ensino, enfim, um plano que registra todo o funcionamento da escola, formulado com base nas demandas concretas da sua comunidade. O Plano Gestor – assim denominado pela DE onde foi realizada a pesquisa – configura-se em PPP (Projeto Político Pedagógico) e foi analisado com vistas ao trabalho do PC, às características da escola, ao número de alunos e professores, ao seu histórico, às características sociais de seus estudantes, ou seja, alguns aspectos foram observados, especificamente, a gestão pedagógica das escolas participantes. Foram igualmente analisados os registros das atas das HTPCs e reuniões pedagógicas, as Resoluções que regulamentam a função do PC desde 1996 até os dias atuais.

Devemos levar em consideração que as reuniões pedagógicas se constituem em espaços de formação coletiva, locais de comunicação, organização e gestão da escola, que compreendem as HTPCs e as reuniões de planejamento e replanejamento; espaços estes de promoção da participação para que o trabalho pedagógico possa ocorrer. Nestes registros, observamos as pautas, os objetivos, os conteúdos a serem abordados, as estratégias utilizadas para cada encontro, sua avaliação e, principalmente, se há a reflexão sobre a prática e momentos de estudo colaborativo.

Assim, para este trabalho de pesquisa, foi importante apreciar nestes documentos: se a HTPC se constitui em momento de formação continuada; qual a intencionalidade das PCs em seus momentos de formação; se a escola se organiza e discute coletivamente. Analisando os registros das HTPCs, pudemos constatar a

presença de temas envolvendo a formação continuada dos professores, por seus PCs e também pelos gestores da escola.

De posse desses materiais, os registros das reuniões e o Plano Gestor, a legislação sobre o PC e suas respectivas Resoluções, realizamos a análise documental, com o objetivo de observar as características da função de Professor Coordenador. Verificamos, também, as diferenças que ocorrem entre as atividades diárias e suas atribuições indicadas na Resolução atual sobre a designação do PC (Res. SE 88/07).

Os documentos analisados serviram como complementação a todo este estudo, visto que os registros são uma rica fonte de dados e que, neste caso, são imprescindíveis para a triangulação dos dados, como bem ilustra a declaração de Fiorentini (2009):

Tendo em vista o propósito do investigador em compreender com profundidade e exaustão o caso, ele pode lançar mão de diversos instrumentos de coleta de informações: diário de campo, entrevistas, questionários, gravações em áudio ou vídeo, registros escritos produzidos pelo sujeito da pesquisa etc. (FIORENTINI, 2009, p. 111).

Com relação à triangulação dos dados, podemos afirmar que é um aspecto extremamente necessário no contexto da pesquisa, visto que estão aqui implícitos a observação do pesquisador, os dados das entrevistas e as considerações teóricas ligadas ao tema da pesquisa.

Os instrumentos de coleta de informações utilizados – as entrevistas, os questionários, as gravações de áudio, os registros produzidos pelos PCs – serviram como uma rica fonte de dados, enfim, um material muito importante para complementar a pesquisa, juntamente com o referencial teórico utilizado.

Valendo-nos das entrevistas, seguimos para a análise de conteúdos que, para Bardin (2009, p. 33), consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Neste tratamento da informação contida na mensagem, o que importa são as inferências realizadas, trabalhar a fala, suas significações, o que está por trás das palavras. Assim sendo, a autora esclarece que “[...] o objectivo da análise de conteúdo a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem” (BARDIN, 2009, p. 48).

Em se tratando do conjunto das técnicas da análise de conteúdo, destacamos para o estudo em questão a análise por categorias que, segundo Bardin (2009, p. 199), “na prática, é a mais utilizada”.

De acordo com dados existentes nas entrevistas, assinalamos, com o objetivo de sistematizar a análise e deixar mais evidente algumas categorias, tais como: cotidiano, formação inicial e continuada, representações do PC, dificuldades e possibilidades enfrentadas.

Fiorentini (2009, p. 134) pontua que “a categorização significa um processo de classificação ou de organização de informações em categorias, isto é, em classes ou conjuntos que contenham elementos ou características comuns”.

Nessa perspectiva, Bardin (2009, p. 39) assevera que “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem”. O autor aponta, também, que se trata de introduzir ordem, segundo critérios, na desordem aparente.

Com a intenção de subsidiar nossas reflexões acerca das entrevistas realizadas com os Professores Coordenadores e nortear o tratamento dos dados resultantes destas entrevistas, buscamos auxílio em *Compreender*, de Pierre Bourdieu (1999), no que diz respeito, em especial, à noção de conduta diante do entrevistado (relações assimétricas e possíveis violências simbólicas, por exemplo) e às respectivas transcrições destes relatos orais.

Podemos dizer que, neste texto, o autor retrata algumas questões epistemológicas em torno do conhecimento e também discute e reflete sobre a metodologia da pesquisa científica. Bourdieu (1999) mostra a relação entre pesquisador e pesquisado, dentro da linha do conhecimento científico, ressaltando as interações que se estabelecem entre os dois nos momentos de entrevista.

Nas relações da pesquisa, para Bourdieu (1999), o pesquisador é quem confere autenticidade aos resultados obtidos na investigação. Porém, para ele, a relação de pesquisa, continua uma “*relação social*” exercendo efeitos, variáveis sobre os resultados obtidos. Estes efeitos ou mesmo variáveis podem ocorrer, por exemplo, quando não há uma boa comunicação, ou seja, quando uma pergunta é mal elaborada, visto que o entrevistador geralmente ocupa uma posição superior ao pesquisado. Isto pode comprometer a pesquisa e o pesquisador deve ter um olhar sociológico para que isso não ocorra. O pesquisador deve ter claro as distorções que poderão ocorrer por meio de uma violência simbólica, portanto,

precisa entender a violência simbólica como uma forma de coação que se apoia no reconhecimento de certa imposição, que pode ser econômica, social ou simbólica. Ou seja, a violência simbólica, por meio do processo de socialização, induz o indivíduo a se posicionar no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante. O autor complementa que as condições de proximidade amenizam os efeitos de distorções sobre o pesquisado, como estratégia para uma comunicação não violenta. As distorções devem ser reconhecidas e dominadas, para que na pesquisa científica exista uma fidelidade ao objeto a ser estudado. Assim, “Só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num ‘trabalho’, num ‘olho’ sociológico, permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos na qual ela se realiza” (BOURDIEU, 1999, p. 694).

O pesquisador é quem dá o tom da entrevista, ou seja, quem estabelece as regras do jogo. Instaura-se, assim, uma relação de *escuta ativa e metódica* que se situa entre a entrevista não-dirigida e o dirigismo do questionário, para reduzir a *violência simbólica* e dominar seus efeitos. Desta maneira, Bourdieu (1999) tenta aproximar a *relação de pesquisa* o mais próximo possível do limite ideal, estimulando a colaboração do entrevistado com o entrevistador, controlando a *interação* em seus níveis linguísticos e todos os sinais verbais e não-verbais e também na *estrutura*, ou seja, na escolha dos interrogados e interrogadores.

Bourdieu (1999) discorre, ainda, sobre a proximidade dos envolvidos na pesquisa, e cita o exemplo de um jovem físico entrevistando outro jovem físico. Nesta relação, eles compartilham de certa familiaridade, além disso, possuem características semelhantes e não há uma relação de poder estabelecida ali. “Eles compartilham o essencial do que elas (as perguntas) o levarão a dizer e, ao mesmo tempo, os riscos aos quais ele se expõe ao declarar-se” (BOURDIEU, 1999, p. 698). Para Bourdieu, a aproximação social, como no caso do jovem físico, não causa mal-estar, mas é comum na maioria das entrevistas.

Devemos, contudo, atentar para a observação de Bourdieu (1999, p. 699), de que “o sociólogo pode obter do pesquisado mais distanciado de si socialmente que ele se sinta legitimado a ser o que ele é se ele sabe se manifestar [...]”. Segundo o autor, o pesquisado deve ter a consciência de que o importante é ele saber se manifestar, que ele ocupa espaço social, que ele é o produto das condições sociais do qual ele faz parte, seja operário, físico, estudante, etc.

Desta forma, o pesquisador deve conduzir a entrevista de maneira leve, a interrogação e a situação devem ter sentido para o pesquisado, enfim, é o pesquisador que deve possibilitar que as dissimetrias sociais não emerjam e atrapalhem a condução de sua pesquisa. Assim, Bourdieu (1999, p. 704) assevera que “A entrevista pode ser considerada como uma forma de exercício espiritual, visando a obter, pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida”. Podemos dizer que aqui entra o olhar do sociólogo novamente, quando este consegue envolver o pesquisado em uma boa situação de comunicação.

Além de uma boa interação e comunicação com o entrevistado, cabe salientarmos, ainda, a respeito do momento em que o entrevistador assume total neutralidade ou não durante a entrevista.

Para Bourdieu (1999, p. 706) “só é ‘espontâneo’ o que é construído, mas por ‘*construção realista*’”. O autor realizou algumas observações sobre o entrevistador manter-se neutro ou achar que realizou a entrevista desta maneira. A esse respeito, Bourdieu (1999, p. 706) comenta que “[...] somente quando se apóia num conhecimento prévio das realidades que a pesquisa pode fazer surgir as realidades que ela deseja registrar”. O pesquisador, em muitos momentos, pode ter uma ilusão de sua neutralidade, podendo até intervir e produzir resultados fictícios. É preciso ter cuidado, pois, muitas vezes, o pesquisador se mantém em uma capa de “neutralidade”, em que sua imposição prevalece, validando, assim, sua própria opinião.

Deste modo, o pesquisador, ao impor suas opiniões sob uma capa de “neutralidade”, pode assegurar um resultado seu dito por meio de outra pessoa. Desse modo, segundo Bourdieu (1999), o pesquisador deve procurar descobrir a verdade por intermédio da “intenção científica”, por meio de uma “profissão”, e onde “essa profissão é uma verdadeira ‘disposição’ a perseguir a verdade”.

Ao refletirmos sobre a verdade, devemos perceber que, no momento da entrevista, muitas vezes, é quando o entrevistado pode ser ouvido, pode falar de seus constrangimentos, dissabores, suas necessidades. Então, podemos dizer que, nesse momento, o foco não é o pesquisador se manter neutro, mas ter o pesquisado como sujeito principal desta relação de pesquisa.

Consideramos importante esclarecer, também, sobre a transcrição das entrevistas, atividade sobre a qual nos baseamos em Bourdieu (1999, p. 710)

quando este nos revela que “transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever”. Para o autor, o pesquisador não deve modificar a entrevista, mas, às vezes, é preciso decidir por “aliviar o texto de certos desdobramentos parasitas, ou certas frases confusas, de redundâncias verbais ou de tiques de linguagem (os “bom” e os “né”)” (1999, p. 710). Assim, quando foi necessário transcrever e interpretar nossa entrevista, retirando algumas redundâncias verbais ou mesmo alguns tiques de linguagem, utilizamos Bourdieu como ponto de referência.

A esse respeito, Bourdieu ressalta, ainda, que, muitas vezes, o pesquisador não consegue realizar “uma transcrição fonética acompanhada das notas necessárias para restituir tudo o que foi perdido na passagem do oral para o escrito, isto é, a voz, a pronúncia, a entonação, o ritmo, a linguagem dos gestos, da mímica, e de toda postura corporal, etc.” (BOURDIEU, 1999, p. 709).

É importante observar, neste caso, que cada pessoa é única e que cada uma delas tem seu tempo na linguagem, na entonação, enfim, em sua expressão corporal. “Vê-se que a intervenção do analista é tão difícil quanto necessária” (BORDIEU, 1999, p. 711). Diante desta situação, o pesquisador deve ter em mente que ele irá fornecer a um leitor, posteriormente, um trabalho que mereça crédito e o ponto de vista que deverá transparecer é o do pesquisado.

Por fim, elaboramos um texto final, buscando tecer comentários sobre as funções dos professores coordenadores no processo educativo escolar, com vistas à priorização das suas atividades diárias, com ênfase para suas dificuldades e possibilidades. De acordo com os esclarecimentos de Fiorentini (2009, p. 149), lembramos, entretanto:

Que o texto final deve apresentar e descrever o processo, isto é, explicitar a linha de inquérito, sobretudo o histórico da construção e desenvolvimento da pesquisa, não se limitando apenas a descrever aqueles aspectos metodológicos esboçados no projeto inicial. Deve apresentar, até mesmo, as dificuldades, as hesitações, os insucessos e os imprevistos ocorridos durante o percurso. Essa descrição ajuda a dar credibilidade e sustentação aos resultados obtidos com o estudo.

Consideramos importante evidenciar, a seguir, a contribuição dos teóricos que utilizamos para compor este trabalho de pesquisa, por meio da análise bibliográfica, diante do que nos estabelecem Bardin, Fiorentini e outros sobre a análise dos conteúdos.

Alicerçamo-nos nos estudos de Minayo et al. (1994), que abordam a importância da pesquisa para a educação – tentando eliminar dúvidas – contudo, sem a aspiração de quantificar os fatos.

Almeida e Placco (2002) apresentam textos que resultaram de pesquisas realizadas para a elaboração de dissertações e teses, com o intuito de avaliar projetos implementados na rede pública de ensino, ou ainda, resultados de uma reflexão sobre anos de trabalho de prática pedagógica. Assim sendo, salientam sobre a crença no trabalho de coordenação pedagógica e na necessidade da formação continuada e do interesse em partilhar com os colegas seus achados e expectativas sobre o PC.

Placco e Almeida (2008) consideram a escola um local de formação continuada e apontam o coordenador pedagógico como um dos profissionais responsáveis por esse processo, salientando que cabe ao professor a responsabilidade pelo seu processo de formação.

Nessa perspectiva, Imbernóm (2000) discute que a importância da formação continuada situa-se nos professores e nas circunstâncias problemáticas de seu trabalho; enfatizando, ao mesmo tempo, a relevância de outros fatores que contribuem para o desenvolvimento profissional do professor como: salário, nível de participação e decisão, carreira, clima de trabalho.

Vasconcellos (2010) aborda uma visão individualizada do supervisor (como ele se refere ao professor coordenador), como um articulador do trabalho e não um mero fiscalizador, controlador do professor. De acordo com o autor, o coordenador deve ser o articulador do trabalho pedagógico na escola, que trabalha junto aos professores, discutindo com eles os problemas e as possíveis soluções para a melhoria do ensino-aprendizagem.

Entendemos aqui como supervisor, a figura do professor coordenador, pois vários autores pesquisados adotam este termo para se referir ao PC, uma vez que, subjetivamente, ainda continua implícita no trabalho de coordenação esta função de supervisionar os ambientes educativos e, principalmente, o professor.

Para Vasconcellos (2010) existem muitas influências dos jesuítas e sua *Ratio Studiorum*¹, promulgada em 1599, apresentava a obrigação deste profissional

¹ Promulgada, depois de várias versões, em 1599. Ali já se previa, por exemplo, que o *prefeito dos estudos* deveria “ouvir e observar os professores”, lembrar de suas obrigações de esgotar a cada

em assistir aulas, ler os apontamentos dos alunos. O autor nos remete à influência dos jesuítas na trajetória do supervisor pedagógico, do plano de ensino que adotavam e a função supervisora (do PC).

Porém, Vasconcellos ressalta que o predomínio sobre as ações do coordenador se baseia no modelo dos Estados Unidos, que surgiu no século XVIII como “Inspeção Escolar”, no qual uma das ações foi a de levar professores para os Estados Unidos para se especializarem em supervisão e depois montarem cursos desta especialidade no Brasil.

Contudo, a supervisão escolar no Brasil foi criada no contexto da ditadura, pela Lei nº 5692/71, em que o predomínio de suas funções era pautado em ações tecnicistas e controladoras, chegava-se até a usar o termo “generalistas”.

Sobre a supervisão educacional e a divisão social do trabalho nos ambientes escolares, Vasconcellos (2010, p. 86) pondera que seria:

[...] a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam; até então, o professor era, em muito maior medida, o ator e autor de suas aulas, e a partir disto passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico.

Com o tempo e com as reformas ocorridas na educação, a função supervisora recebeu outras denominações como: diretor de estudos e comissários, inspetor escolar e, por fim, o supervisor, cuja função era de fiscalizar e controlar o trabalho do professor, até receber o nome de coordenador, com o intuito de retirar a ideia de fiscalizador e controlador. Devemos observar, entretanto, que estas características ainda são muito presentes neste profissional que, por vezes, se limitou a questões burocráticas ou de caráter controlador das tarefas docentes.

Daí o fato de Vasconcellos apontar definições negativas como *fiscal*, *dedo-duro*, *pombo correio*, *coringa*, *tarefeiro*, *quebra-galho*, *salva-vidas*, *tapa-buraco*, *burocrata*, *gabinete*, *dicário* e *generalista*. Além dessas, o autor traz, também, definições positivas que o coordenador deverá assumir:

[...] a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto que

todos têm direito de aprender e são capazes de aprender.
(VASCONCELLOS, 2010, p. 87).

Vasconcellos coloca essas definições positivas sobre o PC, como articulador do PPP, organizando sua reflexão, a participação e os meios para concretização do PPP.

Deste modo a concepção de supervisão se transforma, na medida em que não está centrada “na figura do supervisor, mas na **função** supervisora, que, inclusive, pode, e deve, circular entre os elementos do grupo, cabendo à coordenação a sistematização e integração do trabalho no conjunto, caminhando na linha da interdisciplinaridade” (VASCONCELLOS, 2010, p. 87).

Percebemos, aqui, uma nova concepção de supervisor para o coordenador, uma vez que seu foco passa a ser organizador, reflexivo, colaborador, formador, parceiro, mediador, transformador, enfim, uma “outra-visão” deste profissional e não uma “super-visão”.

Destacamos, ainda, outras contribuições para nosso trabalho fundamentadas por Paro (2001) em seu livro *Gestão Democrática da Escola Pública*, que reúne sete trabalhos direcionados a questões e perspectivas da gestão da escola pública de 1º e 2º graus no Brasil.

Por meio de textos voltados diretamente para a ação do coordenador junto aos professores, Bruno, Almeida e Christov (2002) apresentam ao PC, tanto sugestões para organização das reuniões que acontecem na escola quanto fundamentações para o uso de novas tecnologias em educação.

Cabe lembrarmos que muitos outros teóricos não são menos importantes e podem ser citados por apresentarem trabalhos importantes para esta pesquisa, tais como: Placco e Almeida (2008), Almeida e Placco (2002), Luck (2010), Libâneo (2008), entre outros. Além dos autores clássicos utilizados para essa discussão, buscamos algumas produções acadêmicas resultantes de teses e dissertações, tais os trabalhos de Chaves (2000), Domingues (2009), Fernandes (2004), Roman (2001), Duarte (2007) entre outros.

Em seguida, após termos oferecido um panorama dos procedimentos metodológicos adotados, bem como passos da pesquisa em si e os autores referentes ao levantamento bibliográfico, faremos algumas considerações sobre as Resoluções da SEE/SP referentes ao PC.

3 PANORAMA DA LEGISLAÇÃO PAULISTA SOBRE O PC

Em sequência à elaboração sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa, ou seja, a metodologia qualitativa e o estudo de caso, cabe empreender aqui uma discussão acerca das Resoluções que embasam a função do PC no Estado de São Paulo.

Neste sentido, apresentaremos, nesta seção, algumas considerações acerca da Legislação Paulista vigente para a função de PC. Para tanto, foram abordadas as Resoluções SE 28/1996, SE 76/1997, SE 35/2000, SE 66/2006 e SE 88/2007 (SÃO PAULO, 1996b, 1997b, 2000, 2006b, 2007a). Em alguns momentos, também utilizamos parte de nossas entrevistas com as professoras coordenadoras pesquisadas, às quais chamamos de PC A (Professora Coordenadora A), PC B (Professora Coordenadora B), PC C (Professora Coordenadora C) e PC D (Professora Coordenadora D).

Antes mesmo de tratarmos, especificamente, das Resoluções, devemos levar em conta os contextos históricos e culturais do estado brasileiro e a ordem mundial sobre a educação, tendo em vista as diferentes mudanças ocorridas na sociedade.

Dependemos da “comunidade imaginada” da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objetivos econômicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado, como nos sugere Lawn (2000). Nessa perspectiva, podemos conjecturar que as medidas educacionais seguem um padrão nacional de mobilização da sociedade, o que se quer e o que se espera na formação de seus trabalhadores. Para Lawn (2000, p. 71), “a identidade do professor tem o potencial para não só refletir ou simbolizar o sistema, como também para ser manipulada, no sentido de melhor arquitetar a mudança”. O autor ainda complementa:

Fixar a identidade tem um tipo de intenção comum a qualquer reestruturação do trabalho de produção, nos contextos empresariais/comerciais, mas, devido à natureza do processo produtivo das escolas (como, provavelmente, de outras formas de serviço público), a ênfase tem recaído na identidade colectiva do trabalhador. (LAWN, 2000, p. 71).

Percebemos, então, que, valendo-se da fixação da identidade do professor, o Estado estrutura e reestrutura o trabalho. A esse respeito, Lawn (2000)

salienta que, por meio do discurso, as identidades são manobradas a fim de que ocorram as mudanças.

As tendências educacionais dos últimos tempos passaram por uma série de mudanças, em razão da globalização, da economia, dos avanços tecnológicos, em que as políticas econômicas, sociais, educacionais são levadas a se ajustar ao modelo de desenvolvimento capitalista que ora se consolida (LIBÂNEO, 2008). Para isto, os Estados tiveram que se reestruturar e agilizar a prestação de seus serviços, ou seja, em âmbito educacional implantar políticas que subordinam o processo formativo aos interesses dos mercados e ao Estado gestor.

O impacto das transformações nos sistemas de ensino e nas escolas é direto: alteração no perfil de formação geral e profissional dos alunos, mudanças nos currículos e nas formas de gestão da escola, reavaliação das funções e responsabilidades do professorado, formas de participação das famílias. (LIBÂNEO, 2008, p. 20).

Ainda com relação às mudanças educacionais, devemos levar em consideração alguns pressupostos sobre a modernização, o capitalismo e a educação apontados por Maués (2009, p. 2):

A reforma do Estado foi uma tendência mundial, o que, evidentemente, inclui o Brasil nessa onda de modernização, a fim de permitir maiores transações internacionais e facilidades para o capital expandir os mercados, o que necessitava de alterações substanciais nas leis e costumes nacionais. É com base nessa lógica que a educação vai se reestruturar, em todos os níveis.

Podemos perceber que houve uma mobilização mundial acerca do trabalho para o capital e isto teve reflexos muito fortes na educação. A esse respeito, Silva (2000, p. 85) argumenta:

Uma vez elaborada a reforma, nos altos escalões da burocracia educacional, estatal, procede-se, então, a uma gigantesca operação de “preparação” da força de trabalho docente para se adaptar aos parâmetros instituídos pela reforma.

Podemos observar, neste discurso, a grande importância do professor como agente transformador e responsável por implementar ou regular as políticas públicas. Para garantir a execução dos projetos, o PC foi cada vez mais ganhando espaço. Como sugere Lawn (2000, p. 72), “selecionar pessoas para se tornarem

professores e controlá-las no seu trabalho, começou a ser visto como cada vez mais importante”.

Porém, não podemos deixar de citar Maués (2009, p. 11), quando esta adverte sobre as regulações decorrentes das políticas vigentes que influenciam o trabalho educacional:

Ao retomarmos o sentido de regulação como um processo de orientação, de coordenação e de controle das condutas dos atores e de definição das regras do jogo em um sistema educacional, percebe-se que ela é normativa, mas que tem evoluído nos últimos tempos para uma descentralização da gestão e de uma avaliação interna e externa.

Por meio do contexto global e voltado à geração de resultados, expressos, sobretudo, pelas avaliações internas e externas, o Estado torna-se avaliador, cobrando a *performance* do professor por intermédio dos resultados obtidos em provas padronizadas aplicadas nos estudantes e professores, por exemplo. Podemos considerar o Estado como avaliador/regulador, não só com base em avaliações, mas também quando este determina currículos a serem seguidos. Nestes currículos estão implícitos metodologias, estratégias, avaliações, planos de ensino, planos de aula, enfim, tudo pronto a ser seguido.

A educação paulista contou com diversas mudanças pautadas por princípios gerencialistas e descentralizados, seguindo uma ordem mundial deixando de ser burocrática e centralizadora, pelo menos no papel. Podemos dizer que estas mudanças ocorreram em razão de se construir uma realidade educacional mais significativa, por meio de uma gestão democrática, a colaboração da comunidade escolar (pais, professores, alunos, funcionários, equipe gestora). Nesse sentido, Maués complementa que o Estado passou para um Estado-regulador ou mesmo um Estado-avaliador quando

[...] deixou de executar uma série de atividades que até então lhe eram pertinentes, passando para outros níveis a incumbência da ação, ficando com a responsabilidade de estabelecer as metas a serem atingidas e criando mecanismos de controle dos resultados obtidos (MAUÉS, 2009, p. 3).

Metas, regras, mecanismos de controle, foco nos resultados, percebemos, aqui, um discurso regulador por meio da busca de resultados.

Mate (2002) colabora com nossa discussão, especialmente ao abordar as reformas mais contemporâneas sofridas no ensino brasileiro, iniciadas na década

de 1980 e que tomaram proporções nacionais nos anos 1990 e expressam esse movimento. A autora se refere, entre outros exemplos, a um período desencadeado na década de 80, no Estado de São Paulo, ou seja, ao momento da realização da proposta curricular da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (CENP/SEE-SP), juntamente com Rio de Janeiro e Minas Gerais. E, ao tomar proporções nacionais, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96, LDB), essas reformas deram origem aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Assim como Maués, Mate (2002) aponta outros modos de regulação social provenientes das reformas, ampliando o conceito de regulação social. Desse modo, “podemos dizer que são formas de governar os sujeitos e construir subjetividades, por meio de dispositivos auto-reguladores que levam os indivíduos a se regular a si próprios, enfim, se automonitorar” (MATE, 2002, p. 124). Ainda segundo a autora, esse processo é historicamente construído e deve ser entendido como parte da modernização da pedagogia.

Fica evidente que as reformas educacionais, por meio do conceito de regulação, desorganizam o cotidiano das escolas quando lhes impõem estas novas estratégias para ensinar, pautadas em um novo currículo, ou seja, novas concepções de ensino que devem ser seguidas. Entretanto, este movimento de mudanças, de reformas, só ocorre pelo fato de haver insatisfações, devendo, assim, o novo se sobrepor ao velho.

As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam pelo jogo normal de alterações sociais resultantes da própria busca de plenitude que o homem tende a dar aos temas. Quando, porém, estes temas iniciam seu esvaziamento e começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época. (FREIRE, 1989, p. 46).

É importante que haja integração entre alunos, professores, e comunidade escolar neste processo de mudança e significação dos novos tempos. Quando novos temas emergem e a sociedade começa a passagem para outra época, é momento de discutir e deixar claro que é importante a participação da sociedade na reorganização de práticas escolares. As reformas educacionais ocorrem, muitas vezes, à revelia de seus principais atores – professores e alunos.

Devemos levar em consideração, em meio a todas essas reformas, a função do PC e as exigências para a referida função que foram publicadas em 1996, por meio da Res. SE 28, que fazia parte das medidas reformistas instituídas pela “Escola de Cara Nova”, isto é, mudanças pedagógicas, administrativas e financeiras. Entre outras alterações, destacamos a flexibilização do Ensino Médio, a reorganização do ensino, as salas-ambiente, o ensino pautado em projetos, o estabelecimento das HTPCs e a progressão continuada.

A partir da Res. SE 28/96 (SÃO PAULO, 1996b), se estabeleceram as exigências legais para escolha e designação de professor para exercer as funções de coordenação pedagógica nas escolas da rede pública estadual. Em meio às reformas e à implementação do projeto “Escola de Cara Nova” deveriam ocorrer várias mudanças no interior das escolas. Para isso, seria necessário um profissional que garantisse essa implementação.

De acordo com a Res. SE 28/96, as escolas poderiam contar com um professor para a coordenação pedagógica nas escolas que possuíam um ou mais turnos, com no mínimo 12 classes, e com dois professores coordenadores, quando a escola tivesse pelo menos 12 classes funcionando em um ou mais turnos, no período diurno e, no mínimo, 10 classes no período noturno.

Ao docente designado caberia assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas e didáticas e subsidiar o professor no desenvolvimento de seu trabalho. Para ser designado para a função de coordenação pedagógica, o docente deveria contar, no mínimo, com três anos de exercício no Magistério Público Oficial do Estado de 1º e 2º graus (hoje Ensino Fundamental e Médio). O professor readaptado poderia ser designado para a referida função, desde que ouvida a Secretaria da Saúde. A duração da designação seria de um ano e poderia ser prorrogada, a cada ano, mediante avaliação e aprovação do Conselho de Escola. A duração de trabalho semanal seria de 45 horas-aula, exceto para o professor que exercer essas funções no período noturno, cuja carga horária seria de 30 horas-aula semanais, e este último poderia exercer a docência, em período diverso, até atingir o limite máximo previsto na legislação. As horas deveriam ter a duração de hora-aula, ser distribuídas por todos os dias da semana e, conforme o caso, ser distribuídas proporcionalmente ao número de classes de cada turno.

Não haveria substituição para a função de coordenação, devendo ocorrer, de imediato, nova designação, se o professor anteriormente designado: a)

pedisse dispensa da função; b) se afastasse por período superior a 30 dias; c) não correspondesse às atribuições específicas e, portanto, fosse dispensado, mediante decisão do Conselho de Escola; d) perdesse o vínculo, em se tratando de docente ocupante de função-atividade. Para uma nova designação, recairia sobre um dos professores que participaram do processo de escolha. Cessando a designação do exercício das funções de coordenação, o docente voltaria a reger ou ministrar aulas.

Ao docente designado para exercer a função de coordenação pedagógica seria assegurado: a) o direito a diárias e transporte, nos termos da legislação pertinente, quando convocado para Orientação Técnica ou Capacitação; b) o recebimento de dois pontos por ano de exercício na função, para fins de ingresso e remoção no campo de atuação.

Consideramos muito importante exercer a docência em período inverso ao da coordenação visto que, neste caso, o PC não se desliga dos problemas apresentados em sala de aula. O professor tem uma grande responsabilidade em sua sala de aula, pois ele é a peça-chave no processo ensino-aprendizagem. Parece-nos que os problemas apresentados em sala de aula, muitas vezes, estão ligados à vulnerabilidade dos alunos das escolas públicas e isso ocasiona muitos problemas nas relações interpessoais. A esse respeito Vasconcellos (2010, p. 91) coloca que, “assim como o professor não pode desistir do aluno, o coordenador não pode desistir do professor”. Então, podemos perceber a importância do PC exercer a sua função e participar ativamente da sala de aula, como professor, trazendo uma grande contribuição as suas funções como PC.

Durante nossas entrevistas com os PCs, um dos dados que achamos muito pertinente foi sobre exercer a coordenação em um período e ministrar aulas em outro, como nos relatou a PC A, ao apontar que é muito importante ser coordenadora e também trabalhar como professora, pois isso lhe permite vivenciar momentos de aprendizagem e troca de experiências que considera importantes para exercer a função de coordenadora.

O processo de escolha do PC, segundo a Res. SE 28/96 (SÃO PAULO, 1996b), era realizado mediante prova escrita e proposta de trabalho. A prova escrita contava com 40 questões objetivas e versava sobre a prática pedagógica, abrangendo itens contidos na bibliografia. O candidato para ser classificado, deveria obter 50% de acertos. Após a realização da prova escrita, o candidato deveria preparar uma proposta de trabalho com o diagnóstico da referida

unidade escolar onde pretendesse exercer esta função. Esta proposta seria apresentada ao corpo docente da unidade escolar e este escolheria a proposta de trabalho preferida da maioria. Sua indicação seria ratificada pelo Conselho de Escola e o diretor seria o responsável por sua designação.

Quando se fala da escolha dos PCs ocorrer pelos seus pares, acreditamos que esta seja uma manifestação autêntica, visto que o grau de empatia entre eles é muito grande, devendo, assim, em momento posterior, gerar um compromisso entre as partes.

A bibliografia, conforme estabelecia a Res. SE 28/96, envolvia assuntos como: alfabetização, educação e qualidade do ensino na escola pública, avaliação, proposta educacional, planejamento e currículo, gestão, organização sobre o trabalho escolar e documentos oficiais sobre Escola de Cara Nova, escola em movimento e diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo. Obras que envolviam autores como Pimenta (1993), Cagliari (1993), Fusari (1993), Luchesi (1991), Silva (1989), Garcia (1992), entre outros.

Podemos dizer que esta Resolução 28/96 foi um marco na educação pública do Estado de São Paulo, pois, além de trazer uma série de reformas, entre as quais se destaca a separação dos níveis de ensino – Ciclo I, Ciclo II e Ensino Médio –, de maneira que as escolas fossem reorganizadas com os alunos por faixa etária; e ainda dispunha sobre o processo de escolha do PC, que poderia ocorrer entre seus pares, pelos seus pares e sem exigência de formação específica em Pedagogia. Desta forma, as reformas, que eram muitas, ficariam mais fáceis de serem implementadas por um parceiro de trabalho, para não transparecer uma medida verticalizada de instituição de medidas.

Em substituição à Res. SE 28/96 foi aprovada a Res. SE 76 de 13 de junho de 1997 (SÃO PAULO, 1997b). Notamos suas atribuições relativas ao PC são praticamente as mesmas descritas pela Resolução anterior quanto a: número de PCs nas escolas; critérios para participação na seleção; horas de trabalho; designação a cargo do diretor de escola e ratificação pelo Conselho de Escola; duração de um ano, podendo ser prorrogada mediante avaliação do Conselho de Escola; assegurar ao PC designado direito a diárias e transporte quando convocado para Orientação Técnica ou Capacitação, e certificação de exercício, por ano, na função para fins de ingresso e remoção.

Para o processo de escolha, a Res. SE 76/97 revela-se bem semelhante à Resolução anterior, porém, a prova objetiva contava com 30 questões (na anterior eram 40). O candidato deveria acertar 50% das questões e apresentar sua proposta de trabalho com os diagnósticos da escola ao corpo docente. A designação ficaria a cargo do diretor de escola e a ratificação pelo Conselho de Escola.

Na Res. SE 76/97 a seleção e escolha contavam com as mesmas diretrizes da Resolução anterior, contudo, a bibliografia, além de reduzida, era diferente. Dois documentos oficiais sobre “A Escola de Cara Nova: diretores” (1996) e “A Escola em Movimento” (1994); *Idéias* nº 8: sobre a construção do projeto de ensino (1990); a avaliação, autores como: Hoffmann (1996) e Silva & Davis sobre “É proibido repetir” (1993). Esta bibliografia deixa transparecer a identidade do PC que os governantes desejavam designar para desenvolver suas políticas públicas nas escolas, isto é, um regulador, como nos colocou anteriormente Mate (2002) e Maués (2009). Um profissional que atendesse a seus objetivos, pressupostos e concepções, um realizador.

Acreditamos que estas mudanças na bibliografia faziam parte, nesta época, da instituição do regime de Progressão Continuada, que ocorreu por meio da Deliberação nº 09/97, pelo CEE (Conselho Estadual de Educação). Este regime impôs um novo direcionamento às ações educativas, pois, para que este fosse viabilizado, deveriam ocorrer algumas mudanças, como: a implantação do regime de ciclos, com duração de oito anos para do EF ciclo I (1º ao 5º anos) e ciclo II (6º ao 9º anos). A esse respeito, Cardozo (2006) complementa que deveriam ser assegurados alguns mecanismos aos alunos, como: avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem; instrumentos de recuperação contínua e paralela da aprendizagem; adoção de instrumentos de avaliação institucional, internos ou externos; adoção de instrumentos que contribuíssem para a correção de fluxo dos alunos; avaliação do processo de implantação do regime de progressão continuada, por meio de análises de indicadores de desempenho e frequência dos alunos.

Devemos considerar, ainda, o contexto político da época, em que o então governador do Estado de São Paulo era o senhor Mário Covas e a secretária da Educação, a senhora Teresa Roserley Neubauer da Silva, em 1995. Por meio deste governo e sua política educacional, houve muitas mudanças na estrutura

escolar. Nesta gestão destacam-se as ações aplicadas com base no que ficou conhecido como *Reorganização das escolas da rede estadual de ensino*.

As ações desencadearam um novo perfil organizacional da SEE, alterando o padrão de oferta da educação básica e seu ponto de partida foram mudanças na organização da própria escola. As parcerias entre os Estados e os municípios aumentaram, ocorrendo, assim, a municipalização do ensino de ciclo I, o Ensino Fundamental. Esta apenas ocorreu nos municípios em que os prefeitos assinaram um termo de adesão. A municipalização do ensino propiciou aos municípios um aumento em seu número de verbas e, também, no contingente de alunos e professores, devendo, assim, os municípios se equiparem para dar conta do seu nível de ensino.

Alterando o modelo de gestão e do perfil de oferta da Educação Básica, foram divulgadas, em 22 de março de 1995, as Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo – de janeiro de 1995 a dezembro de 1998. Vale ressaltar que essa série de mudanças fazia parte de um contexto de enquadramento mais amplo da educação. A posição do governo espelhou-se nas orientações reformadoras para a educação apresentadas, a partir de meados dos anos 1980, por diferentes autores – Libâneo (2008), Cardozo (2006), Lima (2009), Feldmann (2009), Fernandes (2004), entre outros – e por agências internacionais de financiamento, como o Banco Mundial. Tais orientações se não suficientemente analisadas, ao menos foram bastante divulgadas no período.

Estas mudanças, baseadas na Reorganização das Escolas da Rede Estadual de Ensino, encontravam-se: a reestruturação da rede física, separando o ciclo I (1ª a 4ª séries), o ciclo II (5ª a 8ª séries) e o Ensino Médio (1ª a 3ª séries); a descentralização de recursos; a implantação do Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e do Programa de correção de fluxos do ciclo I e ciclo II; a implantação da sala-ambiente; a implantação das HTPCs; a designação do professor coordenador; a implantação de projetos de recuperação paralela e do projeto de recuperação intensiva (ocorrido nas férias); a reestruturação do Plano de Carreira por meio da Lei nº 836/97; a autonomia dos regimentos escolares e das propostas pedagógicas; a implementação do sistema de Progressão Continuada e a publicação da Res. SE 28/96, instituindo a função do professor coordenador.

Cabe salientar que não pretendemos realizar uma análise das mudanças ocorridas na época, apenas deixar claro a importância do PC na implementação destas e mostrar o papel deste profissional, como estabelece o artigo 2º da Res. SE 28/96 (SÃO PAULO, 1996b, p. 106): “assessorar a direção de escola na articulação das ações pedagógicas e didáticas e subsidiar o professor no desenvolvimento do seu trabalho”.

Diversas mudanças na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) ; os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil; a Resolução para o Ensino Médio; o Exame Nacional para o Ensino Médio (Enem); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento para o Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); o Exame Nacional de Cursos – Provão para o Ensino Superior.

Com a instituição do Regime de Progressão Continuada nos ciclos I e II do ensino fundamental, os níveis de repetência caíram muito e a visão do professor deveria mudar e acompanhar melhor cada aluno no seu processo de formação e avaliação contínuas. Neste aspecto, a assessoria do PC tornou-se imprescindível, pois as ações de ensino aprendizagem tomaram um novo sentido. Desse modo, a formação do professor também deveria ser desenvolvida de forma sistemática para uma nova concepção de ensino.

Tanto a Res. SE 28/96 como a Res. SE 76/97 foram instituídas visando designar o PC, um profissional a serviço do Estado, muitas vezes, regulador em suas funções. Para a implementação das reformas, era necessária uma articulação das ações educativas com o corpo docente. Identificar as condições e as circunstâncias a fim de oportunizar os processos de ensino e aprendizagem dos alunos neste novo contexto educacional.

Sobre o direcionamento de toda equipe escolar, suas finalidades, seus compromissos, a construção de um efetivo trabalho coletivo em torno do projeto político-pedagógico, expor aspectos sobre as mudanças ocorridas na escola, Orsolon (2002, p. 19) pondera que

[...] são significativas para toda comunidade escolar, de maneira que as concordâncias e as discordâncias, as resistências e as inovações propostas se constituam num efetivo exercício de confrontos que possam transformar as pessoas e a escola.

O PC, neste contexto, deveria direcionar suas ações para a transformação, estar consciente de seu trabalho coletivo, articulando os membros da comunidade escolar na construção de um projeto político-pedagógico transformador. Podemos considerar transformador, quando este PPP é construído e executado a partir da sua realidade, inicialmente por meio de um diagnóstico, para redução ou superação de fragilidades detectadas. A preocupação no ambiente escolar deve ser com a qualidade do ensino, onde sua comunidade deve contribuir e responsabilizar-se pelo estabelecimento de metas e prioridades.

Quando analisamos a Res. SE 35/00 de 07 de abril de 2000 (SÃO PAULO, 2000), sobre o processo de seleção, escolha e designação docente para exercer as funções de professor coordenador, em escolas da rede estadual de ensino, observamos suas considerações iniciais para este profissional, como: a) a relevância do PC no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola; b) a importância da articulação e integração da equipe escolar no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, objetivando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem; c) a necessidade de se garantir a integração curricular no ensino fundamental e médio; e d) a necessidade de se potencializar o trabalho articulado entre a escola e as equipes da Supervisão e da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino.

É importante salientar, neste momento, as palavras-chave que aparecem nesta Resolução para o PC, como implementador, articulador, elaborador da PP, integrador da equipe escolar, potencializador do trabalho articulado com a DE. Diferentemente da Resolução anterior, nesta estão pautadas com mais especificidades as atribuições do PC para assumir a função pedagógica.

As especificações para o candidato à função de PC são muito semelhantes às resoluções anteriores, tais como: contar com 3 anos de experiência como docente, ser portador de licenciatura plena e estar vinculado à rede estadual de ensino.

No artigo 2º, da Res. SE 35/00 (SÃO PAULO, 2000), a SEE deixa claro a importância do PC sobre a proposta pedagógica e também complementa sobre suas funções: a) assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas desenvolvidas pela unidade, incluindo as de todas as telessalas e as classes vinculadas; b) auxiliar a direção da escola na coordenação dos diferentes projetos, inclusive os de reforço da aprendizagem; c) assessorar a direção da escola

na relação escola/comunidade; d) subsidiar os professores no desenvolvimento de suas atividades docentes; e) potencializar e garantir o trabalho coletivo na escola, organizando e participando das HTPCs; e f) executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no projeto pedagógico da escola.

Na Resolução anterior (SE 76/97) não aparecem as atribuições que caberiam ao PC, como nesta que estamos analisando. Outro aspecto relevante é que a Res. SE 28/96 enfatiza, entre outros aspectos, a importância de “as reuniões coletivas dos docentes contarem com uma coordenação, que favoreça momentos de reflexão pedagógica voltados para o aperfeiçoamento ou atualização em serviço” (SÃO PAULO, 1996b). Ou seja, na Res. SE 35/00 não estão claros os momentos de formação continuada. É fato que nas Res. 76/97 e 35/00 não estão explícitos estes momentos de formação.

Em se tratando das funções do PC observamos na Res. SE 35/00, em seu artigo 2º, que este profissional deve: “auxiliar a direção da escola na coordenação dos diferentes projetos, inclusive os de reforço da aprendizagem” (SÃO PAULO, 2000). Atualmente, este reforço da aprendizagem é chamado de recuperação paralela e, como verificamos por meio de nossas entrevistas, as PCs tratam com muita seriedade esta questão por ser uma assistência pedagógico-didática muito importante tanto para professores quanto para alunos.

Em uma de nossas entrevistas, com a PC A, esta revelou sobre sua atuação em relação ao projeto de recuperação paralela:

[...] vou comentar da recuperação paralela, no monitoramento da recuperação paralela, você está sempre olhando esse professor, como o professor está trabalhando, se está tendo o intercâmbio com o professor da sala, se o aluno está frequentando, que o maior nó nosso é a frequência do aluno, por ser fora do turno, né... Então, o maior nó a gente acredita ainda que é a frequência do aluno nessa recuperação.

Como pudemos notar, a PC A se preocupa, também, com o intercâmbio entre o professor da sala e o da recuperação e o monitoramento desse professor. Sua maior preocupação é a frequência destes alunos nestas aulas de recuperação paralela, que geralmente ocorre no contraturno.

Neste sentido, Vasconcellos (2010, p. 108) assevera que “um dos papéis centrais da supervisão é justamente criar condições para que o professor descubra a melhor forma de ajudar o aluno a aprender”. Observamos que a PC A

revela maior atenção e preocupação com relação à frequência dos alunos na recuperação, pois está atenta para que o referido projeto de recuperação paralela tenha êxito.

Ainda em se tratando da recuperação paralela, a PC C assinala que a recuperação de matemática é realizada no próprio período noturno, assim, ela acompanha como o aluno está realizando as atividades e se coloca como elo entre o professor da sala e o professor da recuperação. A PC salienta que, para ela, é fácil acompanhar porque é professora da referida disciplina.

Ainda sobre a Res. SE 35/00, a escolha do PC ocorria por meio de uma prova na DE, com credenciamento também na DE, para apresentação de proposta de trabalho junto a unidades escolares da própria DE ou de outras; elaboração e apresentação de proposta de trabalho junto à unidade escolar para o Conselho de Escola e indicação pelo Conselho de Escola da proposta que melhor atendesse ao projeto pedagógico da escola.

Verificamos, neste ponto, uma diferença entre a Res. SE 35/00 e as duas resoluções anteriores (28/96 e 76/97), pois o PC seria escolhido pelo Conselho de Escola e não por seus pares (os professores). O fato de a escolha do PC acontecer mediante parecer do Conselho de Escola deixou de ser um processo de escolha em que o professor se identificasse com o PC. Quando houvesse empate na eleição do PC, se um dos candidatos fosse adido, a este deveria ser dada a prioridade. A designação também deveria ser feita pelo diretor da escola.

A bibliografia da prova, segundo a Resolução 35/00, envolvia autores como: Aquino (1996), Busquets (1997), Coll (1997), Dalben (1995), Gonzalez (1987), Hoffmann (1996), Lins (1997), Maya (1998), Mello (1995), Passos (1988), Perrenoud (1999), Prado Sousa (1993), Silva (1993), Szymanski (1993), Veiga (1997), Oliveira (1998) e vários documentos oficiais. Os assuntos abordados também eram variados: avaliação, conselho de escola, temas transversais, família, autonomia, projeto político pedagógico, a Escola de Cara Nova, a escola que faz diferença, escola nas férias, entre outros.

Sobre a referida bibliografia destacamos a presença de temas transversais, por exemplo. E, como aponta Feldmann (2009, p. 35), “outros temas passaram a tomar conta do debate educacional, entre eles o multiculturalismo e a educação”. Para a autora, uma necessidade de tornar a educação menos desigual e mais reconhedora das diferenças, por isso este aspecto multicultural.

Partindo para a análise da Res. SE 66, de 03 de outubro de 2006 (SÃO PAULO, 2006b), que dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de trabalho de Professor Coordenador em escolas da rede estadual de ensino, faremos algumas abordagens a respeito desta.

Em suas considerações iniciais, a Resolução 66/06, considera a importância do Professor Coordenador, junto à equipe escolar, no processo de:

- a) integração curricular entre os professores de cursos, períodos e turnos diversos;
- b) elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica da escola;
- c) aprimoramento do processo ensino-aprendizagem;
- d) acompanhamento e avaliação do desempenho escolar dos alunos;
- e) formação continuada dos docentes;
- f) articulação das ações da coordenação pedagógica e otimização de recursos e parcerias com a comunidade; e
- g) dinamização de todos os espaços pedagógicos e integração dos trabalhos da escola, das equipes de Supervisão e da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino.

Configura-se, novamente, a formação continuada, o que não estava específico na Resolução anterior. Constam na Res. SE 66/06 praticamente todos os critérios da anterior, exceto os critérios para a seleção a serem considerados pelo Conselho de Escola, como a valorização de certificados de participação em cursos promovidos pela Secretaria da Educação, em especial: Circuito-Gestão, Ensino Médio em Rede, Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), entre outros. Há, portanto, uma sinalização para a valorização da formação continuada como pré-requisito para a ocupação da função de PC.

Assim como nas Resoluções anteriores, deveriam ser incluídas no cômputo das classes para que a escola tivesse direito a um ou dois PCs, salas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Telessalas, e acrescentou-se a Escola de Tempo Integral, pois não existia esta modalidade de ensino anteriormente.

Com a criação da Escola de Tempo Integral, a Res. SE 66/06 incluiu, então, um coordenador específico para atender esta demanda, e determinou que ele deveria trabalhar por 30 horas semanais, a serem cumpridas integralmente na unidade escolar, acompanhando o desenvolvimento de todas as oficinas curriculares, bem como orientar e liderar funcionários da escola para um trabalho educativo e recreativo, junto aos alunos, no intervalo compreendido entre o final das aulas do currículo básico, e o início das atividades nas oficinas curriculares.

Denominado de PC de tempo integral, pelo fato de participar de um projeto instituído pela SEE, no qual deveria ser mais um profissional a serviço de interesses maiores. Lembramos, entretanto, que nem todas as escolas foram participantes deste projeto.

A Res. SE 66/06 também especificou o que caberia ao docente designado PC, como membro da equipe gestora: a) assegurar a integração das atividades de desenvolvimento e aprimoramento do plano de trabalho da escola, articulando as ações de docentes de cursos, modalidades e turnos diversos; b) acompanhar a execução e a avaliação das ações e metas fixadas pela escola em sua proposta pedagógica; c) garantir, planejar e liderar o desenvolvimento dos trabalhos realizados na escola, participando ativa, rotineira e diretamente das reuniões nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs); d) estabelecer, juntamente com o Diretor da Escola, o horário das HTPCs, organizando a participação de todos os professores em exercício na unidade, de forma a assegurar o caráter coletivo dos trabalhos; e) acompanhar o trabalho dos professores, subsidiando-os com sugestões para a melhoria da prática docente e, nas Escolas de Tempo Integral, orientar os professores das oficinas curriculares de forma a assegurar que as atividades nelas desenvolvidas se apresentem dinâmicas, contextualizadas, significativas e prazerosas; f) proceder, juntamente com os professores, à análise dos resultados da avaliação do desempenho escolar, por meio de seus indicadores, registrando e divulgando avanços e estratégias bem sucedidas, bem como identificando as dificuldades a serem superadas e propondo alternativas de otimização dos resultados; g) coordenar, acompanhar e avaliar as atividades de recuperação da aprendizagem, em especial da recuperação paralela, e também dos demais projetos implementados na escola; h) desenvolver ações que visem à ampliação e ao fortalecimento da relação escola-comunidade.

Primeiramente observamos, nestas especificações, um aspecto muito importante sobre a função de PC, em relação a este profissional como membro da equipe gestora. Esta é a introdução deste profissional como parte da gestão. Talvez, por este motivo, suas atribuições aumentaram tanto. Entre as funções pedagógicas, podemos perceber as de caráter burocrático, que envolvem diretamente as questões de poder, influência e rotina dos funcionários no andamento dos serviços públicos. Nas atribuições do PC, verificamos como deve ser sua influência sobre o andamento dos serviços públicos, neste caso, os escolares. Neste sentido, Libâneo (2008,

p. 270) adverte que “todos os membros da equipe escolar estão envolvidos com as práticas de gestão, mas a responsabilidade direta sobre elas pertence à direção e à coordenação pedagógica”. Partindo deste pressuposto, devemos observar o PC como membro e também responsável pela gestão no ambiente escolar, porém, com os olhos mais voltados para a viabilização, integração e articulação do currículo, do ensino e do trabalho pedagógico-didático, em ligação direta com os professores.

Os gestores escolares devem trabalhar em muita sintonia e parceria para poder articular o grupo de professores.

Nessa parceria, novos significados são atribuídos à prática educativa da escola e à prática pedagógica dos professores, e, ao mesmo tempo, é suscitada a participação dos professores em um processo formativo contínuo, com o desenvolvimento e a ampliação da consciência de todos os atores educativos da escola sobre seus compromissos como educadores: a melhoria do trabalho pedagógico na escola. (PLACCO; ALMEIDA, 2008, p. 26).

O professor coordenador pedagógico deve perceber a necessidade de imprimir uma direção em seu trabalho diário, uma liderança em meio a este ambiente escolar tão diverso. Para Libâneo (2008, p. 215) “a coordenação é um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos”.

Neste sentido, é importante que o PC desenvolva uma visão multicultural em sua prática, valorize a diversidade na escola como riqueza, e crescimento da equipe escolar, a qual deve ser aproveitada para a construção de uma educação de qualidade.

Sobre a recuperação paralela, a Res. 66/06 determina, em seu artigo 2º, parágrafo sétimo, que o PC, como membro da equipe gestora, deverá: “coordenar, acompanhar e avaliar as atividades de recuperação paralela, e também dos demais projetos implementados na escola” (SÃO PAULO, 2006b).

Nesta Resolução como nas outras, estão claras as recomendações acerca do trabalho do PC quanto ao projeto de recuperação paralela ou mesmo reforço da aprendizagem. O fato é que a recuperação paralela é muito difícil de ser efetivada no ambiente escolar, pois ninguém a assume, somente o professor que possui estas aulas e o PC que precisam “correr atrás” dos alunos com dificuldades de aprendizagem, os quais, frequentemente, se recusam a participar destas aulas oferecidas pela unidade escolar.

Uma das abordagens da Res. SE 66/06 é “garantir, planejar e liderar o desenvolvimento dos trabalhos realizados na escola, participando ativa, rotineira e diretamente das reuniões nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPCs” (SÃO PAULO, 2006b).

Sobre as HTPCs, o que nos chamou a atenção neste artigo 2º é o direcionamento que se faz a estas, em que o PC deveria garantir, planejar e liderar estas reuniões semanais. Os momentos de formação, as reuniões de planejamento e HTPCs são momentos, muitas vezes, de angústia para o PC, visto que os professores não têm interesse em participar, além disso, o horário também não ajuda, pois geralmente são realizadas após o turno vespertino e o professor se encontra exausto por conta de seu dia de trabalho.

A PC A pontua que a formação nas HTPCs ocorre segundo as demandas da escola em que trabalha. Neste sentido, pondera que:

[...] a formação continuada que a gente vê, é a formação da realidade da escola, as ações que a gente tem que desenvolver em cima dos problemas que a escola apresenta. Então a gente tem a semana inteira pra planejar pra ver o que está acontecendo, aonde que está falhando, pra gente sempre ter um norte que são as ações pra gente sanar esses problemas da escola.

É preciso considerar sobre os momentos de formação continuada, pois, de acordo com Libâneo (2008, p. 271),

[...] essa área de atuação refere-se ao aprimoramento profissional do pessoal docente, técnico e administrativo no próprio contexto de trabalho, de modo que a própria escola seja um lugar de formação profissional que leve a mudanças pessoais e profissionais.

A própria palavra “formação” já nos remete a formar em ação, então, o PC deve criar condições necessárias para que de fato isto aconteça. Neste sentido, Feldman (2009, p. 217), observa que:

É necessário investir na formação contínua do professor, porém não só na atualização da sua área especificamente, mas também por aquelas que lhe propiciem desenvolver sua capacidade de intervenção em situações desconhecidas, reflexões sobre os conteúdos curriculares e como problematizar o seu desenvolvimento.

No ambiente escolar existem situações que não estão explicitadas nas Resoluções, o que de fato ocorre, o que está por trás de cada artigo, parágrafo.

Destacamos a importância da formação continuada, pois a escola é o espaço da aprendizagem, é ali que ocorrem as relações pessoais, interpessoais, intenções, crenças, valores e conflitos. O professor e o PC devem ter garantida sua aprendizagem no ambiente de trabalho, não só neste local, mas é muito importante que ocorra também ali.

Nesta Resolução está explícita a preocupação com a formação do PC e com aspectos mais ligados à sua formação específica, se observarmos a bibliografia envolvendo teóricos que abordam o assunto, o que não ocorreu nas outras Resoluções. Na bibliografia da Res. SE 66/06 constatamos um grande número de leis, resoluções, indicações e pareceres. Livros e artigos produzidos por Almeida e Placco (2001), Almeida (1998), Almeida e Bruno (1999), Placco e Almeida (2005), entre outros que apresentam uma temática específica sobre o PC; e Freire (2003) sobre a Pedagogia da Autonomia.

Analisando a próxima Resolução, a SE 88, de 19 de dezembro de 2007, notamos que seu texto inicial considera a coordenação pedagógica como “um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política” (SÃO PAULO, 2007a, p. 196), com o objetivo de: a) ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna; b) intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos; c) promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vista à eficácia e melhoria de seu trabalho.

No confronto entre intenções e realidade, podemos notar que nesta Resolução o PC se apresenta como peça-chave do projeto intitulado “São Paulo Faz Escola”, cuja intenção foi a implementação de uma proposta curricular organizada e integrada, na qual os gestores deveriam divulgar e implantar esta proposta curricular em suas escolas, com vistas a garantir a mesma oportunidade a todos os alunos por meio de um currículo unificado.

As PCs com as quais realizamos as entrevistas iniciaram suas atividades em março do ano de 2008, pois, como havia uma nova concepção e novos integrantes à frente da Secretaria da Educação, todos os PCs tiveram sua designação cessada em janeiro do ano letivo de 2008 e tiveram que se inscrever

novamente para participar de todo o processo para escolha de PCs. As mudanças aqui apresentadas faziam parte da implementação do projeto “São Paulo Faz Escola” e, neste pacote de mudanças, estava vinculada a contratação do PC.

O pacote de mudanças se justificou por novos componentes da SEE/SP, com o então governador do Estado de São Paulo José Serra, sua secretária da Educação Maria Lúcia Vasconcelos, por um ano e após esta, Maria Helena Guimarães de Castro. Entre as medidas estavam a concepção de um novo currículo para o Estado de São Paulo. No ano de 2008, foram iniciadas reformulações para o currículo oficial e as escolas trabalharam nesse ano com uma Proposta Curricular.

Lima (2009), em seus estudos sobre o PC, explica que neste governo o PC passou a receber uma gratificação para sua função, dada sua importância e responsabilidade e complementa que “no que se refere ao Professor Coordenador, a gestão José Serra implanta mudanças que irão afetar inclusive a forma de acesso à função de Professor Coordenador” (LIMA, 2009, p. 25).

Então, sobre as funções do PC, a Resolução SE 88/07 dispõe, em seu Artigo 2º:

O docente indicado para o exercício da função de Professor Coordenador 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, 2007a, p. 197).

Ainda sobre a função gratificada do Professor Coordenador, a Res. SE 90, de 19 de dezembro de 2007, em seu Artigo 3º, complementa a Res. 88/07:

- I- Orientar os docentes:
 - a) No acompanhamento das propostas curriculares organizadas pelos órgãos próprios da Secretaria de Educação;
 - b) No planejamento das atividades de ensino das diferentes áreas e disciplinas em cada bimestre;
 - c) Na compreensão da proposta de organização dos conceitos curriculares a cada ano/semestre/bimestre;
 - d) Na seleção das estratégias que favoreçam as situações de aprendizagem, mediante a adoção de práticas docentes significativas e contextualizadas;
 - e) No monitoramento das avaliações bimestrais;
 - f) No monitoramento dos projetos de recuperação bimestral;
 - g) Na identificação de atitudes e valores que permeiem os conteúdos e os procedimentos selecionados, imprescindíveis à formação de cidadãos afirmativos.
- II- Apoiar as ações de capacitação de professores;
- III- Participar das alternativas de oferta do ensino médio, com vistas a assegurar sua integração ao desenvolvimento social e regional e/ou a seu enriquecimento curricular diversificado;
- IV- Articular o planejamento das séries finais do Ensino Fundamental com o planejamento das séries iniciais, e com o das séries do Ensino Médio;
- V- Observar a atuação do professor em sala de aula com a finalidade de recolher subsídios para aprimorar o trabalho docente, com vistas ao avanço da aprendizagem dos alunos;
- VI- Estimular abordagens multidisciplinares, por meio de projetos e/ou temáticas transversais que atendam demandas e interesses dos adolescentes e/ou que afigurem significativos para a comunidade;
- VII- Apoiar organizações estudantis que fortaleçam o exercício da cidadania e ações/organizações que estimulem o intercâmbio cultural, de integração participativa e de socialização. (SÃO PAULO, 2007b, p. 196).

Nesta Resolução percebemos muitas atribuições relacionadas à função de PC. Porém, para dar conta da formação dos professores e gestores na implementação da sua política educacional, o governo do Estado de São Paulo lançou, em 2010, o projeto Rede São Paulo de Formação (Redefor). Por meio da Escola Paulista de Formação Docente, o projeto executa e oferece cursos de especialização a distância para profissionais da rede pública do Estado de São Paulo, de 2010 a 2012, em parceria com as Universidades Públicas Paulistas. Os cursos são oferecidos em nível de especialização em docência para professores das 13 disciplinas do currículo e de especialização em Gestão do Currículo, para professores coordenadores. Para os diretores, especialização em Gestão da Escola e para os supervisores de ensino, Gestão da Rede Pública. A iniciativa visa melhorar a capacitação destes profissionais e seu principal eixo está na melhoria da qualidade da educação da rede pública, para a solidificação da política educacional adotada pelo Governo do Estado de São Paulo.

A ênfase dada à formação do PC é em Gestão do Currículo, o que nos remete a aspectos de realizador, regulador, implementador das políticas públicas educacionais.

Ainda sobre a Res. SE 88/07, notamos que os critérios apresentados para seleção e escolha para função de PC diferem um pouco das Resoluções anteriores, pois, além da licenciatura plena e de contar com no mínimo de 3 anos de experiência como docente da rede estadual de ensino, o Professor Coordenador deve ser docente efetivo, classificado na unidade escolar em que pretenda ser PC ou ser docente com vínculo garantido em lei, com no mínimo 10 (dez) aulas atribuídas na unidade escolar em que pretenda ser PC.

É interessante observar que o candidato à função de PC deve ter aulas na unidade escolar na qual pretenda exercer esta função, diferentemente das demais Resoluções. Desse modo, conta-se com a experiência também do professor e seu conhecimento sobre a unidade escolar, sua proposta e o vínculo com a comunidade onde a escola estava inserida. E a proposta de trabalho do candidato deve ser apresentada ao Diretor de Escola e ao Supervisor de Ensino. A designação fica, agora, a cargo do diretor da unidade escolar. Segundo Lima (2009), este processo foi um retrocesso a aspectos ligados à gestão democrática participativa. Neste sentido, o autor argumenta:

Embora nos pareça uma mudança significativa no âmbito das atribuições, a atual legislação incorre num retrocesso histórico, uma vez que em todas as legislações anteriores a escolha do Professor Coordenador era realizada através de eleição realizada pelo Conselho de Escola. Colocar a escolha do Professor Coordenador unicamente nas mãos do Supervisor de Ensino e do Diretor de Escola nos parece um distanciamento da Gestão Democrática da Escola Pública. No seu artigo 6º, expressa que o credenciamento de docentes dar-se-á mediante processo a ser organizado, executado e avaliado por comissão designada pelo Dirigente Regional de Ensino, composta por Supervisores de Ensino e Diretores de Escola. (LIMA, 2009, p. 30).

Assim, sobre a escolha do PC, o que fica claro, neste momento, é que o candidato deve conhecer a escola e que ninguém mais que seu diretor e seu supervisor estão aptos a realizar a entrevista.

É um dado interessante considerar o conhecimento da escola pelo candidato à função de PC na Res. SE 88/07, uma vez que fazia parte da literatura moderna indicada para a prova que deveriam realizar. Composta por autores como Beaudoin (2006), Coll (2006), Castro (2000), Chrispino (2007), Contreras (2002), Delors

(2012), Gatti (2009), Hargreaves (2004), Hoffmann (2001), Lerner (2002), Libâneo (2003), Lopes (2008), Marzano (2008), Perrenoud (2000), Rios (2005), Sarmiento (2008), Saviani (2010), Tardif (2008), Vasconcellos (2008). Traz assuntos específicos, como: avaliações externas e internas, autonomia, *bullying*, gestão de conflitos, construtivismo, educação, o ensino, políticas públicas, Educar para Crescer, professores, ler e escrever, currículo, estratégias, infância, saberes docentes, Caderno do Gestor entre outros e também publicações institucionais e legais para o professor PEBII.

No que se refere à bibliografia abordar assuntos modernos, nossa ideia é que o PC deveria estar preparado para trabalhar com alguns indicadores, diante das demandas e exigências deste novo milênio – tais como *bullying*, gestão de conflitos, infância para minimizar a exclusão social –, tornando, assim, os ambientes de ensino multiculturais (como dito anteriormente), estimulando espaços de ensino e aprendizagem, com a formação continuada de professores e alunos; promovendo uma cultura de formação continuada, entre outros.

Observamos uma grande quantidade de conteúdos específicos, pedagógicos, ou seja, conceituais, atitudinais e procedimentais que deveriam fazer parte do conhecimento do professor coordenador. Mas o que nos chama a atenção é que tantos conteúdos foram propostos, estritamente, com o objetivo de se realizar uma prova de seleção. Será que somente para um credenciamento seriam necessários tantos conhecimentos? Não seria interessante propor uma formação a longo prazo, envolvendo todos esses assuntos?

Entretanto, não se deve deixar de considerar o PC como realizador ou mesmo executor das políticas públicas. Por meio dele são postas em prática ações e projetos que os governantes colocam para a escola.

Sobre o PC ser um articulador, um sujeito que desempenha um trabalho significativo, Vasconcellos (2010, p. 151) assinala que:

Seria muito positivo que o professor pudesse sentir a coordenação pedagógica como autêntica aliada nesta tentativa de alterar sua prática e não como elemento de controle e fiscalização. A equipe de coordenação escolar tem por função articular todo o trabalho em torno da proposta geral da escola e não ser elemento de controle formal e burocrático. É interessante refletir sobre a diferença entre acompanhar – que é uma necessidade - e fiscalizar – que é colocar-se fora e acima do processo.

Não se percebe, ou melhor, não está explícito nas Resoluções este caráter “realizador”, fiscalizador, burocrata, formal ou mesmo implementador das

políticas públicas. Mas é possível notar o seu caráter articulador, integrador das ações pedagógicas na unidade escolar, ou seja, um nome mais “bonito” para as ações que o PC deveria pôr em prática. Sem dúvida, o discurso neoliberal vem regulado para não chocar o leitor, porém, verificamos uma distância considerável entre o discurso emitido pelas políticas públicas e o vivenciado pelo PC em suas ações diárias.

A esse respeito, Bruno, Almeida e Christov (2002) destacam que esta tarefa articuladora e transformadora não é fácil, dependemos da realidade e não existem fórmulas prontas. Os autores asseveram, ainda, que:

[...] mudar práticas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeira. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. (BRUNO; ALMEIDA; CHRISTOV, 2002. p. 10).

Neste contexto de busca de mudanças, são exigidas do PC respostas pelos professores, as quais ele mesmo não domina, pois não possui uma formação específica sobre gestão pedagógica para a referida função, que requer tantos enfrentamentos no seu cotidiano. Na verdade, o PC, assim como os professores, enfrenta seus medos e inseguranças para atuar em uma função que não possui uma tradição na estrutura institucional, por meio de sua formação, “a idéia de que professores e coordenadores são formandos e formadores, negociando responsabilidades e compartilhando necessidades, interesses, contribuições teóricas” (PLACCO; ALMEIDA, 2008, p. 46).

É necessário, entretanto, obter respostas e enfrentar seus medos, e mesmo sua tarefa sendo complexa, o PC deve se apropriar do novo, das novas concepções e práticas pedagógicas, dos desafios e exigências da modernidade. O espaço escolar envolve grupos e situações desafiadoras, portanto, nesse contexto, é preciso visualizar as possibilidades para sua função.

É fato o tipo de profissional que se pretende: um PC realizador e implementador de um determinado projeto educacional. Uma pessoa que faça o papel de regulador, formador de professores para as tendências contemporâneas vinculadas, por sua vez, à economia e ao mercado, enfim, a um determinado tipo de Estado. Logo, complementa Lawn (2000, p. 72):

As tentativas do Estado para criar novos tipos de professores para as novas orientações da política educativa, originadas em diferentes períodos deste

século, têm sido as principais formas pelas quais a identidade do professor tem sido construída e mantida.

Para Lawn (2000) a necessidade de se construir a identidade do professor, para que haja a disseminação da política do Estado, em que o mais importante para que isso realmente aconteça é o professor. Então, a formação deste, em serviço, parece ficar a cargo do PC que constrói sua identidade para determinado “fim” educacional.

Nas Resoluções observadas, é recorrente o uso de termos relacionados à formação: a importância das reuniões coletivas docentes contarem com uma coordenação, que favoreça momentos de reflexão pedagógica voltados para o aperfeiçoamento ou atualização em serviço (Res. 28/96) (SÃO PAULO, 1996b); aprimorar o processo de ensino e aprendizagem (Res. 35/00) (SÃO PAULO, 2000); formação continuada dos docentes (Res. 66/06) (SÃO PAULO, 2006b); garantir, planejar e liderar o desenvolvimento dos trabalhos realizados na escola, participando ativa, rotineira e diretamente das reuniões nas HTPCs (Res. 66/06) (SÃO PAULO, 2006b); promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho (Res. 88/07) (SÃO PAULO, 2007a); assumir o trabalho de formação continuada, com base no 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 (Res. 88/07) (SÃO PAULO, 2007a).

De acordo com estes fragmentos das Resoluções, podemos perceber que cabe ao PC articular momentos de formação continuada. Neste sentido, Feldman (2009, p. 79) chama a atenção sobre este tema:

Nesta perspectiva, a formação continuada de professores, articulada aos fazeres da e na escola, além de uma formação compartilhada, é também uma autoformação, uma vez que os professores reelaboram os seus saberes em experiências cotidianamente vivenciadas.

No tocante à autoformação, como o próprio nome diz – produzir a própria formação –, “o professor deve ter uma sólida formação em termos de uma concepção de educação e de seus fundamentos epistemológicos e pedagógicos” (VASCONCELLOS, 2010, p. 115). Esse conceito também deve servir para o PC, para que este tenha uma sólida formação em seus aspectos epistemológicos e pedagógicos.

Entende-se que o PC deve dominar concepções e fundamentos educacionais, bem como criar condições para sua autoformação permanente, contudo, encontrar tempo para a realização destas atividades é, para muitos coordenadores, um sério problema. Ele deve conquistar e ocupar bem todos os espaços pedagógicos, as reuniões pedagógicas, as observações em sala de aula, os saberes disciplinares, pois todos somados se configuram e se constituem em espaços e momentos de formação.

Ainda sobre a formação, propomos pensar em seu caráter crítico, envolvendo a reflexão na ação, como observa Libâneo (2008):

O desenvolvimento pessoal diz respeito aos investimentos pessoais dos professores no seu próprio processo de formação, mediante um trabalho crítico-reflexivo sobre seu próprio trabalho e reconstrução de sua identidade pessoal, resultando nos saberes da experiência. (LIBÂNEO, 2008, p. 271).

As possibilidades deverão emergir de sua relação e respeito com o grupo, por meio do diálogo, pois o grupo todo deverá entender e aceitar a complexidade, para que se mude a maneira de agir e pensar na educação. É preciso, também, que o PC invista em sua formação, neste sentido, sobre a formação do gestor, Feldman (2009, p. 231) tece considerações interessantes:

O cargo de gestor exige de seu ocupante uma série de competências, conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais, que lhe permite trabalhar intelectualmente, com domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos e relacionais, de modo articulado, e resolver problemas de ordem social e produtiva, como atender a casos de solução de conflito em situação de tensão.

Neste prisma, uma questão sobre as especificações dos gestores, neste caso o PC, surge: Por que para esta função não é exigida a formação em Pedagogia? Ao menos nas Resoluções analisadas neste trabalho não consta este requisito de formação e entendemos que, por meio deste curso, o PC teria mais condições de gerir espaços tão desafiadores. Neste contexto, apontamos como desafiadoras as demandas do nosso século, tais como: gestão de conflitos; tecnologias; exclusão e inclusão social e digital; bullying; cultura de formação continuada; superação de paradigmas educacionais cristalizados em nossa prática; reflexões sobre as novas teorias; contradições do mundo moderno, etc.

Outro fator que nos chama a atenção é que, nas Resoluções, fica evidente a continuidade do trabalho do PC, a recondução deste, cuja designação para a função de coordenação terá a duração de um ano letivo e poderá ser prorrogada, a cada ano, mediante avaliação e aprovação do Conselho de Escola (cf. Res. 28/96, 76/97, 35/00, 66/06 e 88/07).

Portanto, as Resoluções aqui analisadas nos trazem indícios e características pertinentes a cada época, cada governo ratifica ou retifica alguns interesses conforme seu projeto de governo. Assim, a figura do Professor Coordenador aparece de maneira subjetiva a interesses maiores, como uma estratégia eficaz aos objetivos colocados pela Secretaria da Educação. Sobre o discurso oficial e suas mudanças, Lawn (2000, p. 75) observa: “A eficácia de um discurso oficial, utilizado para gerir os professores ou para promover mudanças estruturais, deve ser garantida através da sua constante reformulação. As suas fronteiras têm mesmo de ser policiadas”.

Talvez, essa (re)significação ao longo das Resoluções também seja um processo de evolução de conceitos, não só de interesses, do qual o Professor Coordenador faz parte.

A abordagem desta seção priorizou discussões sobre a escolha do PC nas Resoluções desde 1996 até os dias atuais. Em seguida, passaremos a analisar alguns aspectos e contribuições sobre o PC nas produções acadêmicas.

4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROFESSOR COORDENADOR NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Possibilidades, dilemas, formação, desvio de função, identidade, cotidiano: palavras-chave que expressam os temas deste trabalho e, especialmente, desta seção. Após a discussão sobre a escolha do PC, com base nas Resoluções referentes ao período de 1996 até os dias atuais, consideramos necessário analisar as produções acadêmicas sobre o tema, a fim de obtermos um melhor entendimento sobre a realidade deste profissional. Nas produções acadêmicas, realizamos uma busca por situações pertinentes ao trabalho do PC, com o propósito de enriquecer nossa pesquisa. Desse modo, esta parte do trabalho tem como objetivo a realização de uma análise descritiva das produções acadêmicas sobre os PCs.

O levantamento de dados das produções acadêmicas de pesquisas sobre professores coordenadores foi realizado via Internet nos sites: IBICT, Biblioteca Digital da Unicamp, da UNESP e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Para melhor compreensão da pesquisa, organizamos a leitura dos resumos, da seguinte forma: nome do autor, título da obra, ano de defesa dos trabalhos, comentários e descrição do texto.

Entretanto, durante nossas leituras, pudemos evidenciar algumas produções, que a nosso ver, se tornaram mais interessantes, então, nesses casos, estendemos a leitura para outros capítulos e também para as considerações finais, a fim de verificar o resultado de determinada pesquisa.

A pesquisa evidenciou um número relativamente pequeno de teses e dissertações sobre o tema, revelando a pouca representatividade dessas publicações nesse campo de estudo, o PC. Desse modo, podemos afirmar que as produções acadêmicas sobre o PC são consideradas recentes.

Em um primeiro momento, localizamos 33 teses e dissertações relacionadas ao PC, e trabalhamos especificamente os resumos de 17 títulos. Analisamos, ainda, alguns questionamentos, metodologias, instrumentos de pesquisa e referência bibliográfica, pois nos resumos não encontramos todas as informações necessárias.

Então, adentramos nas produções acadêmicas, mais especificamente com vistas a realizar uma leitura reflexiva sobre aspectos relevantes a esta pesquisa

e focar olhares nos significados dos estudos, compartilhando as vivências de outros pesquisadores sobre o PC.

4.1 Sobre a Formação

Inicialmente, resolvemos tratar sobre a formação, o que consideramos relevante em relação ao PC.

Adentramos, portanto, no cotidiano do trabalho do PC – “o formador de formadores” –, em sua essência profissional, como educador que articula tempos e espaços na escola para privilegiar um ambiente educativo, que faz mediações nos conflitos inevitáveis, que acompanha e fomenta a construção e a reconstrução de práticas pedagógicas e de “pontes” nas relações profissionais, enfocando, num primeiro momento, aspectos sobre sua formação.

Domingues (2009, p. 9), em sua tese intitulada *O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*, aponta que

[...] quando a coordenação pedagógica considera a escola como *locus* desse processo (de formação), na concepção do protagonismo dos professores na autonomia do estabelecimento, investe nos saberes docentes e insiste nos elaborados projetos coletivamente [...].

É fato que o professor coordenador deve estabelecer seu campo de atuação, um planejamento de seu trabalho, seus objetivos e métodos, permeados por ações de intervenção e prevenção. Entretanto, o que se observa de muito importante é o protagonismo dos professores, pois o PC, sozinho, não realiza nada e pode até se frustrar.

Fernandes (2004, p. 6), em sua dissertação *Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas*, observa que:

[...] a função de professor coordenador pedagógico, que se apresentou como novidade nas reformas educacionais da década de 1990, tem uma trajetória anterior que nos permite evidenciar que em outros momentos onde ocorreram movimentos de inovação pedagógica e de reformas educacionais ela também esteve presente.

Uma das principais atribuições do professor coordenador é a formação continuada do professor, a qual inclui mudança de paradigmas, concepção de ensino e aprendizagem, currículo, bem como discussões e reflexões entre a teoria e a prática pedagógica.

Uma assessoria de formação deveria intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educativas com o objetivo de ajudar a resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhes são próprios. Suas eventuais contribuições formativas devem estar subordinadas à problemática específica mediante uma negociação prévia, envolvendo o professor em um processo de compromisso de reflexão na ação (IMBERNÓN, 2000, p. 93).

Considerando a ideia de Imbernón (2000), podemos inferir que o professor coordenador atua segundo as principais demandas da escola, levantadas juntamente com o corpo docente, por meio das avaliações internas e externas; dos problemas pontuais; das relações interpessoais entre professores e alunos, nas observações do dia a dia da sala de aula; dos conflitos existentes no ambiente escolar; do estabelecido pelas Resoluções da SEE; das dúvidas e expectativas levantadas nas HTPCs; e, em especial, as intervenções deste profissional se fundamentam nas necessidades e diagnósticos apontados pela comunidade escolar.

É com base no levantamento destas demandas que o PC planeja suas atividades, transformando-as em ações concretas, compartilhando, assim, um processo formativo.

Acrescido à função articuladora do PPP, Luck (2010, p. 123) salienta a importância deste profissional enquanto líder da escola:

Vale dizer que ninguém se torna líder pela simples vontade, mas sim pelo exercício consciente e intencional de responsabilidades sociais juntamente com outras pessoas. Essa dimensão é reconhecida pelo saber popular que indica “aprende-se a fazer, fazendo”.

O coordenador pedagógico deve possibilitar a articulação das relações interpessoais, as parcerias e a cooperação entre as pessoas, segundo os princípios da gestão participativa e democrática.

Podemos imaginar alguns pontos comuns a serem discutidos e trocados, mas que não sejam determinados *a priori*, e sim ao longo da produção de um saber no espaço da escola: a conquista de uma “territorialidade própria”.

Sobre este aspecto, Vasconcellos (2010, p. 11) aponta que:

Coordenação tem para nós esta acepção ampla de aglutinação de pessoas em torno da busca de sentido para as práticas educativas que, embora ocorrendo em vários espaços e tempos da escola, têm (devem ter) uma profunda articulação. A atividade educativa é essencialmente relacional. Coordenação corresponde ao esforço de caminhar junto, de superar as justaposições, as fragmentações ou a ação desprovida de intencionalidade.

Pimenta e Ghedin (2008, p. 71) reforçam que a formação do professor deve contar com características semelhantes às que ocorrem na sala de aula; assim, do mesmo modo que um bom professor deve conduzir sua sala, o professor coordenador também deve conduzir com segurança e conhecimento seus professores. Nesse sentido, os autores (2008, p. 71) ponderam que

Se quisermos que o professor trabalhe numa abordagem socioconstrutivista, que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas idéias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas, numa palavra, faça pensar, é necessário que seu processo de formação tenha essas características.

No tocante à formação do PC, Fernandes (2004, p. 82, grifos do autor) argumenta que o professor coordenador deve buscar uma formação pedagógica, pois não há um curso de formação para este profissional e salienta que

A não exigência da **formação pedagógica** para a ocupação da função democratizou o acesso dos professores à função de PCP, mas permitiu que muitos professores assumissem a função sem ter um claro entendimento de didática, currículo ou gestão escolar. Não necessariamente um bom professor de Matemática, Geografia ou Ciências tem competência ou repertório profissional para o trabalho de coordenação pedagógica.

O fato de não haver a exigência da formação pedagógica para este profissional pode levá-lo, muitas vezes, a não conseguir dar conta de aspectos da formação geral de seus pares e a permanecer em uma busca incessante de temas para ilustrar sua aula sem o devido planejamento. O Governo é o gestor, determina e impõe as condições e o PC fica sujeito a isto, o que determina as limitações do PC.

Para Almeida e Placco (2008, p. 34), “o que se pretende é que a formação produza marcas no professor, marcas indeléveis, constituídas de sentidos e significados valiosos para sua docência, que lhe possibilite – também a ele – promover marcas indeléveis em seus alunos”.

Percebendo a escola como instância de formação e de exercício de cidadania, lugar de ensino, de aprendizagem e de enriquecimento cultural, a busca de uma educação pública de qualidade exige que se considerem aspectos de natureza social, cultural, e política do processo educacional em que se encontram envolvidos os profissionais desta área da Educação. Isso significa entender a escola

como um espaço onde atuam sujeitos diversos, em termos de classe social, etnia, padrões culturais, inclusão, formas de falar e assim por diante.

Os gestores escolares devem trabalhar em total sintonia e parceria para poder articular o grupo de professores.

É importante que o PC desenvolva uma visão multicultural em sua prática, valorize a diversidade na escola como riqueza e crescimento da equipe escolar, a qual deve ser aproveitada para a construção de uma educação de qualidade.

Caseiro (2007), em sua dissertação intitulada *A atuação do professor coordenador pedagógico na formação dos docentes*, realizou uma pesquisa quali-quantitativa como colaborativa, com 01 PC e 22 professores, observando como ocorre a formação em seu ambiente de trabalho, especialmente nas HTPCs. Questionários, observações, conversas informais e registros num diário de bordo foram utilizados. Para a autora, o PC deve contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica daqueles que se encontram sob sua coordenação, sendo um pesquisador de estratégias que lhes permitam auxiliar seus coordenados a rever, entender e transformar sua prática, seja em sala de aula, seja em outro ambiente de trabalho. É preciso que ele seja, antes de tudo, um profissional preocupado em refletir sobre o seu próprio trabalho e que busque constantemente investir em sua própria capacitação, na área de formação de professores e ensino-aprendizagem. A execução de um projeto de leitura colaborou muito com o grupo em sua formação continuada e obrigou a reflexão sobre a elaboração de projetos de trabalho e sobre as práticas de leitura existentes até então, com resultados na aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo, auxiliou o grupo pesquisado no embasamento teórico necessário a reflexão, organização e avaliação de ações que contemplaram as necessidades dos alunos.

Perrenoud (2001) afirma que pode parecer estranho definir ensinar como agir na urgência. Para o autor, os professores planejam, esforçam-se por antecipar ou prever as situações de aprendizagem, buscam trabalhar em um contexto organizado e, até onde possível, disciplinado. Agir na urgência e decidir na incerteza: assim se caracteriza, muitas vezes, o cotidiano do professor coordenador e não apenas momentos planejados e articulados com suas funções.

Alguns autores por nós utilizados nesta pesquisa, abordam o tema do PC indicam uma trajetória para as respectivas funções do mesmo, porém, em sua

maioria, o que mais sobressai é que este profissional está a serviço do desempenho das políticas educacionais implementadas pelo governo.

Em sua tese sobre *A construção coletiva de uma prática de formação de professores de ciências: tensões entre o pensar e o agir*, Chaves (2000, p. 14) atenta para o fato de que “o Estado, como poder constituído, é o principal meio, mas também o principal obstáculo ao projeto de desenvolvimento profissional do professor”. O autor aponta que formadores e professores devem estabelecer parcerias, buscando autonomia profissional e afirma que a recuperação da autoestima, a certeza do valor e da importância de ser professor pode redimensionar a importância de buscar a competência profissional.

Fernandes (2004) reitera que as exigências burocráticas são muitas e isto envolve o PC em atividades que o desviam de sua função.

As dificuldades para definir o espaço de atuação e o território de trabalho são ingredientes que também ajudam a prender os professores coordenadores pedagógicos na trama burocrática da escola. A necessidade de responder as cobranças da Secretaria da Educação, ainda marcada pelo caráter tecnicista, levam o coordenador a uma **rotina burocratizada** que muitas vezes pasteuriza o trabalho do PCP e desvia sua atenção para o preenchimento de papéis que não raramente, são esquecidos e pouco utilizados na reflexão da prática e na tomada de decisões. (FERNANDES, 2004, p. 84, grifos do autor).

Devemos considerar, ainda, que a sala de aula, hoje, é marcada por conflitos, desafios, movimentos de construção e reconstrução de práticas e de concepções pedagógicas, colocando em evidência o papel dos educadores e da Coordenação Pedagógica. Almeida e Placco (2002, p. 17) nos remetem aos desafios atuais:

Cada época se impõe e nos impõe desafios diante dos quais nos sentimos, muitas vezes, despreparados. No século que findou, constatamos a todo momento indícios de mudança nos diferentes campos do conhecimento, nas organizações sociais e nas diferentes culturas e sociedades. Eles têm chegado até a escola, levantando questionamentos que demandam reflexões e sobre os quais o coletivo da escola precisa se debruçar. Temos aqui um dos motivos pelos quais a mudança tem sido um tema recorrente para os educadores.

As autoras acima citadas salientam que a escola atual deve ter um compromisso com a educação, na formação de seus alunos e ainda fazem indagações como “quem deve educar este homem e como fazê-lo no atual contexto

que se configura, assumindo-se como sujeito e objeto dessas mudanças?” (ALMEIDA; PLACCO, 2002, p. 17).

É importante ressaltarmos que a tarefa de coordenar é complexa: implica trabalhar com grupos heterogêneos (educadores, educandos, pais, especialistas, comunidade e outros), enfim, envolve múltiplas relações e tempos entrecortados pelas rotinas no trabalho educacional.

O Professor Coordenador, responsável pela formação nos espaços escolares, articula tempos e espaços na escola para garantir um ambiente onde ocorra uma aprendizagem significativa. Ele acompanha, orienta, incentiva as práticas pedagógicas, é importante destacar a mutualidade nas relações de formação.

Vituriano (2008), em sua dissertação intitulada *Formação continuada em uma concepção crítico-reflexiva: desafios aos coordenadores-formadores de professores nas escolas da rede municipal de São Luís*, realizada com quatro professores coordenadores de diferentes segmentos da Educação Básica, coletou dados por intermédio de entrevistas semiestruturadas. A escolha dos PCs, sujeitos da pesquisa, recaiu em profissionais que conseguem mobilizar os professores e são reconhecidos pelo seu trabalho. O objetivo de seu trabalho foi analisar o papel do Coordenador Pedagógico como formador de professores em uma concepção crítico-reflexiva no contexto das escolas da rede municipal de São Luís - MA. A autora apresenta seu estudo, primeiramente, pelos percursos metodológicos, em seguida discute a evolução do processo de formadores no Brasil, dos anos 70 até os dias atuais em suas duas vertentes – a transmissiva e a crítico-reflexiva.

No terceiro capítulo Vituriano (2008) discute sobre a escola como lócus privilegiado de formação docente. No quarto capítulo estão a análise dos dados. A pesquisadora conclui que para atuar como formador de professores na escola, é importante que se atue em uma perspectiva crítico-reflexiva. E destaca, ainda, que ser formador é uma função desafiadora: por não ser prescritiva, sua atuação implica em não considerar o contexto de atuação em que apenas as situações pareçam claras e distintas, mas, ao contrário, muitas vezes, o formador atua diante das urgências e das incertezas.

Nas considerações finais, Vituriano (2008) assinala que ainda é difícil instaurar espaços formativos no contexto escolar, uma vez que a formação docente é complexa e do formador mais ainda. Porém, os formadores analisados por

Vituriano (2008) decidiram assumir a função sem medo de errar e sem medo de expor seus saberes e não-saberes. Outra característica marcante é que os entrevistados conseguem se colocar como mais experientes sem, no entanto, se apresentarem como aqueles que sabem tudo, ou seja, como aprendizes da função.

Ainda de acordo com Vituriano (2008), tornar-se formador é um processo contínuo e é preciso ter disponibilidade para aprender, reconhecer-se como aprendiz e refletir sobre sua prática constantemente, ou seja, esses profissionais devem participar continuamente de espaços destinados à formação. Para a autora, a vontade de aprender é uma característica que todo formador deve ter e ele aprende também com os professores, com os alunos, enfim com todo contexto escolar.

A vontade de acertar e o medo de não errar estão presentes num bom formador. Arriscam, estudam, e demonstram compromisso com a escola pública. São bons modelos e têm compromisso. Vituriano (2008) finaliza salientando que a maior lição aprendida é a certeza de que é possível fazer da escola pública um local onde os professores podem aprender sobre o ato de ser e tornar-se um professor cada vez mais profissional. E isso também vale para o formador.

Ainda sobre a questão da formação do professor pelo PC, acrescentamos as considerações de Pessôa (2010), expressas em sua dissertação *O papel do outro na atuação do Professor Coordenador*, na qual busca compreender o papel que o *outro* exerce na atuação do Professor Coordenador. A metodologia utilizada foi a narrativa autobiográfica, já que contou com apenas um PC, e a pesquisa foi realizada por meio da reflexão e análise com base nos relatos deste PC, com quem foram realizadas duas entrevistas autobiográficas, com intervalo de seis meses entre ambas. A autora entendeu que a análise de uma trajetória particular pode desvelar aspectos da categoria como um todo. Desse modo, utilizou a teoria psicogenética de Henri Wallon, mais especificamente no que se refere à relação *eu-outro*, meios e integração (das dimensões funcionais: afetividade, ato motor, conhecimento e pessoa, bem como organismo-meio). A referida teoria foi desencadeadora da questão de pesquisa e ofereceu recursos para iluminar os dados na análise.

Pessôa (2010) aponta alguns aspectos se destacaram em sua análise: a relação *eu-outro* pressupõe troca, reciprocidade; a relação *eu-outro* pautada em negociações propicia condições mais favoráveis ao desenvolvimento; o outro íntimo,

parceiro constante do eu, torna-se aparente nas situações de decisão e mudança de rumo. Compreender a pessoa numa perspectiva integradora permite reavaliar a prática pedagógica do PC junto à sua equipe docente, tornando-a mais adequada ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A pesquisadora relata que, em sua trajetória como PC e nas capacitações das quais participou, surpreendeu-se defendendo ideias e posicionamentos de sua equipe de professores; neste momento reconhecia o *outro* em seu discurso e, a partir daí, passava a ser o seu discurso. “E no meu discurso era notável o retumbar das palavras proferidas por este *outro* em mim, este *outro* que era *eu*” (PESSÔA, 2010, p. 25).

Compreender o *outro*, segundo Pessôa (2010), exerceu papel de relevância em sua atuação pessoal e profissional e também certo impacto em sua prática pedagógica, pois, passou a ouvir os professores com mais atenção; a propiciar espaços para discussão e debate; a tomar decisões de modo coletivo sempre que possível; a estabelecer objetivos articulando o perfil da equipe docente com os desafios da educação. Nesse sentido, a autora, constatou que a relação com os professores tornou-se intensa, participativa, sem ausências nas reuniões, contribuindo muito para sua atuação.

Podemos destacar aqui sobre a formação, quando estes profissionais, os professores coordenadores investem em sua própria formação. O estabelecimento de parcerias, entre formadores e professores e o resgate da importância de ser professor pode redimensionar a valorização pela formação. Mesmo o PC envolvido com múltiplas relações, ele precisa estar atento aos espaços escolares para garantir um ambiente onde ocorra a aprendizagem.

4.2 Sobre as Possibilidades

Outro fator relevante que encontramos em relação ao PC compreende as possibilidades para a referida função. A seguir, tecemos algumas considerações pertinentes a este trabalho.

Pieirini (2007), em sua dissertação intitulada *A (des)constituição da orientação pedagógica na escola pública: uma trama de muitos fios, vários laços e alguns nós*, investigou o trabalho da Orientadora Pedagógica (OP) em uma escola municipal de Campinas. A autora elabora uma narrativa sobre o processo de

(re)constituição do trabalho da OP, sobre as características e os elementos que constituem esse processo. Foram analisadas reuniões coletivas, buscando problematizar a função mediadora da orientação pedagógica com base na afirmação do trabalho das professoras/es e na centralidade da formação no cotidiano escolar. A pesquisadora utilizou-se da prática do relato para contextualizar a história da orientadora pedagógica nas histórias de estudante e professora, com o intuito de denunciar alguns dilemas da prática desta profissional e sinalizar algumas possibilidades de intervenção nos diferentes tempos e espaços do cotidiano escolar, evidenciando, assim, como foi se configurando este processo de pesquisa. A autora utilizou metáforas, imagens, não-palavras, uma maneira de se fazer entender e reinventar as palavras.

A pesquisadora sinaliza com algumas possibilidades sobre a orientação pedagógica, iniciando com uma pergunta realizada por uma criança a ela: Você é professora das professoras?

Ao ouvir as vozes dos professores aprendi que aprendemos. Entre outras coisas, aprendemos que na escola as respostas não virão prontas; aprendemos que, mesmo que estas viessem, seriam absolutamente desprovidas de significado, aprendemos que muito mais prazeroso é constatar que elas, as respostas, estão em nós mesmos e no resultado deste nosso encontro com o outro. (PIERINI, 2007, p. 147).

A autora, nas considerações finais, coloca a importância de estar atento e ouvir muitas vozes no interior da escola e que estas não virão prontas, mas estão em nós mesmos e no resultado do encontro com o outro. O que nos consome é o que nos sustenta. E tece alguns comentários finais sobre seu trabalho:

O meu desejo é o de que o produto deste trabalho seja visualizado em seu processo e que, ao invés de trazer respostas únicas para a solução de possíveis problemas, o mesmo possibilite estranhamento, deflagre discussões, provoque inconformismo e sinalize os vestígios de que modos diferentes de enxergar a prática cotidiana, redimensionam nossas formas de intervir sobre ela. (PIERINI, 2007, p. 155).

A pesquisa de mestrado de Groppo (2007) – *De professor para professor-coordenador: sentimentos e emoções envolvidos na mudança* –, objetivou investigar os sentimentos e as emoções manifestados nos professores nos momentos que antecedem sua trajetória como professor-coordenador e também em seus momentos iniciais na função. O estudo foi realizado com 05 professores que

atuavam no período noturno em escolas públicas da Grande São Paulo, recém-admitidos na função e baliza-se em torno das seguintes questões: o estudo justificase pelo priorizar das questões afetivas, pela reflexão sobre a preparação do professor para exercer o papel de professor coordenador, o apoio dispensado a ele e as orientações oferecidas no início da nova função. Por levar em conta a afetividade, o estudo teórico se baseia em Henri Wallon, cujo eixo principal é a integração do organismo-afetividade, cognição e movimento.

Como instrumento de coleta de dados, Groppo (2007) utilizou entrevistas, documentos e a observação do contexto da atuação. Nos PCs pesquisados observou, nos momentos que antecederam sua trajetória como professor-coordenador, uma tonalidade positiva sobre a função. Entretanto, após alguns meses, registrou sentimentos negativos expressos pelo PC, por este sentir-se inseguro, decepcionado, desencorajado, frustrado, por falta de orientação e apoio nos primeiros momentos de coordenação, nas situações de embate e no desvio da função.

Outro desafio nos coloca Crespo (2010), em sua dissertação sobre *O respeito na escola: a visão dos professores coordenadores*, realizada em escolas públicas e particulares. Seu trabalho foi desenvolvido com 20 coordenadores, 10 de escolas públicas e 10 de escolas privadas, aplicando uma entrevista semidirigida com perguntas norteadoras e outra com algumas histórias-problema, com alternativas de ações. A pesquisadora observou certa falta de respeito em diversas esferas, bem como a tensão entre professores e professores coordenadores, decorrente, provavelmente, de falta de diálogo e cooperação, e de formação moral deficitária. Também observou, como característica marcante, que o coordenador da escola pública é mais autoritário em comparação ao da rede privada.

Destacamos aqui sobre o PC estar atento e ouvir muitas vozes no interior da escola, valorizar o encontro com o outro. É preciso também investir mais no diálogo e na cooperação entre seus pares, para que as possibilidades possam vir à tona no ambiente escolar.

4.3 Sobre o Cotidiano

Entre os vários aspectos até então salientados, o cotidiano se mostrou relevante no espaço escolar, por considerar as instâncias educativas como elementos muitas vezes pontuais, em que o PC deve agir em sua complexidade.

Christov (2008, p. 124) coloca algumas considerações importantes sobre o cotidiano das escolas da rede estadual, em especial sobre a atuação do PC: “os coordenadores auxiliam a direção a organizar dados sobre a infra-estrutura, a cuidar de questões disciplinares, permanecendo inclusive nos portões em momentos de entrada e saída de estudantes”.

A pesquisa desenvolvida por Sousa (2010), intitulada *O cotidiano escolar do professor coordenador: o diálogo entre teoria e prática*, realizada mediante análise de depoimentos colhidos por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, com oito professores coordenadores de diferentes escolas da DE de Presidente Prudente, buscou compreender e investigar os contrastes existentes entre a legislação e a prática do cotidiano na escola.

Como conclusão, o pesquisador percebeu que estes profissionais sentem dificuldades em avaliar o trabalho desenvolvido nas escolas e garantir a participação de todos os segmentos em suas ações, além disso, apresentam dúvidas de como realizar os registros das reuniões de formação e quais 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. Por conseqüência a identidade do PC é indefinida e a formação tem origens de limitação impostas pelo governo.

Lima (2009), em sua dissertação *O professor coordenador da rede oficial de ensino do estado de São Paulo: um estudo de caso sobre a (re)construção de sua ação pelo cotidiano*, desenvolvida com PCs, docentes e diretores da DE da região de São João da Boa Vista, busca identificar fatores e refletir sobre as possibilidades de mudança sobre a dificuldade de se estabelecer a relação de sua verdadeira função no cotidiano escolar. Teve como objetivo estudar os fatores que levam o professor coordenador a se distanciar das atribuições instituídas por lei referentes a sua função. Desse modo, analisou a literatura referente ao tema bem como a legislação pertinente. A fundamentação teórica foi construída no que tange à

representação social, ao estudo do cotidiano e à prática profissional em detrimento de fatores que impossibilitam a efetivação de uma identidade própria.

A metodologia utilizada por Lima (2009) foi a revisão bibliográfica, com a finalidade de construir um breve histórico da função do Professor Coordenador, uma vez que esse levantamento histórico fora realizado por outros autores. O autor realizou, ainda, a análise de documentos oficiais (leis, decretos, resoluções) e uma pesquisa de campo, utilizando para coleta de dados a aplicação de questionário com questões fechadas a 43 Professores Coordenadores, 50 Professores e 10 Diretores de Escola. Utilizou-se, também, de quatro questões de um questionário aplicado anterior à nova legislação, que foi realizado com 230 professores, pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de São João da Boa Vista. Objetivou, com este procedimento individual e sem identificação, obter a visão do trabalho do Professor Coordenador, por ele próprio, por seus pares e por sua chefia direta.

Um dado que nos chamou a atenção na pesquisa de Lima (2009) é que em uma de suas perguntas o autor questiona sobre a importância dos PCs possuírem o curso de Pedagogia, e 100% dos diretores responderam de maneira positiva, ao passo que entre os próprios coordenadores apenas 79% consideram necessária essa formação.

Em suas considerações finais, Lima (2009) discorre sobre a atual legislação do PC, a Res. SE 88/07, e não considera democrático o acesso à função, já que o PC é escolhido pelo diretor e supervisor, sem a participação do Conselho de Escola. O autor pondera que o cotidiano do Professor Coordenador ainda está repleto de atividades que não são eminentemente pedagógicas; que as atividades de caráter operacional desqualificam a função do coordenador, não estabelecendo sua identidade no espaço escolar. Os professores pesquisados, contudo, enxergam o PC de maneira positiva na implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008. A esse respeito, Lima complementa que, para a implementação desta Proposta, o Professor Coordenador deve favorecer a organização dos atores e dos processos educativos da escola, com atitude crítica e reflexiva, fazendo uso dos saberes adquiridos na sua formação acadêmica e na experiência profissional, com o objetivo de direcionar as relações existentes no ato de aprender e ensinar, transformando a escola num espaço onde se coordena o saber fazer e o saber aprender.

Sobre a questão dos professores se tornarem autônomos, ou mesmo atores em face de determinadas atitudes críticas e reflexivas, destacamos a pesquisa de Abreu (2006) – *O professor coordenador na escola pública estadual: sua atuação frente aos conflitos* –, que aponta algumas considerações sobre o PC diante de conflitos em uma escola da periferia de São Paulo, ou mesmo como este profissional lida com os conflitos e como alunos e professores percebem sua atuação. A autora realizou um estudo de caso e apoiou-se nos postulados de Thomas Gordon, psicólogo e educador que se dedicou, entre outras atividades, aos estudos sobre resolução de conflitos. Abreu utilizou um questionário aplicado em 316 alunos, 5 professores, 1 coordenadora e 1 vice-diretora do período noturno; além de entrevistas com os professores coordenadores; registros de observação das situações de conflito e análise de documentos escolares e fichas dos alunos. Com base no levantamento de dados, a pesquisadora observou que os respondentes são positivos quanto à atuação da PC na resolução dos conflitos, porém, ela não trabalha com os professores de maneira a propiciar nestes a resolução dos conflitos por meio da mediação. Abreu acredita que as situações analisadas revelam a importância de se investir na formação docente, a fim de garantir esta autonomia, para que os professores possam resolver conflitos existentes em sua prática educativa. É necessária a identificação dos conflitos para que a equipe possa entender melhor a complexidade de sua realidade.

Em suas considerações finais, Abreu (2006) coloca a importância da formação do professor em relação à mediação de conflitos, baseada em Thomas Gordon (1974), propondo o estabelecimento de regras com a participação da comunidade. Para a pesquisadora, o professor, muitas vezes, perde sua autonomia quando transfere o problema para o PC. Neste caso, a autora alerta para a importância de se trabalhar as relações interpessoais no ambiente escolar para que estas não se transformem em violência e agressão física e aponta, também, que o exercício do diálogo favorece a superação de obstáculos.

Consideramos essenciais as colocações de Abreu (2006), suas sugestões acerca dos conflitos, bem como suas sugestões para uma possível mediação dos conflitos no ambiente escolar. Estanhemos, contudo, que de 316 alunos pesquisados, havia na dissertação o depoimento de apenas seis alunos. Quanto às referências bibliográficas deste trabalho, observamos que se assemelha muito à nossa, no tocante aos autores que abordam assuntos específicos sobre o PC.

Roman (2001), em sua dissertação intitulada *O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico*, enfoca o cotidiano escolar e o PC. O autor realizou a pesquisa com um coordenador do ensino médio noturno e, por isso, a pesquisa é caracterizada como um estudo de caso etnográfico.

Nos estudos de Roman (2001), cujo objetivo é contribuir para compreensão da atuação do PC na escola, seus procedimentos foram a observação participante, entrevistas, análise de documentos e pesquisa bibliográfica. A pesquisa revela que o PC participa de uma tendência histórica que atribui aos profissionais de coordenação pedagógica a tarefa de representar um agente de inovações no cotidiano das práticas pedagógicas.

O terceiro capítulo da pesquisa de Roman (2001), intitulado “O PCP e sua trama cotidiana”, permitiu-nos perceber as urgências e mesmo dificuldades que os PCs possuem em seu cotidiano. O pesquisador coloca que estes profissionais assumem papéis que os distanciam de suas funções e do trabalho pedagógico e acabam resignados, fazendo o que é determinado pela direção da escola. Por outro lado, desempenham funções diárias como entrega de documentos, cuidar de alunos doentes, pintar a parede, colocar o aluno para dentro (após o sinal), organizar a fila da merenda, arrumar substituto quando falta um professor, dar o sinal, atuar como porteiro, almoxarife e bedel. Roman sinaliza que a falta de funcionários, assim como em nossa pesquisa na escola 2, é um dos agravantes e sobrecarrega seu trabalho diário. E, ainda, por ficarem muito próximos aos alunos acabam muito expostos a situações de conflitos.

Nessa perspectiva, reportamo-nos às palavras finais de Roman (2001) em seu resumo: “O desenrolar dos conflitos leva a exercícios instáveis de poder e a estabelecimentos provisórios de aliança, em que frequentemente a função educacional da escola é relegada. Isso faz com que o PCP acabe tendo muito pouco de professor, de coordenador e muito menos de pedagógico”.

No caso de Roman (2001), ele foi PCP e destituído de sua função por não haver entrosamento entre o que ele concebia como certo e tentava realizar e a forma de trabalho assumida pela direção da escola. O autor deixa evidente a existência de casos deste tipo, porém não existem dados quantitativos para afirmá-lo categoricamente. Para ele, o PCP é um dos principais agentes para implementação de reformas no contexto escolar. No decorrer da pesquisa de Roman (2001), um dos sujeito de sua pesquisa – José – teve que abandonar sua função como PC, ou seja,

foi convidado a pedir demissão ou passar pela votação dos professores e a diretora escolheu a Dirce em razão dela não conseguir controlar a sala de aula.

A partir destas proposições, evidenciamos alguns aspectos sobre o cotidiano dos PCs, como: eles possuem dificuldades em avaliar o trabalho desenvolvido e garantir a participação de todos em suas ações; apresentarem dúvidas de como realizar o registro das reuniões de formação; quais os critérios para seleção de materiais adequados à ação docente; como diagnosticar os saberes dos professores para dar continuidade à sua formação em serviço; o acesso à função do PC a partir da res SE 88/07 deixou de ser democrático; as funções dos PCs não são eminentemente pedagógicas; as atividades de caráter operacional desqualificam a função do coordenador; ele é um mediador de conflitos; a importância de se trabalhar as relações interpessoais no ambiente escolar; o exercício do diálogo favorece a superação de obstáculos.

4.4 Sobre a Identidade

Outro ponto por nós analisado consiste na questão da identidade da função de PC, que é amplamente discutida em muitos trabalhos acadêmicos.

Horta (2007), em sua dissertação *Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e coordenadoras-pedagógicas do Ensino Fundamental I na construção de seus papéis*, de cunho teórico-analítico, busca compreender a forma pela qual se estabeleceram no Brasil as identidades profissionais das professoras de primeiras letras e das coordenadoras pedagógicas. Teve como aporte teórico Foucault, para entender como se produzem as identidades nas estruturas hierárquicas das instituições escolares e, também, por fornecer ferramentas úteis para problematizar os saberes vigentes e compreender como certos saberes são desqualificados nas relações de poder. Outro teórico citado pela pesquisadora foi Bauman, que por meio de uma análise sociológica, ajuda a elucidar o presente em que está imersa a sua pesquisa, a qual chama de modernidade “leve” e “líquida” e, assim, torna possível entender as redistribuições e realocações dos poderes e os novos padrões de dependência na instituição escolar, apesar de o discurso pedagógico dominante aparentemente convocar “autodeterminação” e “liberdade” como características centrais da constituição dessas identidades em estudo. A

autora analisa, também, as quatro coleções sobre o Coordenador Pedagógico, organizada por Vera Maria Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida, coleção que possibilita o acesso a alguns dos principais discursos que norteiam a constituição da identidade destes profissionais.

Em suas conclusões, Horta (2007) observa que os discursos educacionais em geral enfatizam a constituição de profissionais “autônomos”, “críticos” e “reflexivos”. Imersos nesse discurso homogeneizante e sofisticado nas suas propostas de autoexame, no entanto, tanto professores como coordenadores, paradoxalmente vão limitando as possibilidades de pensar e constituir suas identidades. Para a autora, uma possível ação questionadora seria a de duvidar desse lugar idealizado nas descrições da função dos coordenadores pedagógicos, que definem missões impossíveis, lugar em que, na maioria das vezes, são vistos como detentores de uma consciência crítica embasada nos conhecimentos da ciência, e capazes de constituir professores “autônomos” e “reflexivos”. A pesquisadora duvida dessa relação quando ela se estabelece pela necessidade da tutela desse especialista, a fim de buscar outras formas de relação que permitam, de fato, que as professoras das primeiras letras possam se desenvolver enquanto profissionais.

A identidade dos PCs deixa a desejar quando este profissional, muitas vezes, não concebe tal conceito em suas atividades diárias. Talvez por este motivo suas ações cotidianas sejam um pouco conturbadas e sem um conhecimento de suas reais funções.

4.5 Sobre a Formação Continuada

A formação continuada é um assunto que está muito em pauta nos dias atuais. E a formação em serviço nos ambientes escolares se materializa, principalmente, por intermédio das HTPCs, as quais propiciam momentos de reflexão, estudos e discussões coordenados pelo PC.

Cassalate (2007), em sua dissertação intitulada *A atuação do professor coordenador na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades*, investiga uma professora coordenadora e se utiliza de documentos técnicos e oficiais para pesquisar sobre a atuação do professor coordenador pedagógico na formação continuada docente. Trata-se de um estudo de caso com abordagem

qualitativa, cujas conclusões apontaram para a importância das HTPCs como espaço de formação continuada docente.

A pesquisa de Duarte (2007), em sua dissertação *O Professor Coordenador das Escolas Públicas Estaduais Paulistas: Análise das Condições de Trabalho e a Construção do Projeto Político-Pedagógico*, de caráter empírico, visa investigar a percepção de 30 professores que atuam nos dois segmentos do ensino fundamental e médio da DE do município de São Carlos-SP, sobre o desempenho do Professor Coordenador da Escola Pública do Estado de São Paulo, na busca de ações coletivas que possibilitem melhorias na qualidade de ensino, e se essas ações estão relacionadas à existência de práticas democráticas no interior das escolas.

A pesquisadora utilizou uma metodologia com base na análise de documentos oficiais, obras de análises de reformas educacionais sobre Gestão Democrática Educacional voltada para uma perspectiva de participação colegiada e na visão sindical sobre o ponto de vista da Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), enfatizando sobre questões de salário e jornada de trabalho. Duarte também realizou uma investigação, utilizando 11 questões do relatório produzido pela SEE/Saresp/2000, que analisa o perfil do Diretor e do PC na Rede Estadual Paulista, bem como 12 questões elaboradas para a pesquisa, agrupadas em blocos. E para a coleta de dados, utilizou um questionário com questões fechadas para o professor, e outro, com uma questão aberta para o PC. Ela aponta, após análise realizada, um descontentamento em ambas as partes em relação à atuação do PC, que é percebido como um profissional frágil, burocrático e sem uma identidade profissional com seus pares.

Duarte (2007) tece comentários sobre a imposição de projetos oficiais da SE nas escolas e a cobrança para sua execução, complementando que cada escola deveria ter o seu projeto pedagógico, tendo em vista suas especificidades locais. A autora diz que isso ocorre, porém, sua preocupação é que os órgãos centrais e intermediários interferem na escola, impondo suas ideias, interesses e colocando-as como reféns de seus projetos e determinações que, na maioria das vezes, não repercute nas necessidades reais de cada unidade escolar. Neste contexto, Duarte salienta que o PC está se tornando o interlocutor destas imposições na escola, que gradativamente vem perdendo a referência no corpo

docente que o elegeu, realizando mecanicamente ações burocratizadas que quase nada têm contribuído para dar suporte e promover o trabalho pedagógico.

Nas considerações finais, a autora acrescenta que esta constatação se deu após a análise dos questionários aplicados a 30 professores que, por meio de suas respostas, demonstraram descontentamento em relação à atuação dos PCs. E alerta que este descontentamento advém, também, da pressão exercida para que o PC implemente projetos alinhados com as propostas pedagógicas pensadas pelos órgãos centrais e regionais da SE, o que a levou a questionar sobre a existência de efetiva autonomia da escola diante da centralização que os órgãos superiores exercem sobre esta.

Duarte (2007) comenta, ainda, sobre a expansão da função do PC a partir de 1996, no contexto do Projeto Escola de Cara Nova e que a formação deste profissional ficou somente a cargo da SE, o que contribui para a formação de profissionais frágeis, burocráticos e sem identidade com seus pares, cujo sucesso do seu trabalho tem dependido, quase que exclusivamente, de sua responsabilidade e iniciativa.

De acordo com Duarte (2007), o resgate da identidade do PC articula-se com a defesa da melhoria da qualidade de ensino e deve materializar-se na revitalização do HTPC como espaço privilegiado de discussão e elaboração de propostas pedagógicas coletivas e de construção de um Projeto Político-Pedagógico autônomo.

Duarte (2007), em suas considerações finais, pondera que a HTPC deveria instrumentalizar o professor para o desempenho de sua função específica em ensinar os alunos, no entanto, este espaço encontra-se atualmente descaracterizado de sua função original, pois tornou-se burocratizado, limitado em grande parte à transmissão de recados e encaminhamento de atividades e projetos que expressam a linha pedagógica adotada pelo Estado, ferindo, assim, o princípio da autonomia pedagógica da escola, garantida na Lei nº 9394/96.

Oliveira (2006), em sua dissertação *A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade*, apresentada à PUC-SP, coloca a HTPC como espaço ideal para a atividade de formação contínua. Segundo a autora, a HTPC é o *lócus* de formação em serviço, de modo a promover a construção de novas significações e de novas práticas para os professores. A pesquisa é apoiada no quadro teórico socio-histórico-cultural, embasada por Vygotsky, Leontiev, Engestrom e no quadro teórico

da Pedagogia Crítica com base em Paulo Freire, Maclaren, Kincheloe, e Fullan & Hargreaves, que salientam a necessidade de pesquisas conduzidas no contexto escolar possibilitarem o envolvimento dos participantes na construção de ambientes que promovam transformações para todos.

A pesquisa de Oliveira (2006) tem como foco entender como se dão as relações entre os participantes das HTPCs e, por meio da reflexão crítica, a criação de contradições capazes de movimentar essas relações para a busca da construção de um contexto de formação profissional. Sua análise de resultados revela que a reorganização do contexto tornou possível a ressignificação dos sentidos dos professores sobre o uso do espaço da HTPC, transformando-o em um contexto de formação, de reflexão, de aprendizagem e desenvolvimento a todos os envolvidos – professores e coordenadora.

É importante ponderar sobre a HTPC, visto que neste espaço ocorre a interação entre seus participantes, os questionamentos que muitas vezes levam o grupo a reflexão e construção de práticas coletivas de trabalho.

Em suas considerações finais, Oliveira (2006) observa que professores e equipe diretiva precisam discutir as deficiências na escola pública que são muitas e não podem ser resolvidas ao mesmo tempo, mas podem ser amenizadas ao máximo desde que os envolvidos assumam a responsabilidade pelo seu próprio trabalho e que façam uso apropriado de todos os instrumentos e espaços criados para este fim, como as HTPCs, por exemplo.

O desenvolvimento profissional dos professores e sua formação continuada ocorrem por meio das HTPCs. Possui metas articuladas com a proposta pedagógica da escola e busca ações coletivas que possibilitem melhorias na qualidade de ensino. Também podemos considerar a HTPC como o *lócus* de formação em serviço, contexto de formação, reflexão, aprendizagem de todos os envolvidos, desde que utilizada de maneira apropriada e responsável.

Por fim, teceremos, em seguida, algumas considerações relevantes a esta seção e a sua construção.

O trabalho intitulado “O Estado da Arte nos Estudos nos Saberes na Prática Docente”, de Maria Claudice Rocha Almeida (2011) (UFS/NPGED/EDUCON), apresentado no *V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”*, foi o marco inicial no contato com estudos sobre produções acadêmicas. Este artigo nos

propiciou grande conhecimento e nos mostrou a maneira pela qual deveríamos analisar trabalhos pertinentes aos assuntos em que estávamos pesquisando.

Após a proposta inicial de leitura dos resumos, verificamos que algumas produções eram mais relevantes para nosso trabalho. Assim, as que nos chamaram mais a atenção nos levaram a estender a leitura para diversos capítulos e mesmo na íntegra, quando o assunto se afinava à nossa proposta.

Também apreciamos no trabalho de Pessôa (2010) em seus estudos baseados em Wallon sobre o *outro*. Nas considerações finais, Pessôa aponta o PC pesquisado e seu rompimento com alguns modelos que já não atendem mais as necessidades da escola, como: avaliação anual do trabalho do PC; organização das salas por áreas do conhecimento; propõe saídas com os professores para conhecer o entorno da escola; estabelece parcerias com a direção; apesar dessas mudanças não serem tarefas fáceis. O autor ainda observa que os aspectos facilitadores da aprendizagem precisam também ser conhecidos pelo professor e é o PC quem deve propiciar as condições para que eles sejam discutidos; é ele quem deve buscar mecanismos para tematizá-los nos momentos da formação que realiza na escola.

Duarte (2007) apresenta duas propostas voltadas para melhoria da qualidade de ensino e, conseqüentemente, para o PC. Estas propostas aparecem em suas conclusões, com o intuito de resgatar a identidade profissional do PC perante seus pares e para si próprio: revitalização das HTPCs enquanto um espaço privilegiado de discussões de âmbito pedagógico coletivo e a defesa de um Projeto Político Pedagógico autônomo.

Após essa análise envolvendo as Produções Acadêmicas sobre o PC, faremos uma abordagem sobre as escolas das PCs envolvidas em nossa pesquisa, a caracterização das entrevistadas e a análise dos dados.

5 AS REPRESENTAÇÕES DA FUNÇÃO DO PROFESSOR COORDENADOR NO DISCURSO DOS ENTREVISTADOS

Nesta seção realizamos uma breve caracterização das escolas envolvidas em nossa pesquisa, alguns dados relevantes para o conhecimento destas. Os dados por nós levantados fazem parte do Plano Gestor do quadriênio 2011-2014. Este Plano tem a finalidade de sustentar as ações da unidade escolar e é regulamentado pelo Parecer CEE 67/98 e pelo Regimento Escolar. A caracterização e identificação das PCs envolvidas em nossa pesquisa, bem como a análise dos dados, também se encontram nesta seção.

5.1 Caracterização do Ambiente Escolar, baseada na Análise do Plano Gestor

5.1.1 Escola 1

A Escola 1 está localizada no município de Fartura, que se situa no sudoeste do Estado de São Paulo e pertence à Diretoria de Ensino da Região de Piraju-SP. Nossa pesquisa foi realizada com dois professores desta escola: uma Professora Coordenadora **A**², do Ensino Médio; e uma Professora Coordenadora **B**, do Ensino Fundamental. Contava com 676 alunos (2011), distribuídos em três períodos. Quatro classes são do Ensino Fundamental e seis do Ensino Médio no primeiro da manhã, nove classes no período da tarde do Ensino Fundamental, e três classes no período noturno de Ensino Médio. Todos os dados aqui apresentados constam do Plano Gestor da Escola, referente ao quadriênio 2011-2014.

Segundo o Plano Gestor da Escola, para o quadriênio 2011-2014, a escola iniciou sua construção em 1911, sendo terminada em 1913. Seu prédio é tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (CONDEPHAAT).

A escola adota o sistema de sala-ambiente desde 1997, quando houve uma nova reestruturação do ensino para inclusão do regime de progressão continuada.

² A fim de preservar o anonimato das entrevistadas, elas serão identificadas neste trabalho pelas letras A, B, C e D. Salientamos, ainda, que os nomes citados nas transcrições das entrevistas são fictícios.

A Unidade Escolar tem se destacado nas avaliações externas como o SARESP, obtendo na DE a melhor nota, além de se destacar na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), recebendo todos os anos menções honrosas, medalhas de bronze, prata e ouro.

De acordo com o Projeto Político e Pedagógico (PPP) ou Plano Gestor (2011-2014), como é chamado nesta DE, sua clientela localiza-se na base da pirâmide social, de origem humilde e de baixa renda. Com alunos problemáticos, de famílias desestruturadas e/ou pais ausentes, bem como alunos de abrigos, e com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Essas características refletem na comunidade escolar, fazendo aflorar alguns problemas para a construção total da Proposta Pedagógica, tais como: indisciplina, aproveitamento insuficiente e evasão escolar, em decorrência da necessidade que os alunos têm de trabalhar para auxiliar nas despesas da família.

A diretora é efetiva e já trabalha neste estabelecimento há 45 anos, sendo agora seu segundo cargo, há 20 anos. O quadro de funcionários é constituído de 32 professores, dos quais 21 são efetivos, seis da categoria F, três da categoria O e dois readaptados. Chamamos de categoria (O) o professor contratado nos termos da Lei Complementar nº 1.093/2009. A contratação é feita após a aprovação do candidato em processo seletivo simplificado; trata-se de uma contratação bastante precária, pois, entre outros fatores, o servidor fica vinculado para fins previdenciários ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e sua assistência médica se dá pelo Sistema Único de Saúde (SUS), não pelo Instituto de Assistência Médica ao Servidor do Estado de São Paulo (Iamspe). É no SUS, e por sua iniciativa, que deve ser feito o exame admissional para ingresso. A L.C. nº 1.010/2007 conferiu estabilidade aos professores que tenham sido admitidos até a data da publicação daquela lei complementar (02/06/2007), nos termos da Lei nº 500/74, que são os da categoria F. Assim, estes profissionais não podem ser dispensados, salvo no caso de pedirem ou incorrerem em infrações disciplinares. Na hipótese de não lograrem atribuição de aulas, serão remunerados por doze horas aulas semanais, devendo cumpri-las na unidade escolar.

As duas coordenadoras pedagógicas atuam uma em cada nível de ensino, fundamental e médio. Na secretaria trabalham uma secretária, um agente de organização e um oficial administrativo. Existem dois inspetores de alunos que se revezam nos períodos. O serviço de limpeza é terceirizado e conta com três

funcionários; mesmo assim este número não é suficiente para manter a limpeza da escola de forma adequada.

Os órgãos colegiados funcionam e são atuantes, o Conselho de Escola, o Conselho de Classe e Série e os alunos representantes de classe. As instituições escolares são formadas pela Associação de Pais e Mestres e pelo Grêmio Estudantil (PLANO GESTOR, 2011a).

As linhas básicas da proposta pedagógica da escola, segundo o Plano Gestor, juntamente com a proposta da DE, propõem-se a construir uma relação de igualdade por meio de diálogo, respeito, solidariedade, trabalho coletivo, responsabilidade, justiça em todas as situações de convivência dos alunos, professores, funcionários, pais e comunidade. Sua prioridade é a promoção do sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola, valorizando e proporcionando uma aprendizagem de qualidade para torná-lo homem histórico, crítico e participativo. (PLANO GESTOR, 2011a)

Para a concretização da proposta, segundo o Plano Gestor (2011a), a equipe gestora, juntamente com os professores e o conselho de escola, analisou o trabalho desenvolvido pela escola e propôs metas e ações a serem desenvolvidas. No início do ano letivo é realizada uma avaliação institucional envolvendo todos os segmentos da escola, com o objetivo de avaliar as gestões: de Resultados, Participativa, Pedagógica, de Pessoas e Serviços de Apoio, Recursos Físicos e Financeiros. Os desafios para os próximos quatro anos são: diminuir a evasão e a repetência; aumentar o envolvimento dos pais nas atividades escolares; ampliar a responsabilidade do aluno com sua aprendizagem; atingir as metas do Idesp (PLANO GESTOR,2011a).

Os recursos físicos disponíveis são: gabinete dentário; sala de leitura; sala de educação física; almoxarifado; quadra poliesportiva e iluminada com cobertura; sala-ambiente de informática; 9 salas-ambiente de aula; pátio interno coberto; cozinha; copa para os professores; banheiros de alunos, professores e deficientes; laboratório de ciências; diretoria; sala de coordenação; sala de inspetor de alunos e elevador (PLANO GESTOR, 2011a).

Quanto aos recursos pedagógicos, a Escola possui: televisores; DVDs; aparelhos de som; retroprojetores; câmeras fotográficas; câmera filmadora; computadores; impressoras; gravador de CD e DVD; scanners; softwares educacionais; videokê; microfones; caixas de som amplificadas e vídeos educativos;

aparelho de som; máquina de Xerox; data show, notebook; lousa digital e roteadores (PLANO GESTOR, 2011a).

5.1.2 Escola 2

A Escola 2 localiza-se no município de Taguaí, que se situa no sudoeste do Estado de São Paulo e pertence à Diretoria de Ensino da Região de Piraju-SP. Nossa pesquisa foi realizada com dois professores desta escola: uma Professora Coordenadora C, do Ensino Médio e uma Professora Coordenadora D, do Ensino Fundamental. Conta com 1184 alunos (2011), distribuídos em três turnos, com 40 (quarenta) classes. Tanto no período da manhã quanto no da tarde, a Escola funciona com 12 classes destinadas ao Ensino Fundamental. No período noturno, a Escola trabalha com duas classes de EJA (Educação de Jovens e Adultos) do Ensino Fundamental, uma classe de EJA do Ensino Médio e 13 classes de Ensino Médio do ensino regular (PLANO GESTOR, 2011b).

Os dados mencionados aqui sobre a Escola 02, constam no Plano Gestor (2011b). A diretora é substituta e trabalha neste estabelecimento há cinco meses nesta função. O quadro de funcionários é constituído de 72 professores, dos quais 40 são efetivos, 16 são da categoria F, 14 da categoria O, um readaptado e um professor mediador. A Escola conta com duas coordenadoras pedagógicas, uma para cada nível de ensino, Fundamental e Médio. Na secretaria trabalha uma secretária e os outros 15 funcionários que se revezam nos demais afazeres.

Para o quadriênio 2011-2014, a criação da escola ocorreu em 01 de abril de 1946, com a denominação de Colégio de Taguaí. Somente em 1973 houve a inauguração das novas dependências do prédio, a partir de 1976, autorizado o funcionamento do Ensino Fundamental por publicação do D.O. de 23/01/1976 pela Resolução da Secretaria da Educação e o Ensino Médio autorizado pelo Decreto nº 52.582/70, publicado no D.O. de 18/12/1970.

Posteriormente, o patrono João Gobbo Sobrinho, emprestou seu nome à escola. Nascido em Taguaí, foi líder político e empresarial. Como prefeito das cidades de Fartura e Taguaí, realizou importante trabalho social para todos os municípios, especialmente no que se refere à Educação e Cultura, recebendo merecida homenagem por sua dedicação.

A Escola 2 está localizada no centro urbano da cidade de Taguaí, na Rua Aurélio Gobbo, número 166. O município possui, aproximadamente, onze mil habitantes, está localizado na região sul do Estado de São Paulo. A vocação econômica e de trabalho está voltada para as muitas fábricas de confecção de jeans existentes na cidade, possuindo com menor intensidade atividades voltadas ao comércio e à agropecuária. O alunado é composto, na sua grande maioria, de trabalhadores ou filhos de operários do conjunto de fábricas de confecção de jeans. Assim, neste cenário social, os alunos trazem consigo um repertório de experiências vivenciadas no cotidiano das fábricas, seja no modelo de produção, nas condições de trabalho, seja nos fatores socioeconômicos presentes e suas implicações.

Esse contingente de fábricas de confecções de jeans e seus interlocutores sociais fornecem uma dimensão particularizada no território de sua abrangência, que permeia a comunidade como um todo, envolvendo várias instâncias, tais como: circulação de transporte, demandas do comércio, moradia, saúde, segurança, lazer e educação.

Nesta perspectiva, o contexto social no qual a Escola está inserida implica em algumas especificidades na atuação da escola, ressaltando o atendimento às necessidades educacionais dos alunos e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de ensino.

Ao realizarem um inventário da abordagem histórica da relação escola e comunidade, os gestores verificaram que a escola está inserida num tecido social com características marcantes de cidade pequena do interior do Estado, em que se destacam os traços da sociedade conservadora e tradicional. Os pontos mais marcantes da comunidade são as origens da colonização italiana focada no perfil acolhedor, na laboriosidade e na evidente religiosidade.

A Escola é depositária da potencial cultural da comunidade, sendo reconhecida e respeitada por sua importância, ocupa a posição de destaque como polo catalisador de ações socioculturais, uma vez que a comunidade não possui biblioteca, cinema, teatro, livraria, museu, clubes esportivos e recreativos.

O diálogo existente entre escola e comunidade está ligado ao fato de desenvolverem ações conjuntas, propiciando a integração e participação para a realização de comemorações, reuniões, eventos e projetos comuns.

Os gestores da escola notaram uma identificação muito grande entre a Escola e a comunidade local, demonstrada na elevada frequência de participantes

no Programa Escola da Família, realizado nos finais de semana, como também nos demais projetos e ações da escola ou nas programações dos eventos e comemorações realizadas na comunidade, em que se percebe a expressiva cooperação e participação mútua.

Muitas são as possibilidades e oportunidades que deverão ser aproveitadas para ampliar trajetórias de aprendizagens significativas, utilizando-se dos potenciais educativos resultantes desta integração, segundo o Plano Gestor (2011b).

Observamos que as finalidades e os princípios educacionais para os quais a escola pretende colaborar significativamente na melhoria da qualidade em educação, ocorrem por meio de seus vários segmentos. Nesse sentido, o principal objetivo da escola é dar oportunidade à construção do conhecimento dos alunos, por meio do processo de ensino e aprendizagem de qualidade, possibilitando sua formação, para seu desenvolvimento pessoal e realização social.

Cabe salientar que os recursos físicos e pedagógicos não foram registrados no Plano Gestor.

5.2 Caracterização dos Coordenadores Pedagógicos Entrevistados

É muito importante na pesquisa, respeitar a opinião, ideologia, sentimentos daquele que estamos entrevistando, mesmo porque este possui suas próprias convicções acerca do tema proposto. Nesse contexto, Libâneo (2008, p. 81) assinala que a “[...] identidade profissional é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho do professor”.

Por meio dos questionários, os quais possibilitaram emergir dados dos PCs entrevistados, pudemos perceber características pessoais e profissionais dos sujeitos da nossa pesquisa. E, ao mesmo tempo, identificamos peculiaridades profissionais e até semelhanças após nossa análise, como, por exemplo, o fato de duas PCs terem formação em Matemática e uma em Biologia o que a torna apta também a dar aulas de Matemática no Ensino Fundamental.

Sobre a escolha dos pesquisados, lembramos que já explanamos sobre o assunto na seção 2 deste trabalho. Desse modo, a seguir, trataremos mais

detalhadamente sobre cada um dos entrevistados, suas características, as entrevistas e a análise destas.

5.2.1 Identificação e caracterização dos entrevistados

Para caracterização dos quatro professores, aplicamos um questionário (Apêndice A), com o objetivo de coletar informações pessoais e dados a respeito da formação inicial (acadêmica e profissional), do tempo no magistério, do número de escolas em que atuam, se participam de cursos de curta e longa duração, enfim, sua formação e atividade profissional. Para esse trabalho, traçamos o perfil de cada um com base nos questionários aplicados aos professores.

Resumimos, nos Quadros 1 ao 4, a caracterização geral das quatro participantes desta investigação.

QUADRO 1 - Identificação da Professora Coordenadora **A** – Escola 1

Identificação	
Idade	Entre 40 e 49 anos
Formação inicial	Matemática e Pedagogia
Formação pública ou privada	Pública e Privada
Formação Permanente	Orientações Técnicas na DE, A Rede Aprende com a Rede, Escola de Formação, Ensino Médio em Rede
Tempo de atuação no cargo específico	12 anos
Tempo de coordenação	3 a 5 anos
Tempo de atuação na unidade escolar	Entre 10 e 15 anos
Curso de Especialização – quais?	Especialização em Ed. Matemática, Gestão Escolar, Gestão do Currículo
Curso de Pós-Graduação – quais? (mestrado e doutorado)	Não
Atuação em outro estado	Não
Número de escolas que trabalha	Duas
Nível de ensino que coordena	Ensino Médio
Turnos em que trabalha	Nos três períodos
Exerce outra atividade, fora o magistério	Não
Professores que coordena	Maioria efetivos

Fonte: A autora, 2012.

A PC **A** possui entre 40 a 49 anos de idade, sua formação inicial é Matemática pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Bauru-SP. Posteriormente, a professora realizou o curso semipresencial de Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (Uninove) em Botucatu-SP. Participou de diversos cursos como: orientações técnicas na DE; A Rede Aprende com a Rede; Escola de Formação (para os ingressantes 2011); Redefor (Rede São Paulo de Formação) sobre currículo; Ensino Médio em Rede; Progestão; entre outros que no momento ela não se lembrava. Seu tempo de atuação no cargo de matemática é de 17 anos mais ou menos, e em seu outro cargo, de ciências, ela tem por volta de 12 anos. Como coordenadora pedagógica, já atuou anteriormente em outra escola por volta de 2 anos, nesta escola onde é efetiva de matemática atua de 3 a 5 anos.

QUADRO 2 - Identificação da Professora Coordenadora **B** – Escola 1

Identificação	
Idade	Entre 40 e 49 anos
Formação inicial	Biologia
Formação pública ou privada	Privada
Formação Permanente	Orientações Técnicas na DE, A Rede aprende com a Rede, Escola de Formação, Ensino em Médio em Rede
Tempo de atuação no cargo específico	25 anos
Tempo de coordenação	Há menos de 01 ano
Tempo de atuação na unidade escolar	10 a 15 anos
Curso de Especialização – quais?	Não
Curso de Pós-Graduação – quais?(mestrado e doutorado)	Não
Atuação em outro estado	Não
Número de escolas que trabalha	Uma
Nível de ensino que coordena	Ensino Fundamental
Turnos em que trabalha	Nos três períodos
Exerce outra atividade, fora o magistério	Não
Professores que coordena	Maioria efetivos

Fonte: A autora 2012.

A PC **B** possui entre 40 a 49 anos de idade, sua formação inicial é Ciências (licenciatura curta) pela Faculdade Regional Educacional de Avaré (FREA) em Avaré-SP e licenciatura plena na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e

Letras de Cornélio Procópio-PR (FAFICOP). Participou de diversos cursos como: orientações técnicas na DE; A Rede Aprende com a Rede; Escola de Formação (para os ingressantes 2011); Ensino Médio em Rede. Seu tempo de atuação no cargo de biologia é de 25 anos mais ou menos. Trabalha como coordenadora pedagógica há menos de um ano. Está nesta Escola entre 10 e 15 anos, não possui especialização, nem pós-graduação. Trabalha nos três períodos, coordenando o Ensino Fundamental, em que a maioria de seus professores possui cargo efetivo.

QUADRO 3 - Identificação da Professora Coordenadora **C** – Escola 2

Identificação	
Idade	Mais de 55 anos
Formação inicial	Magistério / Matemática
Formação pública ou privada	Pública
Formação Permanente	Orientação Técnica na DE, Ensino Médio em Rede, A Rede aprende com a Rede
Tempo de atuação no cargo específico	Este é o 2º cargo
Tempo de coordenação	De 3 a 5 anos
Tempo de atuação na unidade escolar	De 10 a 15 anos
Curso de Especialização – quais?	Não
Curso de Pós-Graduação – quais?(mestrado e doutorado)	Não
Atuação em outro estado	Não
Número de escolas que trabalha	Uma
Nível de ensino que coordena	Ensino Médio
Turnos em que trabalha	No turno vespertino e noturno
Exerce outra atividade, fora o magistério	Não
Professores que coordena	Maioria efetivos

Fonte: A autora, 2012.

A PC **C** possui mais de 55 anos de idade, sua formação inicial é Matemática pela Faculdade de Filosofia e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), hoje Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), em Jacarezinho PR. Participou de diversos cursos como: Orientações técnicas na DE; A Rede Aprende com a Rede; Ensino Médio em Rede; Progestão. Seu tempo de atuação no cargo de Matemática é de 37 anos mais ou menos, e este é seu segundo cargo. Como coordenadora pedagógica do Ensino Médio, atua por volta de 3 a 5 anos, na mesma

escola em que é efetiva e a maioria de seus professores possui cargo efetivo. Não possui especialização nem pós-graduação.

QUADRO 4 - Identificação da Professora Coordenadora **D** – Escola 2

Identificação	
Idade	Entre 50 e 54 anos
Formação inicial	Magistério/Pedagogia/História
Formação pública ou privada	Privada
Formação Permanente	Ler e escrever, OT na DE
Tempo de atuação no cargo específico	15 a 20 anos
Tempo de coordenação	10 a 15 anos
Tempo de atuação na unidade escolar	24 anos
Curso de Especialização – quais?	sim
Curso de Pós-Graduação – quais? (mestrado e doutorado)	Não
Atuação em outro estado	Não
Número de escolas que trabalha	Uma
Nível de ensino que coordena	Ensino Fundamental
Turnos em que trabalha	Manhã e tarde
Exerce outra atividade, fora o magistério	Não
Professores que coordena	Maioria efetivos

Fonte: A autora, 2012.

A PC D possui entre 50 e 54 anos de idade, sua formação inicial é em História, pela Faculdade de Filosofia e Letras de Piraju (FAFIP), em Piraju-SP. Posteriormente, a professora realizou o curso semipresencial de Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (Uninove), em Botucatu-SP. Participou de diversos cursos como: Orientações Técnicas na DE; A Rede Aprende com a Rede; Ensino Médio em Rede; Progestão; Ler e Escrever. Especialização em Educação na Faculdade de Jaboticabal, em Jaboticabal-SP. Seu tempo de atuação no cargo de História é de 24 anos mais ou menos. Como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental, já atuou anteriormente em outra escola estadual por volta de 2 anos, na escola municipal foi coordenadora por 8 anos e nesta escola onde é efetiva de História, atua de 3 a 5 anos nesta função.

5.2.2 Análise do perfil dos entrevistados

No grupo dos quatro professores coordenadores desta pesquisa, de acordo com os quadros apresentados, todas são mulheres, e elas possuem entre 10 e 37 anos de experiência no magistério. Todas são professoras efetivas. São coordenadoras em apenas uma escola e uma delas trabalha em duas escolas (uma como PC e outra como professora de Ciências). As quatro relataram ter realizado a primeira licenciatura de maneira presencial, as PCs **A** e **D** realizaram o curso de Pedagogia de forma semipresencial, as outras duas não cursaram Pedagogia. Elas relataram ter participado de formação continuada mais em nível de DE e esta colaborou muito para o desempenho de seu trabalho na coordenação, mesmo com as dificuldades que encontraram para desenvolver os conteúdos específicos. Quanto à formação continuada, estas professoras relataram que participaram pelo menos uma vez de cursos de formação.

Sobre a caracterização das PCs observa-se que todas possuem cursos de licenciatura, porém não possuem uma formação específica para a função de PC.

Apresentamos, a seguir, o perfil de cada um das quatro PCs envolvidas nesta pesquisa.

Professora Coordenadora A

A PC **A** é licenciada em Matemática por uma instituição pública do Estado de São Paulo, e leciona há cerca de 15 anos na rede estadual – Ciclo II do EF e EM, atuando exclusivamente como professora e há quatro anos como coordenadora. Trabalha em duas escolas, uma como coordenadora e outra como professora, e é efetiva em dois cargos, um de Matemática e outro de Ciências. Já concluiu o curso Progestão oferecido aos gestores do Estado de São Paulo. Declara ter participado de vários cursos de formação continuada e motivou-se a se inscrever no Curso de Especialização em Gestão do Currículo oferecido pela Escola de Formação de São Paulo “Paulo Renato de Souza”, para manter-se atualizada, informada e compartilhar experiências. Também participou, em 2011, da Escola de Formação, pois passou no concurso de Matemática. Declara ter dificuldades em satisfazer os professores nos momentos de HTPCs, ou seja, ir ao encontro de suas expectativas. Ela trabalha como PC do EM desde 2008 e os professores que

coordena são, em sua maioria, efetivos. A PC **A**, fazendo uma avaliação geral de sua atuação, diz que se sente feliz com o que faz, gosta muito, porém existem alguns entraves e também falta de reconhecimento deste profissional. Mesmo assim, diz gostar de desenvolver seu trabalho.

Professora Coordenadora B

A PC **B** fez licenciatura curta em Ciências na Faculdade Regional de Avaré-SP e licenciatura plena em Biologia em uma instituição privada de Cornélio Procopio-PR. Leciona há cerca de 15 anos na rede estadual – Ciclo II do EF e EM, atuando exclusivamente como professora e há um ano como coordenadora do Ensino Fundamental - Ciclo II. Trabalha apenas nesta escola e é efetiva. Já realizou o curso A Rede Aprende com a Rede para professores de Ciências e Escola de Formação “Paulo Renato de Souza”, em 2011, para professores ingressantes. Ela já é efetiva, porém, neste ano, escolheu outro cargo e realizou o curso de formação para iniciantes. A PC **B**, fazendo uma avaliação geral de sua atuação, diz que a parte do professor coordenador está deixando a desejar, ela se desdobra para realizar suas funções, seu papel, porém não por sua vontade, mas pela prioridade do momento ela tem que fazer outras atividades.

Professora Coordenadora C

A PC **C** é licenciada em Matemática pela FAFIJA, uma instituição pública do Estado do Paraná, já é aposentada pelo Estado de São Paulo e neste segundo cargo, trabalha há 12 anos na rede estadual – Ciclo II do EF e EM, atuando exclusivamente como professora e há quatro anos como coordenadora do Ensino Médio. Trabalha, então, por volta de 37 anos na educação. É efetiva em Matemática. Acredita que um dos grandes problemas da educação é a dificuldade que os professores iniciantes possuem, por não aprenderem na faculdade a prática, por meio de estágios direcionados, como era antigamente. Ela trabalha como PC do EM desde 2008 e os professores que coordena são, em sua maioria, efetivos. A PC **C**, fazendo uma avaliação geral de sua atuação, diz que gostaria de realizar mais cursos de formação continuada em gestão pedagógica.

Professora Coordenadora D

A PC **D** possui entre 50 e 54 anos de idade, sua formação inicial é em História pela Faculdade de Filosofia e Letras de Piraju (FAFIP), em Piraju-SP. Posteriormente, a professora realizou o curso semipresencial de Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (Uninove), em Botucatu-SP. Participou de diversos cursos como: Orientações Técnicas na DE; A Rede Aprende com a Rede; Ensino Médio em Rede; Progestão; Ler e Escrever. Possui especialização em Educação pela Faculdade de Jaboticabal, em Jaboticabal-SP. Seu tempo de atuação no cargo de História é de, aproximadamente, 24 anos. Como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental, já atuou anteriormente em outra escola estadual por cerca de 2 anos, na escola municipal foi coordenadora por 8 anos e nesta escola onde é efetiva de História, atua de 3 a 5 anos nesta função. A PC **C**, deixou claro que gosta do que faz, diz que tem vocação para ser coordenadora. Ela atua nesta função há 10 anos, mas complementa que a Escola tem muitos alunos e que o professor coordenador deveria ser melhor remunerado e ganhar pela quantidade de alunos que acompanha.

5.2.3 Análise das entrevistas: primeiras impressões

No primeiro contato com a PC **C**, no dia 25 de setembro de 2011, conversamos um pouco sobre esta pesquisa. Porém, a todo o momento éramos interrompidas. Neste dia, estavam na sala de coordenação – que por sinal é bem pequena e abriga muitas coisas em seu interior – a diretora e a vice-diretora. Neste momento, pensei que ali era a sala da direção, não era. Notei que a PC parecia muito angustiada. Ela relatou que a Escola era muito grande e fazia uns 15 dias que uma diretora assumira. Até então, a diretora anterior esteve em licença-prêmio, licença saúde e, foi transferida temporariamente para outra escola.

Suas angústias se devem ao fato dela, da outra PC e da vice-diretora estarem há bastante tempo sozinhas – sem diretora –, se revezando para cuidar de 1200 alunos. Esta situação mostra, claramente, que a falta de funcionários é uma questão muito séria no contexto escolar.

Durante a entrevista, todos que passavam pela sala entravam por algum motivo. A vice-diretora entrou para pegar algo, tirou uma caixa de lugar para pegar outra coisa. O inspetor entrou várias vezes para pegar uma TV de LCD, o fio

da TV, mandou um aluno pegar o DVD, e a nossa entrevista prosseguia. Não dava para parar, pois estávamos envolvidas e concentradas no assunto.

Em contrapartida, a segunda entrevista, com a PC **A**, no dia 03 de outubro de 2011, transcorreu conforme previsto. Quando cheguei, ela estava terminando alguns de seus afazeres na internet. Dirigimo-nos até a sala da direção, que segundo ela seria um lugar mais calmo. Inicialmente, expliquei a respeito da pesquisa, da entrevista e dos pontos-chave que seriam abordados no decorrer da conversa. Trocamos algumas ideias básicas sobre o trabalho diário do PC, suas atribuições, desvios de funções, burocracias, enfim, do seu cotidiano. Começamos tranquilamente nossa entrevista que, aliás, se efetivou com êxito, apesar de algumas intercorrências. No meio da conversa paramos um pouco, e quando ela saiu no corredor já havia três pessoas a aguardando. Chegaram carteiras novas e ela resolveu onde colocar e quem deveria carregar. Outra pessoa buscava informações sobre a reunião do SARESP 2011, que seria dirigida pelos PCOPs da DE. Outro professor queria contar-lhe que sua filha foi promovida no Adolfo Lutz. Assim foi sua “saidinha” pelo corredor. Retomamos, então, nossa conversa, devidamente gravada, quando outra professora abriu a porta para dizer-lhe que a PCOP de Matemática do EM estava esperando por ela. Conseguimos terminar nossa entrevista e a PC **A** se propôs a fazê-la novamente se algo tivesse dado errado.

Na terceira entrevista, realizada com a PC **B**, no dia 19 de outubro de 2011, percebemos que o ambiente estava bem tranquilo. No dia da entrevista, ela e a outra coordenadora estavam ocupadas auxiliando uma professora em suas atividades da REDEFOR. Aguardamos alguns instantes, enquanto isso, a diretora se dirigiu a nós, conversou a respeito de diversas coisas, ela estava indo até a sala da 3ª série do EM para saber como eles haviam se saído no ENEM (que foi realizado no dia anterior). Em seguida, dirigimo-nos até a sala da direção a fim de procedermos à entrevista, a qual transcorreu tranquilamente.

A quarta entrevista, realizada com a PC **D**, foi agendada para as 13 horas do dia 10 de abril de 2012. Iniciamos por volta de meia hora depois, pois ficamos conversando sobre as várias atribuições do PC e, anteriormente, ela estava em uma sala de aula. A PC **D** estava bem tranquila. Conversamos sobre alguns conflitos existentes na escola e observei que ela se encontrava em uma nova sala de coordenação (diferente de quando entrevistei a PC **C**, que também é da mesma escola). Ela me relatou algumas ocorrências e comentou a respeito do bônus mérito

que mesmo o seu nível de Ensino Fundamental tendo atingido a meta, ela recebeu pela média da escola, o que não ocorreu com outros PCs da mesma DE, nem mesmo com a PC **C** que é do Ensino Médio. Ela relatou que acha os critérios deste bônus muito injusto, pois sua escola possui por volta de 1200 alunos e ela acharia certo que fosse levado em conta o número de alunos por escola, pois nesta mesma DE existe escola com 400 alunos e ela acredita que o número de alunos influencia para uma melhor gestão pedagógica e também um melhor resultado na avaliação externa, o SARESP. Também salientou que é muito injusto com sua companheira de trabalho – a PC **C** – o valor recebido em decorrência do Ensino Médio, pelo qual é responsável, não haver atingido a meta. A vice-diretora entrou na sala da coordenação, pediu licença e foi até um computador em que ela verifica as câmeras do circuito interno. Esta me explicou que a escola é muito grande e é necessária esta visualização geral do ambiente escolar. Durante a entrevista, fomos interrompidas três vezes, duas delas por alunos que necessitavam de materiais que se encontravam na sala da coordenação, outra criança veio se queixar de dor e a coordenadora orientou-a a procurar o inspetor de alunos.

No caso particular desta pesquisa, as perguntas da entrevista foram apresentadas a todas as entrevistadas exatamente com as mesmas palavras e na mesma ordem, e também foram armazenadas em um gravador e, posteriormente, transcritas. Salientamos que o questionário foi entregue para que elas respondessem e devolvessem em outro momento, depois da entrevista, a fim de que pudessem preenchê-lo com calma. Na verdade, a entrevista se delongou além do previsto, impossibilitando o preenchimento do questionário, então, pedimos que elas nos entregassem posteriormente.

As entrevistas ocorreram com base em 11 perguntas e, além dos questionários, também foram utilizadas para a coleta de informações. A primeira questão versava sobre a Resolução SE 88 de 19/12/2007 (SÃO PAULO, 2007a), a qual dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador nos dias atuais. A segunda questão indagava sobre as atividades que o PC desenvolve diariamente. A terceira abordava sobre o que o PC pensa a respeito do que faz. As quarta e quinta questões indagavam sobre as atividades priorizadas diariamente e, respectivamente, as ações cotidianas que fazem diferença nesta escola. Na sexta questão foi perguntado se o PC se sente preparado para exercer esta função. A sétima questão visava obter informações sobre qual sua intencionalidade nas ações

de formação e intervenções na prática docente. Já a oitava pretendia verificar quais os momentos coletivos na escola. A nona versava sobre a HTPC, se esta se coloca como espaço de formação para o PC e para os professores. A décima indagava como se dá a formação continuada do PC. E a décima primeira questão abordava sobre as dificuldades e desafios que o PC encontra no seu trabalho como PCP.

Na investigação sobre seu perfil e atuação, utilizamos um questionário (Apêndice A) para caracterizar os entrevistados, o qual contou com 18 questões fechadas e uma aberta. O roteiro abrangia questões de ordem pessoal, como o sexo, idade, formação acadêmica e profissional e considerações sobre suas atividades profissionais.

5.3 Análise dos Dados

Para a análise dos dados recorreremos a vários autores, a fim de determinarmos os procedimentos de sistematização. Optamos, então, por realizar esta análise elegendo algumas categorias. “As categorias são empregadas para se estabelecer relações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias, expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (MINAYO et al., 1994, p. 70). De acordo com as informações fornecidas por meio das entrevistas, assinalamos algumas categorias, com o objetivo de sistematizar a análise, são elas:

- Representações do PC sobre a Resolução SE 88/07.
- O cotidiano dos PCs.
- Formação inicial e continuada.
- Dificuldades e possibilidades.

5.3.1 As representações do PC sobre a Resolução 88/07

Em um primeiro momento de nossa entrevista, realizamos o questionamento sobre o conhecimento das PCs sobre as Resoluções que dispõem sobre a função do PC, em especial a SE 88/2007 (artigo 2º) e Res. SE 90/2007 (artigo 3º), a qual complementa a Res. SE 88/2007. Verificamos que todas as PCs conhecem essas Resoluções, porém, nem todas conseguem realizar o que os artigos preveem. Ao ser solicitado às entrevistadas que discorressem sobre as Resoluções 88 e 90, que regulamentam a função do PC no Estado de São Paulo, todas as PCs disseram conhecer, mas quando lhes foi perguntado se é possível desenvolvê-las, todas deixaram claro que é bem difícil, pois as urgências das escolas são outras.

Eu acho que se a gente tivesse pessoal, funcionários na escola, cada um fazendo a sua função, seria possível que a gente tivesse condições de desenvolvê-las, mas nós temos falta de funcionários na secretaria e falta de funcionários especializados, então, muitas vezes, a gente acaba fazendo essa parte. (PC C).

Fica registrada, neste relato, a preocupação da PC C com relação à

falta de funcionários e até uma excessiva apreensão pelo fato de que ela e mais um funcionário trabalham no período noturno, que possui 13 salas de aula. Paro (2001), enriquece nossos estudos ao explicar sobre os condicionantes materiais do autoritarismo na escola. Para o autor, este condicionante material atrapalha o bom funcionamento da escola quando, entre outras coisas, “ocorrem os problemas de segurança, falta de professores, falta de funcionários, deterioração do prédio e equipamentos, falta de recursos financeiros para dar conta das inúmeras carências da escola” (2001, p. 22). Percebemos, por meio do discurso da PC **C**, alguns condicionantes materiais que atrapalham seu trabalho; a esse respeito, Paro (2001) complementa que essas condições adversas não devem atrapalhar o funcionamento da escola e o esforço coletivo deve buscar meios para superar estes obstáculos.

É fundamental atentarmos, também, para o comentário da PC **C** sobre cada um cumprir a sua função. É fato que em algumas escolas há falta de pessoal especializado para exercer cada função e, por esta razão, muitas vezes o PC acaba desempenhando outros papéis, que não o seu.

Vasconcellos (2010, p. 85) destaca o papel solitário do PC no contexto escolar:

Diversas são as reclamações que emergem do cotidiano dos coordenadores: sentem-se sozinhos, lutando em muitas frentes, tendo que desempenhar várias funções. Qual seria sua efetiva identidade profissional? A sensação que têm, com frequência, é de que são “bombeiros” a apagar os diferentes focos de “incêndio” na escola, e no final do dia vem o amargo sabor de que não se fez nada de muito relevante... Sentem ainda o distanciamento em relação aos professores, a desconfiança, a competição, a disputa de influência e de poder, etc.

O autor vai ao encontro das angústias vivenciadas pela PC **C**, em suas reclamações sobre suas incessantes atividades diárias, no relato da dura realidade na qual ela enfrenta, tendo como companhia apenas um funcionário.

Enquanto observamos a preocupação da PC **C**, a PC **A** fez emergir outros aspectos ligados ao desenvolvimento de suas funções com relação à Res. SE 88/07:

Olha... Na maioria das vezes a gente procura fazer, só que de repente a gente chega na escola pra desenvolver algumas e você faz outras... mas na maioria das vezes a gente atende todas, a gente atende todas de uma maneira geral. É num dia a gente atende algumas, um dia outras... no monitoramento, vou comentar da recuperação paralela, no monitoramento da recuperação paralela, você está sempre olhando esse professor, como o professor está trabalhando,

se está tendo o intercâmbio com o, com o professor da sala, se o aluno está frequentando, que é o maior nó nosso é a frequência do aluno, por ser fora do turno... Então o maior nó a gente acredita ainda que é a frequência do aluno nessa recuperação. A respeito de assegurar a formação continuada do professor a gente sempre faz em HTPCs, a gente sempre faz um incentivo deles também para participar de cursos oferecidos pela Secretaria da Educação... ou mesmo cursos oferecidos pela própria DE. Então a gente sempre faz assim. (PC A).

E a coordenadora continuou colocando seus posicionamentos sobre sua função e a Resolução. Foi muito clara em seu discurso, se colocando muito positiva em relação à escola em que trabalha, e salientou sobre a orientação individual dos professores, a gestão em sala de aula, suas observações na sala de aula e o *feedback* dado a este professor observado. Percebemos, neste discurso, muito comprometimento da PC A quando ela se refere à importância dada aos momentos de aprendizagem dos alunos, à formação continuada nas HTPCs e às suas observações na gestão da sala de aula. A intervenção, nos chamou a atenção pelo fato de que esta acontece de imediato.

Diante desta situação, destacamos a atuação da PC A, quando esta incentiva os professores da escola em que trabalha a realizarem cursos oferecidos pela DE e também pela SEE/SP. A esse respeito, Imbernón (2000, p. 61) nos esclarece que:

[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários [...].

Nota-se que o autor reitera a importância da capacitação do professor por meio do apoio em relação à sua fundamentação. Nesse sentido, podemos considerar, ainda, sobre o Plano Gestor da Escola 1, da qual faz parte a PC A, que consta no plano de ação para melhoria da escola a “formação continuada dos docentes em HTPCs, com a presença dos PCOPs, quando necessário, e em cursos EAD (Ensino a Distância), oferecidos pela SEE” (PLANO GESTOR, 2011a, p. 22). Percebemos que se trata de uma ação conjunta do grupo gestor, em consonância com seu Plano Gestor (ou PPP), propondo ações que visem ao desenvolvimento de seus professores. Não podemos deixar de recorrer à fala da PC A sobre a formação continuada, quando esta afirmou:

[...] A formação continuada a gente sempre está apoiando ele... mas a gente também faz essa formação dentro da escola, não só em HTPCs.

[...] É, em HTPCs, nas reuniões de planejamento, replanejamento. É que mais que dá pra falar, o acompanhamento do professor em sala de aula, que é a gestão dele, que eu acho é um dos principais também hoje que a gente está comentando bastante e que o principal problema hoje está sendo o professor que a gente está tendo falta de professor, então o eventual que vem trabalhar, o que está acontecendo é que ele não é da área, ele não é da disciplina específica, então o professor de Matemática falta vem um de Pedagogia, outro dia vem um de História, outro de Geografia e então isso também é um problema que foge da alçada da gente mas quando ele está aqui dentro da sala a gente tem que procurar resolver. (PC A).

Percebemos, neste caso, que a formação continuada faz parte da cultura escolar, que esses momentos fazem parte de ações planejadas e não pontuais. A preocupação desta coordenadora é tanto com a formação de seus professores e quanto com os professores de outras áreas que substituem o professor que falta. Observamos que, para estes professores, são realizadas intervenções por parte do PC e de outros professores da escola. Bruno, Almeida e Christov (2002, p. 35) chamam atenção para a “importância do PC que, em conjunto com outros professores da escola, auxiliará os professores iniciantes a administrarem os dilemas que apresentam em seu cotidiano escolar”. Não há dúvida de que a escola como um todo estava comprometida com os momentos de formação e reflexão coletiva.

No decorrer da entrevista, a PC A continuou suas considerações sobre suas funções acerca da Res. SE 88/07, sobre as observações que realiza em sala de aula e suas intervenções realizadas com o professor após suas observações:

Bastante importante, porque eu acho que o que está pegando mesmo é essa gestão, é o professor está saindo da faculdade sem essa gestão. O estágio na maioria das vezes é só feito de observação, não é feito de regência e eu acho que está pegando, além lógico o que a gente já comentou que é a falta do professor. Aqui na escola a gente não tem muito problema da rotatividade, que a gente está lendo bastante nos jornais aí que tem a rotatividade que é o problema, quando vai fazer a avaliação externa. Da rotatividade do professor que eles estão colocando como um dos problemas maiores, nós não temos. (PC A).

Da conjunção destes fatores resulta que o PC deverá realizar a formação destes professores iniciantes em serviço, ou seja, Bruno, Almeida e Christov (2002, p. 35) esclarecem que a formação destes jovens professores deverá acontecer por meio de “um projeto de formação em serviço que proporcione momentos de reflexão sobre aspectos relativos a suas crenças e dificuldades”. Para os autores,

mediante acompanhamento mais sistematizado, o PC estabelece uma relação mais próxima deste jovem professor, podendo “compartilhar suas inseguranças, diminuindo tensões e abrindo espaços para busca de alternativas, capacitando-o a administrar situações conflitantes que sempre aparecerão em sua carreira” (BRUNO; ALMEIDA; CHRISTOV, 2002, p. 35).

Outro fato é apontado pela PC **A**, quando esta nos explicou como realiza um *feedback* ao professor iniciante, pois eles (a PC **A** e o professor iniciante) participam de momentos de estudo proporcionados pela PC **A** e também pelo vice-diretor, por meio de aprofundamentos teóricos:

*Ah sim, sim, tem um caso específico de uma professora de Matemática que ela está faltando continuamente e aí é o professor João, que é um professor que está trabalhando com a gente, então a gente está fazendo um estudo com ele, depois ele vai pra sala, e depois a gente retorna com ele pra ver como foi, como foi realizada essa aula, além dos dias que a gente está dentro da sala de aula com ele, então é feito esse retorno pra perguntar se ele está com dificuldade, como que a aula caminhou, estamos fazendo direto mesmo. (PC **A**).*

Assim, na perspectiva de transformação, segundo Vasconcellos (2010, p. 107), é preciso “recorrer ao estudo de caso concreto”. Assim, as intervenções ocorrerão por meio de uma “**análise concreta de situações concretas**” (VASCONCELLOS, 2010, p. 107, grifos do autor), de modo que o Professor Coordenador possa, com base na identificação de uma determinada situação, agir para que ocorra a sua superação. Nesse sentido, observamos, por meio do discurso da PC **A**, uma intervenção em tempo real na prática deste professor, que ganha um significado para ocorrer determinada transformação, ou seja, uma análise concreta de uma situação concreta.

Ainda em relação ao desenvolvimento das funções constantes nas Res. 88 e 90 de 19-02-2007, a PC **B** comentou: “*é como eu já disse, algumas sim, que a escola tem que priorizar, o professor coordenador prioriza outras coisas além da função*”.

A PC **D** observou, sobre as funções da Res. 88/07, que nem sempre é possível desenvolver as atribuições que deveria:

Porque muitas vezes nós somos desviados da função por termos muito trabalho. Muitas ocupações aqui dentro, que às vezes é desvio da função do

coordenador, é uma escola muito grande, com quase 1200 alunos, então, às vezes, o trabalho do coordenador fica a desejar. (PC D).

Fica evidente, nesta fala, as angústias da PC **D**, pelo fato da Escola possuir muitos alunos e contar com duas coordenadoras que se revezam nos três períodos e em dois prédios, distantes um do outro. Encontramos convergência nos discursos das PC **B** e PC **D** quando percebemos que estas não conseguem desenvolver suas atividades, segundo a Res. SE 88/07. O PC deve estar atento para que não haja uma inversão de suas prioridades por conta de problemas do dia a dia. É importante que o PC tenha claro suas funções e seu campo de atuação, segundo as finalidades da escola em que trabalha e seu projeto pedagógico.

A PC **B**, também ao ser indagada se é possível desenvolver as funções do PC segundo a Resolução, complementou: “*Em parte. Penso que a função do professor coordenador deixa um pouco a desejar, em relação às funções. (PC B).*”

Percebemos, no discurso das PCs, especialmente da PC **A**, que suas atribuições, segundo o artigo 2º da Res. SE 88/07 e o 3º da Res. SE 90/07, estão sendo contempladas. Podemos perceber sobre as atribuições, no monitoramento da recuperação paralela, acompanhar e avaliar o processo de ensino e o processo de aprendizagem, atuar no sentido de tomar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente de prática docente; assumir o trabalho de formação continuada, entre outras.

Por outro lado, percebemos nas Professoras Coordenadoras **B**, **C** e **D** certa angústia, por não conseguirem desenvolver suas funções de acordo com a Resolução. Porém, pudemos perceber que estas sinalizaram com muitas situações em que suas funções estão sendo contempladas.

5.3.2 Sobre o cotidiano do PC

Após discorrerem a respeito de seu conhecimento sobre as Resoluções que regulamentam a função do PC e se é possível desenvolvê-las, questionamos as PCs sobre suas atividades diárias. A esse respeito, a Professora Coordenadora **C** expôs:

Então, atendo o professor, tirando gabaritos, provas para equipe toda, montagem de simulados, trabalho com alunos, muitas vezes a gente é

chamado na sala de aula por problema de indisciplina e atende aluno mandado pra fora da sala pelo professor [...]. No período noturno eu controlo a recuperação paralela.

[...]

É a noite, no próprio período, então tenho que ver como os alunos estão indo [...]. Você faz ponte entre o professor e o professor da recuperação paralela, acho que por eu ser professora de Matemática fica mais fácil, a gente fica ali junto, com o professor da sala e com o professor que está dando a recuperação. Ele sai da sala. Você elabora um horário, que quando ele tem duas aulas uma ele fica com o professor, na outra ele vem com o professor da recuperação.

[...]

Fecha escola, leva funcionário embora, isso tudo você faz como professora coordenadora [...]. (PC C).

A PC C, em seu discurso, apontou diversas atividades diárias importantes – acompanhar a recuperação paralela; apoio aos professores e aos alunos; ligação entre o professor da recuperação paralela e o professor da sala –, porém, informou outras ações como fechar a escola, levar funcionário embora, tirar gabarito, que não são, na verdade, sua função pedagógica. Com relação à disciplina do aluno, o coordenador deve ter muito cuidado para não se transformar em um coordenador disciplinar.

Vasconcellos (2010, p. 81) esclarece sobre o conflito e a orientação permeada por questões éticas, epistemológicas, políticas e, sobretudo, humanas:

Se, pelo contrário, o conflito é tomado como um incidente que por detrás tem uma questão ética, epistemológica, política ou, sobretudo, humana, se o episódio é motivo de diálogo para se investigar a rede de relações, fazendo com que estes elementos possam emergir, então a orientação está prestando um serviço relevante.

A PC A, por sua vez, explicitou sobre suas atividades diárias:

E aí é complicado a gente falar em priorizar.

[...]

Complicado, porque, às, vezes a gente chega... sempre no dia anterior eu faço um esquema de tudo o que eu tenho que fazer no próximo dia, eu vou ticando, só que a prioridade, às vezes, você chega para fazer aquela que você acha que é prioridade, você chega você faz outras (...) (PC A).

Observa-se que a PC A procura organizar antecipadamente suas ações para o próximo dia de trabalho, porém, muitas vezes, não é possível seguir a sua programação e ainda argumenta que realiza coisas que não são da sua função,

porém coloca o aluno sempre como prioridade. Nesse sentido, a PC **A** complementou:

*É, às vezes há o desvio de função sim e a gente quer acudir porque a gente está aqui pra atender o aluno principalmente... que é a aprendizagem do aluno. Então a gente tem que pensar nele... Então a gente vê que têm algumas coisas que você colocou como prioridade então chegou naquele dia não é mais, daí você vai fazer outras... (PC **A**).*

O compromisso das PCs é evidente, especialmente quando elas nos colocam sobre a organização antecipada de suas tarefas (PC **A**); seus afazeres diversos como tirar gabaritos, tratar de problemas de indisciplina, cuidar da recuperação paralela, estabelecer um elo com o professor da sala e o professor da recuperação paralela (PC **C**). Notamos que suas opiniões, também, convergem no aspecto do desvio de suas funções, por cuidarem de situações pontuais que não competem diretamente à sua função. Vasconcellos (2010, p. 80) esclarece que “é muito comum a reclamação entre orientadores de que, no cotidiano escolar, ficam reduzidos a ‘quebradores de galho’, ‘tapadores de buraco’, ‘bedéis de alto nível””. Para o autor é muito importante que ocorram “novas atitudes institucionais”, visto que o PC deve possuir um planejamento de seu trabalho.

Placco e Almeida (2008) enfatizam que o professor coordenador deve possuir duas ferramentas imprescindíveis, a prevenção e a intervenção. A prevenção, com o intuito de promover ações que contribuam para seu trabalho ao longo do tempo, precedendo a conflitos e reduzindo o risco de surgirem novos casos ou mesmo problemas, “caso contrário ele corre o risco de atuar, permanentemente, com foco nos problemas que surgem, caindo em uma rotina angustiante, que não promove o desenvolvimento do grupo e o seu próprio” (PLACCO; ALMEIDA, 2008, p. 31). Ainda segundo as autoras, o coordenador deve investir nas ações de prevenção, caso contrário a intervenção será muito maior e “precisará agir nas urgências e lidar com as conseqüências de desequilíbrios e descontroles de situações, caindo em ações rotineiras que lhe tomam o tempo disponível [...]” (PLACCO; ALMEIDA, 2008, p. 35).

O trabalho do professor coordenador, ainda segundo Placco e Almeida (2008), deve priorizar a formação coletiva, a fim de que, em conjunto com todos os atores sociais, possam focar na construção de atitudes coletivas.

As ações pedagógicas relacionadas à prevenção devem ser redutoras de vulnerabilidade, proporcionando às crianças e aos jovens saídas alternativas para o enfrentamento das questões pessoais, sociais e morais

envolvidas, assim como redutoras de danos possíveis. (PLACCO; ALMEIDA, 2008, p. 30).

Nesse contexto, o professor precisa entender que faz parte de todo processo, porém, deve, antes de tudo, querer. É importante que ele se sinta protagonista nas construções das ações de prevenção por meio de um projeto coletivo para nortear o trabalho do grupo.

Se o coordenador não investe nas ações de prevenção, a necessidade de intervenção será muito maior, isto é, precisará agir nas urgências e lidar com as conseqüências de desequilíbrios e descontroles de situações, caindo em ações rotineiras que lhe tomam todo o tempo disponível, sem conseguir dar conta de seu trabalho, de investir na formação do grupo, de centrar sua ação naquilo que é prioritário no projeto político-pedagógico da escola. Logo, um círculo vicioso se instala: mais intervenção, menos prevenção; menos prevenção, mais intervenção. (PLACCO; ALMEIDA, 2008, p. 35).

De acordo com as autoras, devemos investir no trabalho coletivo, com a integração de todos os profissionais, por meio do enfrentamento dos desafios presentes na escola e da integração da equipe gestora, para melhor atender as necessidades dos alunos (PLACCO; ALMEIDA, 2008).

Quando analisamos e refletimos os discursos de nossos entrevistados, percebemos o compromisso dos grupos no estabelecimento de ações coesas para o atendimento das necessidades dos alunos, trabalhando, assim, mais na prevenção do que na intervenção. Nestes discursos, vimos aflorar ações conjuntas como: o vice-diretor juntamente com o PC estudando com determinados professores; a vice-diretora da outra escola assistindo aulas no lugar da PC; o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem; a valorização da recuperação paralela; os processos de formação continuada; entre outras ações importantes e relevantes, “tendo em vista um claro compromisso político com a formação para a cidadania, de alunos e professores” (PLACCO; ALMEIDA, 2008, p. 27).

Ainda sobre as atividades diárias, a PC **B** ponderou:

*Bom, atendimento aos alunos, prioritário... e atendo professores também em sala de aula, principalmente os professores eventuais..., que quando eles vêm substituir, têm alguma dificuldade a gente orienta, procura orientar mais nesses casos. (PC **B**).*

Este relato registra claramente a preocupação da PC **B** e esta se revela ser, também, uma preocupação da PC **A**, especialmente quanto aos professores eventuais ou mesmo iniciantes, aqueles que são chamados para substituir e, muitas vezes, não possuem o devido preparo. Elas orientam, acompanham, estudam junto com estes professores.

Ainda sobre as atividades diárias a PC **D** salientou: “*Eu entro em sala de aula pra auxiliar o professor, quando algum aluno tem alguma dificuldade, eu oriento como trabalhar. (PC D)*”.

Consideramos importante assinalar, também, a respeito da orientação dos alunos para escolhas mais conscientes, conforme complementou a PC **D** sobre suas atividades diárias:

Preparo HTPCs, imprimo e ajudo no preparo de provas, chamo os pais para orientação sobre alunos que estão dando problemas, faço horário de provas, atendo alunos indisciplinados na ausência de diretores, entrego material pedagógico de apoio ao professor, acompanho ausências e faltas. (PC D).

Vemos, então, as diversas atribuições da PC **D**, na realização de suas tarefas tanto no apoio de professores, quanto dos alunos. Um aspecto importante que nos chamou atenção foi sobre a conversa com os pais dos alunos que estão “dando problema”. É evidente que a participação dos pais melhora o rendimento do aluno, é muito importante a escola estabelecer uma parceria com os pais, não só para tratar de aspectos negativos, mas também para enfatizar os positivos.

Ao serem questionadas a respeito do que pensam de sua atuação, a PC **C** relatou:

Eu penso que está tudo errado, para fazer a parte pedagógica você tinha que ter um ambiente adequado que não tem, você pode perceber que nós não temos uma sala de coordenação, uma sala onde tem material escolar, onde entra funcionários, então você não tem tempo para você se sentar, ali falta espaço que a nossa escola não tem, teria que ter uma sala de coordenação(...) (PC C).

Constatamos muito negativismo por parte desta coordenadora em decorrência dos muitos problemas apontados por ela, como falta de espaço, falta de tempo, sala de coordenação inadequada, pois abriga diversos tipos de materiais. Para Vasconcellos (2010, p. 39), “são tantos os problemas, as contradições, os

limites... A sensação de impotência, muitas vezes, toma conta do cotidiano educacional”.

A PC **C** continuou discorrendo sobre os problemas que enfrenta diariamente, como não ter uma sala de coordenação, uma vez que, além de ser uma extensão da secretaria, funciona como sala de materiais. Outro fator que a deixa descontente é a escola ter 400 alunos por período e contar apenas com um funcionário no período noturno. Nesse sentido, a PC **C** argumentou:

A secretaria pra mim é o de menos, o que mais falta na escola é o espaço. Agora você vê, eu estou falando pra ela aqui ó [se reportando à diretora], aqui tem televisão, tem material escolar, tem aluno porque você não pode levar na biblioteca porque está fazendo recuperação, um aluno é colocado para fora, para onde você traz? Às vezes você traz aqui porque não tem onde enfiar o coitado.

[...]

*Aqui falta espaço, a tendência aqui é piorar. O problema nosso aqui é falta de espaço, falta de funcionário. Se a gente não tivesse falta de espaço e falta de funcionário, nós não temos problema com aluno, nossos professores apesar de reclamarem muito são nota 10, porque o que você pede. [a diretora também falou, neste momento, que os professores são muito bons]. (PC **C**).*

Para definir a importância deste depoimento, retomamos a fala de Paro (2001), que reflete sobre os condicionantes materiais do autoritarismo na escola, entre os quais o autor destaca:

[...] as péssimas condições de trabalho aí predominantes, que vão desde a precariedade do prédio escolar e dos equipamentos, passando pelas classes abarrotadas, com múltiplos períodos diários de funcionamento e falta de recursos didáticos de toda ordem, indo até o baixo salário do pessoal, especialmente o dos professores, que se vêm compelidos a trabalhar em mais de uma unidade escolar, com prejuízo da qualidade de seu trabalho. (PARO, 2001, p. 22).

A intencionalidade das ações da PC **C** fica bem evidente, porém, em sua fala notamos muita angústia em relação aos problemas de ordem material ou, como nos coloca Paro, os condicionantes materiais do autoritarismo na escola. Trata-se de condições físicas e materiais que impõem certo prejuízo no trabalho pedagógico. Não pudemos deixar de perceber, entretanto, o positivismo da PC **C** ao se referir aos professores de sua Escola, considerando-os “nota 10”.

Com relação ao olhar da PC **A** sobre o que pensa a respeito do que faz, sobre estar disponível e de bom humor sempre, destacamos os seguintes excertos de seu relato:

Olha, gosto muito do que eu faço, mesmo, sabe, só que eu acho que a gente precisava ser mais um pouquinho valorizado profissionalmente [...] É pelos nossos dos governantes mesmo, porque a gente, eu, sabe, a gente está sempre de bem com a vida, você sabe, está bem humorada, você atende no maior é [...] sabe atende o professor, o aluno, sempre é [...].

[...]

E, tendo aquela receptividade que a gente tem que ter, que você está aqui pra isso... mas eu acho que a gente precisava ser mais valorizado..., mas no geral eu gosto de tudo o que eu faço, que é dar aula também e trabalhar na coordenação. (PC A).

Existem dificuldades neste caminho, porém percebemos, no discurso da PC A uma posição otimista com relação às suas funções. Para Bruno, Almeida e Christov (2002, p. 23):

[...] assumindo uma posição realista e positiva, é possível afirmar que, apesar de todas as dificuldades que assolam a educação brasileira, a formação contínua de educadores vem crescendo como proposta e, também, como área de conhecimento.

A PC A também discorreu sobre a valorização do professor, que é importante que o professor lute pelos seus interesses, se valorize. Nesse sentido, Paro (2001) coloca que o professor deve, sim, lutar pelos seus interesses, pois é plenamente justo, uma vez que ele “está procurando, em primeiro lugar e acima de tudo ganhar o seu sustento e de sua família [...]” (PARO, 2001, p. 21). Visto desse modo, o professor, como qualquer outro trabalhador, está reivindicando, ou seja, está “no exercício de um direito seu” (PARO, 2001, p. 21).

A PC D também apresentou uma visão muito positiva acerca do seu trabalho diário, voltado para o Ensino Fundamental; porém, mostrou-se bastante insatisfeita a respeito do seu salário como PC.

Eu gosto do que eu faço, eu acho que eu tenho vocação para ser coordenadora, já sou coordenadora há 10 anos, porém minha escola hoje tem uma quantidade imensa de alunos, eu acho que pela quantidade de alunos que nós temos, a escola, o coordenador, deveria ser melhor remunerado, eu acho que o coordenador deveria ganhar pela quantidade de alunos que ele praticamente acompanha. (PC D).

Por meio do discurso da PC D, constatamos muito otimismo com relação à consecução de seu trabalho, mas também fica claro seu desestímulo quanto à sua valorização, principalmente no que concerne à quantidade de alunos do Ensino Fundamental que ela atende, por volta de 800 alunos.

A esse respeito, Vasconcellos (2010, p. 119) alerta que “temos que resgatar o valor do trabalho, já que a dimensão do trabalho humano vai desde a realização pessoal até a realização do bem comum”. É possível inferir, das falas das coordenadoras, sobre o que pensam a respeito do que fazem, uma consciência crítica sobre o que não está funcionando, o que as deixa insatisfeitas. E esta desalienação pode provocar mudanças em seu local de trabalho, uma práxis libertadora.

Ainda sobre a questão da desvalorização, a PC **A**, com o intuito de sustentar sua opinião, recorre a Feldmann (2009, p. 80): “uma das tarefas da escola é formar pessoas com pensamento autônomo, que sejam fiéis aos seus sonhos, respeitem a pluralidade e a diversidade e intervenham de forma científica e crítica nos destinos da sociedade”.

A ideia de questionar sobre prioridades diárias, também está intimamente ligada às funções do PC, as quais constam nas Resoluções SE 88 e 90 de 19-12-2007. Então, a quarta questão foi: Quais atividades deveriam ser desenvolvidas ou mesmo priorizadas diariamente, visando ao pedagógico?

O esforço empreendido pelas coordenadoras para a formação continuada e o atendimento aos alunos foi também evidenciado nas ações pedagógicas e observado em suas falas. A esse respeito, a PC **B** relatou:

*Eu acho que aí entra bem a formação continuada..., dos professores e o atendimento mesmo na sala de aula, que como eu já disse anteriormente fica muito a desejar, porque tem muita coisa pra gente fazer além..., do atendimento ao professor e em HTPC mesmo a parte da formação continuada dos professores, fica um pouco comprometida (fomos interrompidas) então acho que essas atividades deveriam ser priorizadas. (PC **B**).*

Para Imbernón (2000, p. 67), “[...] quando se relaciona o conhecimento profissional ao elemento contexto educativo, as características daquele se enriquecem com infinitudes de matizes que não era possível antecipar em um contexto ideal ou simulado”. Os momentos de formação devem ser pensados com base na prática educativa e não nos conceitos, sem uma devida inter-relação com um contexto específico.

A escola, em si, é um espaço para formação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Referimo-nos, aqui, mais especificamente, aos

professores e ao PC, levando-se em consideração momentos coletivos e planejados. Nesse sentido, Vasconcellos (2010, p. 123) pontua que “[...] a escola não pode ser vista apenas como um local de trabalho; deve ser ao mesmo tempo espaço de formação”.

Imbernón (2000) coloca os formadores de professores (PCs) como “currículo oculto” da metodologia. Assim, o que eles aprendem com os formadores – planejamento, estratégias, recursos, hábitos e atitudes –, perpetuam-se com o exercício de sua profissão, na sua atuação. Podemos pontuar, neste caso, o PC, que deve ser um exemplo para o professor, em suas reuniões pedagógicas, com apresentação de pauta, respeito aos horários, reuniões preparadas e planejadas, respeito a voz e a vez do outro, entre outras posturas presentes nas reuniões pedagógicas.

As prioridades dos aspectos pedagógicos apontadas pela PC **D** foram:

*Estudos, pesquisas, preparação das HTPCs, acompanhamento dos alunos, orientação aos professores, eu no meu caso como eu tenho o curso ler e escrever eu ajudo na orientação também... na alfabetização de alunos, então quando é necessário a gente acompanha essa parte aí. (PC **D**).*

A PC **D**, em seu discurso, foi enfática ao falar de suas prioridades, como estudos/pesquisas, preparação das HTPCs e citou um aspecto muito importante sobre realizar orientações aos alunos com relação à alfabetização, já que ela possui o curso Ler e Escrever. O Programa Ler e Escrever é oferecido pela SEE/SP aos alunos do Ciclo I para promover a melhoria do ensino. É um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios. Tem como meta ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. São capacitados os professores coordenadores nas DE, com o intuito de formar os professores para trabalhar com os alunos.

A PC **C** apresentou, também, seu depoimento sobre as atividades que deveriam ser desenvolvidas ou mesmo priorizadas diariamente visando ao pedagógico:

Priorizar seria o estudo nosso que a gente não tem espaço pra isso, nós não conseguimos estudar absolutamente nada, é assistir as vídeos, porque eu estou pra lá de atrasada com as vídeos. Pra não falar que eu não assisti, eu só vi a “Ferramentas de Matemática e o Trabalho”, muito boa, não assisti a do “Vale Sonhar”, você assistiu? (PC C).

As videoconferências foram implementadas pelo governo estadual, como momentos de formação para o quadro do magistério em geral. Desse modo, elas são muitas e são transmitidas no decorrer do ano letivo. A videoconferência “Ferramentas da Matemática e o Trabalho” faz parte de uma série de videoconferências, espaços de formação para o PC e para o professor, num projeto denominado Disciplina de Apoio Curricular (DAC) do qual somente participam os PCs e os professores da 3ª série do Ensino Médio. Por meio das videoconferências, são explicados determinados conteúdos da atualidade para o professor trabalhar com os alunos desta série final, como preparação para o Enem. Quando a PC C fala de suas prioridades, ela cita, por exemplo, o projeto “Vale Sonhar”. Por meio deste projeto os alunos realizam três oficinas de prevenção à gravidez na adolescência, ele é realizado pelo professor de Biologia para alunos da 1ª série do Ensino Médio.

Placco e Almeida (2008, p. 46) privilegiam a formação horizontal sem distinção entre formandos e formadores, e enfatizam que “a idéia de que professores e coordenadores são formandos e formadores, negociando responsabilidades e compartilhando necessidades, interesses, contribuições teóricas”. A saída está no trabalho coletivo que ao se trabalhar, a formação docente, ele também será formado.

Para a Professora Coordenadora C, uma das prioridades diárias do PC deveria ser o estudo, incluindo nesta atividade as videoconferências, porém argumentou:

Não consegui assistir ao vivo, nem à tarde consigo, por falta de espaço, se tivesse um lugar, você ia fechava a porta e ficava lá. As vídeos de matemática do apoio eu assisti na minha casa, aqui não.

[...]

Você não tem horário para assistir, você ta assistindo ali ó, chega uma pessoa quer imprimir alguma coisa, tem que sair daqui, você não tem ponto, quis trazer meu notebook, mas não tem ponto.

O tempo para o coordenador é algo muito precioso, pois muito do que é planejado não é cumprido. As demandas diárias, principalmente em escolas de grande porte (como é o caso da PC C e D), são muitas e este profissional é

requisitado para atuar em outras funções. A PC **C** ainda apontou outras atividades, especialmente as ligadas ao período noturno:

*Olha, no período noturno eu acho em questão de atividade é o que a gente mais faz Margareth. Você começa, já pensou no que você faz? No começo do ano tem inscrição do Enem, depois da inscrição do Enem a Olimpíada (de Matemática), depois Olimpíada, depois que termina a Olimpíada... Vem a Unesp, daí ó...a papelada da Unesp está ali, o aluno vem, tem que mandar ele escrever na sua frente e entregar o papel. Aí teve a entrega de livros, eu entreguei todos os livros do noturno, a diretora deixou tudo comigo. Aí quando terminar isso, aí [...] o Vale Sonhar vai pegar um tempão e o Vale Sonhar eu vou acompanhar, eu vou porque eu gosto de acompanhar o Vale Sonhar. Aí você já está entrando no Saresp, o tempo nosso não para, é muito papel que você tem que preencher. (PC **C**).*

Neste relato foram citadas várias atividades que o PC realiza ao longo do ano, como as inscrições da Unesp, inscrições da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), o Projeto Vale Sonhar, enfim, atividades que vão se somando aos afazeres diários dos PCs. A inscrição da Unesp é realizada na escola para os alunos da 3ª série do Ensino Médio por meio de um código que é fornecido aos alunos por meio do qual eles pagam somente um quarto do valor da inscrição, geralmente, esta inscrição é realizada pelo professor coordenador. A OBMEP é realizada anualmente, pode ser feita por toda a escola ou por apenas alguns alunos, e o PC é o responsável na unidade escolar pela inscrição, preparo, organização da aplicação, correção dos gabaritos e envio dos resultados.

Então, podemos observar que o professor coordenador é um articulador do trabalho coletivo, ele deve priorizar momentos de estudo e reflexão, com atividades planejadas e devidamente estruturadas segundo o PPP de sua escola. Almeida e Placco (2002, p. 54) apontam algumas características com relação aos afazeres e conflitos diários do PC:

Acreditar nesse papel do coordenador como interlocutor não soluciona, contudo, as contradições e os conflitos enfrentados todo dia no espaço escolar. São solicitadas inúmeras tarefas – de ordem burocrática, organizacional, disciplinar – que dificultam sua dedicação a um trabalho de formação dos professores e o faz cair numa certa frustração pelo “mundo de vozes” que ouve, que vê e que subentende, mas não consegue administrar.

Almeida e Placco (2002) confirmam o relato da PC **A**, quanto a certa frustração por não conseguir desempenhar suas tarefas, em decorrência dos

conflitos enfrentados diariamente. Indagadas sobre as suas ações que fazem diferença nesta escola, as Professoras Coordenadoras informaram:

Eu acho que é ... a parte de diálogo com os professores, seja numa conversa formal ou informal, eu acho que isso faz muita diferença. O chegar perto dos professores para entender os problemas que estão acontecendo dentro da sala de aula, isso faz muita diferença ..., ou mesmo estar sempre passando pelas salas perguntando se alguém está precisando de alguma coisa e o professor precisa disso. O professor precisa da atenção que ele não tem, ele não tem atenção diariamente e ele precisa, ele precisa ser valorizado, e a mesma valorização que eu acabei de falar ele precisa ter pela gente, não é só em termos financeiros, mas essa valorização de... é de estar fazendo um trabalho diferente, vou levar a máquina lá, vou lá pra, ah é pra parabenizar o trabalho do professor, eu acho que isso faz bastante diferença, é a valorização do profissional docente. Eu acho que eu faço bem, eu acredito não é? Não sei. (PC A).

Agora o que eu acho que o que está fazendo mesmo a diferença é ..., o atendimento, sei que não é muito a minha função, mas, atendo ao aluno problemático, entre aspas ... Que a gente tenta dar apoio ao professor nestes casos aí, é isso aí, no momento está fazendo a diferença. (PC B).

Todas as ações nossa aqui, tanto pedagógica, como na parte administrativa que a gente também ajuda, ajuda na parte disciplinar, todas as nossas ações aqui fazem a diferença. (PC C).

Bom relacionamento e carinho principalmente com as crianças especiais, atenção, orientação ao professor auxiliar e orientação ao professor substituto. (PC D).

No discurso das Professoras Coordenadoras, consideramos importante a colocação da PC A sobre o atendimento, em diversos momentos, que ela realiza com seus professores. Bruno, Almeida e Christov (2002) enfatizam essa característica a respeito do PC imprimir certa leveza ao ambiente de trabalho, quando ele ameniza certas situações do cotidiano, ou mesmo que “o formador precisa perceber que o outro está com o peso da responsabilidade do seu trabalho, de suas turmas, de seus deveres, de uma estrutura nem sempre adequada, sem parceiros para discutir” (2002, p. 80). Para os autores, quando o PC consegue redirecionar práticas, formar, tratar o professor como parceiro, está cuidando da leveza.

Entre outros aspectos, percebemos a convergência de opiniões entre as PCs B e D, quando estas relataram sobre o atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), num relacionamento com muito carinho e atenção. E a PC C complementou que é necessário estar atento a tudo:

Em tudo, em tudo. Aqui não tem como você separar muito sabe, às vezes, a vice-diretora, à noite, eu estou com um problema ali, chega um professor pede um material, a vice-diretora vem correndo já entra na sala, então a gente não tem, assim, uma separação de atividades. Esses dias eu estava entregando os livros que chegaram, ela foi assistir aula, então não tem assim uma separação, sabe.

[...]

Porque a gente ficou muito sem diretor este ano, você vê, pegou a vice-diretora começando, nunca foi diretora, mas uma excelente diretora, muito boa, não tem pra falar dela, porque o pouquinho que tem..., porque a antiga diretora foi embora, tirou licença-prêmio, tirou licença saúde, aí de agosto em diante foi, foi de repente, até arrumar um vice um diretor..., quanto tempo nós ficamos sozinhos... dois meses aqui sozinhas, em três, eu a outra PC e sem funcionários... (PC C).

Nesse contexto, é muito importante atentarmos para a união da equipe, como assinala a PC C, sobre não haver divisão de tarefas e a direção ajudar sempre, também em aspectos mais ligados à função do PC. Para Vasconcellos (2010, p. 90) “é possível afirmar, portanto, que a especificidade da atuação da coordenação pedagógica são os processos de aprendizagem, onde quer que ocorram”. No discurso das entrevistadas constatamos sua atuação em processos de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, convergindo sempre em ações que visavam alcançar o sucesso e a aprendizagem do aluno.

5.3.3 Sobre a formação inicial e continuada

Acerca de sua preparação para exercer a função de PC, as entrevistadas salientaram:

Sim, ah acho que sim (rs rs), não sei o que mais que falar. (PC A).

Ai nossa! Às vezes eu acho que estou, às vezes eu acho que não, sinceramente viu Margareth, porque é o que eu falo pra você, a parte mesmo do professor coordenador eu vejo que está ficando a desejar, então nesse sentido eu vejo que a função está ficando assim, estou desempenhando bem a minha função nesse sentido, mas não que seja..., é... porque eu não quero, porque eu não gosto, mas porque exatamente o tempo mesmo, tem outras prioridades então... (PC B).

Percebemos, neste relato, que a PC B externa um sentimento de frustração, por considerar que sua atuação nas atividades específicas do Professor

Coordenador “deixa a desejar”, ou mesmo pela falta de tempo. Ela complementa dizendo que existem as necessidades do momento:

Do momento, o que é o que a escola está precisando, então tem algumas funções que, que ficam a desejar, então às vezes eu falo meu Deus será que eu estou preparada para isso? Mas estou..., me desdobrando pra tentar fazer bem, desempenhar bem meu papel. (PC B).

O comprometimento desta PC fica bem evidenciado em seu discurso e também o fato dela se desdobrar para realizar bem suas funções. Foi perguntado, ainda, para a PC A, se ela estava preparada para trabalhar com professores de todas as áreas do conhecimento:

Aí é, aí é um pouquinho difícil, o que a gente já viu nas capacitações orientações na DE tem que saber um pouquinho, não precisa saber a fundo, mas a gente precisa saber o que está acontecendo em todas..., então, mas eu acredito que estou preparada sim. (PC A).

O desafio da formação em serviço, tanto para professores quanto para coordenadores; a importância das capacitações é, na verdade, como complementam Placco e Almeida (2008, p. 46) “formandos e formadores, negociando responsabilidades e compartilhando necessidades, interesses, contribuições teóricas”. Devemos considerar, sempre, que a escola é um local de formação para todos que nela estão.

A PC C assevera que é necessário estudar e que isso deve ser uma prioridade; e complementa: “porque quando a gente tinha cursos lá em Piraju, lembra que a gente ia muito para Piraju, aí eu me sentia mais segura, sabe eu aprendi muito com aqueles cursos”. A PC C estava se referindo a cursos realizados na DE.

Tanto a PC A quanto a PC C salientaram que as capacitações realizadas na DE davam certa segurança ao seu trabalho com professores de todas as áreas. Cabe ressaltar que o PC é um mediador nas relações que se estabelecem no interior da escola, nos momentos de formação, enfim “[...] é fundamental que o coordenador conheça e se aproprie das dimensões do processo de formação continuada e faça delas o núcleo de sua ação coordenadora” (ALMEIDA; PLACCO, 2002, p. 22). Lembramos, entretanto, que o PC deve ter certa autonomia no que tange à sua própria formação e não apenas depender de cursos e/ou capacitações oferecidos pela DE.

Tendo em vista a intencionalidade nas ações de formação e intervenção na prática docente, as Professoras Coordenadoras comentaram:

Oh! Foi o que eu já disse também que é a formação continuada, fica um pouco a desejar, o que a gente procura ainda fazer que nós já trabalhamos, que eu achei até que foi interessante, que é mais relacionado a avaliação, sei que os professores, às vezes, falam pra gente que a gente está sempre batendo na mesma tecla, mas ainda tem professores que têm dificuldades em relação à avaliação, então eu acho que uma das ações, não sei se é isso que... É, então, são textos assim em relação, pra formação continuada do professor, relacionada à avaliação, avaliação contínua, certo, então tem professores que ainda tem dificuldade nisso, não como já foi falado é... avaliar. Ai, como é que eu vou dizer pra você, o sentido realmente da avaliação? Certo, que não é só aquela coisa ali da prova em si, que então que tem professores que têm dificuldade nisso, então a gente procura acho que nessa parte. (PC B).

É... vai de encontro com a PP da escola, que é, o acesso e permanência do aluno com aprendizagem efetiva. [...] É principalmente aprendizagem do aluno, que o foco é a aprendizagem do aluno, além de desenvolver o social, o relacionamento dos alunos com os professores, professor x professor, gestores e professores, funcionários é... no geral, todos é... E as intervenções na prática docente também vêm de acordo, que é a melhoria da aprendizagem do aluno. (PC A).

Melhorar o trabalho do professor em sala de aula, melhorar a aprendizagem... dos alunos. [...] colaborar com o professor. [...] formação continuada, principalmente aos iniciantes. [...]. Então, às vezes, você tem, vai ficando muito distante, você não estuda, você não lê, vai ficando bitolado naquilo que você estava fazendo. Falta um momento de estudo pra você, eu acho que o professor tem que estudar todo dia, principalmente com essas salas de hoje. [...] despertar o gosto, o sabor de aprender. (PC C).

Dar assistência ao professor para que ele possa desenvolver um bom trabalho conseguindo com que as habilidades sejam alcançadas. (PC D).

Insistir na formação continuada, trabalhar aspectos sobre a avaliação e a proposta pedagógica da escola que é o acesso e a permanência do aluno com aprendizagem efetiva, desenvolver o social do aluno e suas relações interpessoais no interior da escola, melhorar a aprendizagem, colaborar com o professor, promover intervenções na prática docente dos professores antigos e iniciantes, privilegiar momentos de estudos, despertar o gosto, o sabor de aprender. Da conjunção destes fatores percebemos que o PC possui e valoriza os momentos de formação, além de muitos aspectos ligados ao cotidiano da escola, e busca priorizar esses momentos de aprendizagem onde quer que eles aconteçam.

Nestes depoimentos, percebemos que as ações das PCs estão voltadas, em especial, para a formação continuada, a melhoria da aprendizagem do aluno, a colaboração com o professor, sobretudo, os iniciantes, os momentos de estudo. Notamos, então, que a intencionalidade do PC está muito ligada a ações de prevenção, de um trabalho pautado na prática para a teoria e não da teoria para a prática.

Ao serem questionadas sobre quais os momentos coletivos na escola e como atuam neles, o discurso das entrevistadas foi:

As HTPCs e as reuniões pedagógicas. Que o professor está necessitando, conforme as conversas dos professores, conforme o que eles pedem, o que a gente observa, quando assiste uma aula e a gente observa alguma coisa. Embora o professor não queira muito se formar... nesse horário. É para ele é cansativo, aquele horário ele quer organizar a vida dele, acertar as cartelas, preparar uma aula, preparar uma prova, corrigir, é isso o que ele quer fazer, muitas vezes até conversar, que é o momento de... É um momento de formação (para os professores e para mim). (PC C).

Orientando os professores, dando sugestões de trabalho, fazendo formação, durante as HTPCs, nas reuniões pedagógicas. (PC D).

A HTPC e a formação continuada foram os itens mais mencionados pelas PCs para exemplificar esses momentos coletivos e de atuação. A esse respeito, Vasconcellos (2010, p. 123) traz a seguinte reflexão:

A reunião pedagógica é um espaço privilegiado para o resgate do saber de mediação do professor, qual seja, a mediação que o docente faz entre os saberes pedagógicos das ciências de referência com as quais trabalha e os saberes pedagógicos (o saber-fazer do cotidiano da sala de aula).

São de grande importância os momentos coletivos para que toda a equipe reflita coletivamente, um momento de partilha de saberes científicos de troca de experiências, um rico espaço pedagógico que não deve ser negado. Ainda a respeito dos momentos coletivos e como atuam neles, as PCs **A** e **B** relataram:

É... os momentos são as HTPCs, as reuniões pedagógicas, os planejamentos, planejamentos atividades lá fora, as extracurriculares. É... como é que eu atuo neles? Primeiro que a gente atua em todos e aí como é que eu posso colocar aqui não? A gente atua de uma maneira que, primeiro... Isso, na gestão, em si mesmo, na HTPC é um preparo nosso, meu e da outra coordenadora, as reuniões pedagógicas, tudo a gente está participando da gestão. (PC A).

HTPC. Oh... tem vários sentidos aí de atuação, tem é, as intervenções, é... respondo os problemas que estão na escola, é fazendo a formação continuada dos professores, acho que é isso. (PC B).

Percebemos convergência sobre os momentos coletivos ocorrerem nas HTPCs, e a PC **A** acrescenta a estas ações os momentos extracurriculares. Entendemos que estes momentos relacionados a atividades extraclasse, a projetos de diversas naturezas também fazem parte de momentos coletivos de formação, tanto de docentes como de PCs.

Apesar de haver semelhança entre as respostas, destacamos uma informação essencial e até preocupante, levantada pela PC **C**, em relação ao professor não querer se formar nestes momentos coletivos. É necessário que o PC reflita e faça uma autoavaliação do seu trabalho, pois essa insatisfação do professor pode estar relacionada, talvez, a uma falta de organização do seu trabalho, não por uma intenção evidente, mas por desconhecimento científico sobre o assunto. Como os momentos coletivos são de extrema importância para que exista uma gestão participativa, deve haver uma articulação entre os membros participantes deste processo.

O espaço constante de trabalho coletivo na escola é absolutamente fundamental para a mudança da instituição, tanto em termos de despertar, qualificar como avaliar a intervenção. Sem este recurso, fica deveras custoso concretizar qualquer projeto! (VASCONCELLOS, 2010, p. 83).

Ao professor coordenador, de acordo com Vasconcellos (2010, p. 88), em “sua práxis, portanto, comporta as dimensões reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa”. Não podemos nos esquecer que o palco de atuações ou mesmo o cenário de relações do PC são os momentos coletivos, ou até um rico espaço para a formação contínua de professores e também dos PCs.

Consultados sobre como ocorre a sua formação continuada, as PCs entrevistadas assim explicaram:

Olha, a formação, eu estou fazendo bastante cursos estou terminando o Redefor, fazendo a Escolinha (de Formação para professores que estão ingressando), então eu estou sempre procurando me atualizar pra passar para os professores. Então, a gente tem agora, nós estamos nos programando para termos sempre um horário de estudos, pra gente poder passar para os professores, coisa que a gente não tem o hábito devido a correria do dia a dia,

e a gente tem que criar esse hábito... que é um dos itens aqui das resoluções, é a formação nossa, e como se a gente não tem formação, como é que a gente vai passar para os professores? (PC A).

Através de leituras, pesquisas, assistindo videoconferências, nas orientações técnicas feitas pelas DEs, e orientações de PCOPs e Supervisores. (PC D).

Um dado importante que nos chamou atenção aqui foi a respeito do encontro permanente de estudos da equipe gestora. Podemos dizer que seria uma formação da equipe e autoformação, ao mesmo tempo, como nos relatou a PC A.

A PC A indica seus vários cursos e deixa claro que a Escola de Formação e o curso de especialização em Gestão do Currículo proporcionaram-lhe uma sólida formação pedagógica. E em consonância com a observação da PC C, a PC A, ressalta a importância de se propiciar aos professores este curso de formação antes do ingresso deste nas instituições de ensino. Este curso é uma novidade implantada pela SEE-SP e destinada aos professores ingressantes. Vale ressaltar que o governo estadual prevê mudanças para este curso, visto que muitos realizam o curso, recebem uma ajuda de custo por volta de R\$ 1.300,00 e não tomam posse do cargo que escolheram.

Segundo Imbernón (2000, p. 110), “deve-se superar a dependência profissional. Basta que os outros façam por nós as coisas que não farão”. O PC na escola assume um importante papel de formador, por outro lado, ele deve garantir a sua própria formação. É claro que na escola todos aprendem juntos, mas o coordenador deve ter meios para atingir objetivos e metas com seu grupo, e é óbvio que ele não deve estar sozinho, mas para isso ele deve se atualizar, pesquisar, ler, estar ligado em tudo que possa acrescentar uma bagagem profissional sólida.

Imbernón (2000, p. 81) também coloca que “a instituição escolar é vista como nicho ecológico para o desenvolvimento e formação”. O coordenador deve possuir sólidos fundamentos epistemológicos e pedagógicos, não é necessário que ele conheça profundamente cada área do saber, porém ele deve dominar e, conforme a necessidade, possuir uma formação mais concreta. O PC, assim como o professor, também é um pesquisador cuja pesquisa emerge de um problema, das demandas apresentadas pelo grupo escola e sua formação ocorre em seu nicho ecológico, a escola.

Eu procuro, sempre ler alguma coisa nova, um jornal, revista, é... eu acho que isso é formação continuada, não é? [...] Curso, escolinha de formação, a

Rede Aprende com a Rede... Tem, capacitação... Capacitação, tanto na área em que eu atuava de ciências como na área de coordenação, às vezes a outra coordenadora também me ajuda bastante, a diretora, o vice-diretor, eles sempre estão dando, eu acho que isso também é não é Margareth? Eles sempre estão orientando, porque faz pouco tempo que eu estou na coordenação, então eu acho que tudo isso é formação continuada, é o que eu falei na HTPC, tudo o que a gente vê, então eu acho que isso contribui bastante pra minha aprendizagem. (PC B).

A Professora Coordenadora **B** comenta sobre a ajuda que recebe dos gestores quanto à sua formação, visto que ela é nova como coordenadora. Levando em consideração o PC e o professor, neste caso, nos parece uma homologia de processos, em que o conhecimento é transmitido de um para o outro, de gestores mais experientes para uma PC iniciante. Vasconcellos (2010, p. 123) pontua que “[...] a grande referência para um professor em início de carreira são os colegas: tratam-se daqueles saberes que são passados informalmente, diante das dificuldades que o neófito vai expressando e os mais experientes vão dando dicas”.

5.3.4 Sobre as dificuldades e as possibilidades do PC

As PCs foram indagadas, ainda, sobre as dificuldades ou mesmo os desafios (possibilidades) encontrados pelo PC em seu trabalho. Para a PC **B**:

A maior dificuldade, eu acho que é a resistência em alguns professores, aí, pra determinados assuntos, por exemplo: agora o currículo, ainda é, eu acho que já foi implantado, já..., mas foi uma dificuldade e a própria formação continuada, eu acho que é uma dificuldade Margareth, porque é... não aceita. E a gente faz, você fala assim, você faz assim, por exemplo horário de HTPC, você prepara uma coisa, então tem um empecilho pra aquilo, você prepara outra, tem outro empecilho, então eu acho que a própria formação continuada é uma dificuldade, eu no meu ponto de ver é isso. É aceitação, não é? [sobre a HTPC] Empecilho, qualquer coisa que você vai fazer, você trabalha de um jeito é um empecilho, se trabalha de outro, certo, sempre tem uma dificuldade. (PC B).

Existe uma queixa antiga de que as reuniões pedagógicas são meramente burocráticas, que só servem para dar avisos, são impositivas, muito formais, um local para dar “pitos”. Esta concepção deve mudar, visto que este espaço se coloca como um encontro coletivo, para refletir sobre a ação, um momento de estudo, de prevenção às demandas da instituição. Segundo Vasconcellos (2010, p. 126), “as reuniões devem ser acompanhadas por uma

dinâmica gerencial-administrativa coerente com o processo de formação com o qual se está comprometido”.

Com relação às dificuldades ou mesmo aos desafios, a PC **D** colocou que, para ela, a maior dificuldade seria:

*Agradar a todos de modo igualitário, isso é muito difícil, eu acho que desenvolver o nosso trabalho de acordo com a legislação também foge um pouco, porque nem sempre o que a gente quer fazer a gente consegue, que a gente sai muito fora do que é da nossa alçada, coisas que seriam de outro departamento, temos que resolver e muitas vezes acabamos deixando de lado coisas importantes e pertinentes à nossa função. (PC **D**).*

Nos espaços de encontro pedagógicos deve haver uma aproximação da teoria com a prática, o saber fazer, o saber aprender e o saber ser precisam estar presentes. As reuniões devem ser devidamente planejadas e com propósito claro aos participantes. Sem esta organização que envolve pauta e objetivos específicos, fica a reunião pela reunião e, muitas vezes, é aí que surge o desinteresse pelo grupo de professores que, assim como o aluno, percebe que a aula não está devidamente preparada e organizada. Por outro lado, o professor deve atuar como um protagonista destas reflexões, compete ao grupo assumir junto.

Vale lembrar que as angústias das reuniões pedagógicas não são exclusivas dos professores, os coordenadores também terminam esta etapa insatisfeitos. Almeida e Placco (2002) observam que deve haver uma sincronia no grupo, para que as ações de mediação do PC alcancem as metas definidas, ou seja, assumam a práxis e sua transformação, num exercício coletivo e grupal, aceitando as convergências e divergências.

O coordenador, como um dos articuladores desse trabalho coletivo, precisa ser capaz de ler, observar, congregar, as necessidades dos que atuam na escola; e, nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto. (ALMEIDA; PLACCO, 2002, p. 22).

Encontramos, no depoimento da PC **A**, certa preocupação com a qualidade de ensino, os desafios, as metas, e os desvios de função:

Olha eu acho que as dificuldades, é trabalhar, às vezes, com professores despreparados, que a gente tem que ir de encontro com eles e também às vezes os desvios de funções que a gente tem, que eu acho, isso prejudica bastante o trabalho da gente. E os desafios é a gente atingir as nossas

metas, junto com todos nossos professores, a equipe e os alunos todo mundo junto, é um desafio que é a melhoria da qualidade de ensino da escola.

Libâneo (2008) define as funções da coordenação pedagógica em apenas algumas palavras, porém muito abrangentes:

As funções de coordenação pedagógica podem ser sintetizadas nesta formulação: planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos. (LIBÂNEO, 2008, p. 221).

Em nosso entendimento, percorremos alguns caminhos para entender este profissional da educação e também suas funções que envolvem planejamento, coordenação, gerenciamento, acompanhamento e avaliação. Muitos aspectos decorrentes desta definição de Libâneo estão presentes nos discursos das PCs entrevistadas. Em se tratando, mais especificamente, de nossas entrevistadas, pudemos evidenciar aspectos positivos e negativos diretamente ligados às suas funções, ou seja, possibilidades e dificuldades. Das quatro professoras coordenadoras que participaram da pesquisa, percebemos o envolvimento de todas elas com sua profissão e também com sua atual função.

Apesar das muitas dificuldades apresentadas em seu contexto escolar, verificamos que as possibilidades que as entrevistadas encontram são muito maiores. A seguir, evidenciamos algumas dificuldades, indicadas pelas PCs pesquisadas:

- Falta de preparo dos professores na faculdade e, posteriormente, no interior da escola em seu início de carreira.
- Desvios da função do Professor Coordenador – devido a ocupação com afazeres diversos, muitos alunos, prioridade para outras atividades além da função, entre outros aspectos.
- Falta de funcionários especializados na escola.
- Falta de tempo do PC para realizar suas funções, para estudar, para assistir às videoconferências.
- Resistência do professor em se formar durante as HTPCs porque está cansado, ou quer preparar provas ou corrigir atividades.
- Falta professores para dar aula.

- Ausência do professor no dia a dia.
- Falta de uma sala de coordenação.
- Falta valorização ao PC.
- O PC deveria ganhar mais, de acordo com o número de alunos atendidos;

Em contrapartida, elencamos as possibilidades apresentadas pelas PCs entrevistadas, a saber:

- Estudo e orientação ao professor eventual.
- Estudo e orientação ao professor iniciante.
- Estudo e orientação ao professor mais experiente.
- O PC ser um elo entre o professor da recuperação paralela e o professor da sala.
- Acompanhamento da recuperação paralela.
- Formação continuada do professor e incentivo para este participar em capacitações, principalmente na DE.
- Acompanhamento do professor na sala de aula (gestão da sala de aula), com um respectivo *feedback*.
- Pouca rotatividade de professores, a maioria composta de efetivos;
- Passar diariamente para ver se o professor precisa de alguma coisa.
- Valorização do professor por meio de incentivos, do apoio, da formação.
- Bom relacionamento e carinho aos alunos com NEE.
- Ajuda na parte disciplinar.
- Formação do grupo gestor com horário marcado.
- Apoio ao professor na preparação de simulados, impressão de gabaritos e provas.
- Organização do trabalho no dia anterior.
- Prioridade ao aluno e sua aprendizagem.
- Orientação aos pais.
- Confeção do horário de aulas.
- Acompanhamento das ausências dos alunos.

- Entrega de materiais pedagógicos aos professores e alunos.
- Professores nota 10.
- Vocação para ser coordenadora.
- Diálogo com o professor, por meio de uma conversa formal ou informal.

Um aspecto muito importante nesta pesquisa foi termos identificado mais possibilidades do que dificuldades. Analisar os dados durante o percurso da análise nos possibilitou visualizar uma oportunidade para refletir como estes profissionais enxergam sua função, muitas vezes, se expressavam com um tom negativo, porém, o que sobressaiu nas entrevistas foram os fatores positivos.

Aproximamo-nos, novamente, das reflexões de Bruno, Almeida e Christov (2002), quando percebemos os sentimentos implícitos nos discursos das PCs, algo que estava por trás de suas palavras, de propiciar a leveza nas coisas mais difíceis, da ajuda, do apoio, da orientação: “[...] tirar o peso das coisas, das pessoas, das situações, é colaborar com a alegria, não só a alegria de um final de processo, do objetivo atingido, mas a alegria do percurso” (2002, p. 81).

Nesta seção, nossa proposta foi analisar o discurso das entrevistadas dando ênfase, principalmente, às possibilidades e às dificuldades do PC no seu cotidiano. A seguir, faremos algumas considerações finais sobre esta pesquisa envolvendo o PC.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito à seção anterior, analisamos os dados das entrevistas com base em algumas categorias, como: a) representações do Professor Coordenador sobre a Res. SE 88/07; b) o cotidiano do PC; c) formação inicial e continuada; e d) dificuldades e possibilidades.

Salientamos que os dados recolhidos por meio das entrevistas foram bastante abrangentes, uma vez que as PCs participaram intensamente, proporcionando sustentação à nossa pesquisa.

Ao longo deste trabalho, refletimos sobre as ações cotidianas do PC em seu contexto escolar. Analisamos as legislações sobre o PC da Secretaria de Educação de São Paulo, de 1996 a 2007; as produções acadêmicas sobre o PC; bibliografia relacionada a este profissional e à educação no geral; o Plano Gestor das escolas das quais pertenciam os entrevistados, bem como os registros das HTPCs. Por meio da análise dos fatores citados, explicitaremos algumas conclusões acerca deste trabalho como um todo.

Esta pesquisa analisou quais as dificuldades e quais as possibilidades do PC no seu cotidiano. Através das resoluções paulistas vigentes para a função do PC de 1996 até os dias atuais, realizamos uma breve análise desta função e algumas diferenças ocorridas ao longo deste tempo.

Pudemos perceber que as tendências educacionais passaram por mudanças ao longo dos últimos anos, em razão de alguns fatores como: a globalização, a economia, os avanços tecnológicos, entre outros. Em decorrência disto, os Estados tiveram que se reestruturar e implantar suas políticas públicas em âmbito educacional.

O professor teve grande importância neste contexto, pois foi o principal responsável por garantir a execução das mudanças na área educacional. Neste contexto, o professor coordenador ganhou espaço como mediador e orientador, a fim de que tais projetos pudessem ser colocados em prática, como a Res SE 88/07 e a implementação do projeto “São Paulo Faz Escola”.

Entre as diversas medidas do projeto, estava a concepção de um novo currículo para o Estado de São Paulo. Em seu texto inicial, a referida resolução considera que a “coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais

da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os PCs atuam como gestores implementadores dessa política” (p. 196).

Para que o projeto “São Paulo Faz Escola” tivesse êxito, o PC foi considerado um dos pilares em sua implementação. Vários cursos foram oferecidos a este profissional, tanto em âmbito da DE quanto em cursos oferecidos pela SEE/SP.

Muitas foram as atribuições dadas aos PCs na res SE 88/07, visto que elas tinham um caráter pedagógico e não operacional. Colocado como peça chave na execução deste novo projeto, a SEE/SP deu muito valor a este profissional, o que não percebemos nas outras resoluções analisadas. Na realidade, constatamos que a função do professor coordenador ganhou forças ao longo do tempo e, hoje, exerce um papel importante no contexto educacional, em seu cotidiano, tanto para professores e alunos, quanto para os membros da gestão da escola.

É neste contexto da Res SE 88/07 que realizamos nossa pesquisa, com PCs escolhidos a partir de 2008 na vigência desta resolução. A pesquisa norteou-se a partir da discussão quais os problemas e possibilidades do PC no seu cotidiano escolar.

Podemos dizer que as dificuldades por nós listadas são mais de ordem administrativas do que pedagógicas, como por exemplo: ausência: do professor, de funcionários, de uma sala de coordenação, de valorização, de um salário melhor. Acreditamos que estas dificuldades deveriam ser de conhecimento do gestor para não atrapalhar o bom andamento pedagógico. As PCs entrevistadas relataram tais problemas, atribuindo-os à falta de preparo dos professores iniciantes, resistência dos professores em se formar durante as HTPCs, os desvios de função do PC e a falta de tempo para seu estudo.

Das características positivas por nós levantadas, emerge a constatação de um trabalho realizado com responsabilidade, marcado pela importância de aspectos coletivos, evidenciados nas entrevistas e nos documentos por nós analisados.

As ações da coordenação pedagógica realizadas pelos envolvidos no processo desta pesquisa evidenciaram o comprometimento das PCs com o Projeto Político Pedagógico da escola em atitudes voltadas, essencialmente, ao processo de ensino e aprendizagem da equipe como um todo.

Analisando o cotidiano das PCs envolvidas nesta pesquisa, notamos que as possibilidades são muitas. Nesse sentido, percebemos que a articulação de seu trabalho percorre todo o ano letivo, direcionado para o cumprimento de projetos, ações, sentimentos, atitudes, valorização, compromisso, integração, formação, estabelecidos no Projeto Político Pedagógico da escola.

Não há dúvida de que ocorreram algumas dificuldades durante a pesquisa. Das quatro PCs entrevistadas, apenas com uma delas foi difícil agendar a entrevista. Em um primeiro momento, com esta PC, nossos horários eram incompatíveis, depois ela ficou doente e somente no início de 2012 conseguimos nos encontrar. O estudo foi realizado concomitante às quarenta horas de trabalho semanal na coordenação, cumpridas pela pesquisadora. Com as outras três PCs realizamos a entrevista em 2011.

Outro elemento dificultador para o desenvolvimento de nosso trabalho foi a composição da seção 4, referente às considerações sobre o professor coordenador nas produções acadêmicas. Quando realizamos as buscas nos sites: IBICT, Biblioteca Digital da Unicamp, da Unesp e da PUC do Rio de Janeiro e de São Paulo, os resultados encontrados eram gerais, e não específicos à função do professor coordenador. A maioria da pesquisa que retornava estava relacionada à escola, especialmente, as produções acadêmicas voltadas para a gestão. Em contrapartida, acreditamos que a aprendizagem com as leituras destes trabalhos foi muito maior do que as dificuldades encontradas.

A riqueza desta experiência, na seção 4, ocorreu quando percebemos o que estas leituras acrescentariam ao longo de nosso trabalho. Algumas estavam mais ligadas à seção 2, os aspectos metodológicos de nossa pesquisa. Outras trouxeram contribuições acerca da legislação, relacionadas à seção 3. Todas as nossas leituras contribuíram, de certo modo, para nossa pesquisa. Aprendemos muito com Fernandes (2004) sobre as legislações e em sua análise sobre algumas produções acadêmicas. Roman (2001) realizou um trabalho muito interessante sobre o PC e o seu cotidiano escolar, com algumas considerações sobre o PC ao longo da história. Os estudos de Pierini (2007), por meio de sua problematização da função mediadora da orientação pedagógica, e de Cardozo (2006), com sua investigação sobre a identidade do PC, foram bastante esclarecedores.

Não podemos deixar de mencionar a significativa mudança que observamos na Escola 02, em decorrência da troca do diretor e do vice-diretor. Em

um primeiro momento pudemos presenciar uma escola com certa desordem, a sala da coordenação junto com a secretaria e materiais espalhados por diversos locais, além da sala dos professores bem desorganizada; a PC que entrevistamos neste primeiro momento mostrava-se totalmente incrédula com a situação da educação em geral, muito por conta do que estava se passando em seu local de trabalho. Em um segundo momento, neste ano de 2012, quando voltamos para nossa segunda entrevista, pudemos perceber uma escola diferente, mais bonita, organizada, com uma sala grande para a coordenação; a sala dos professores bem arrumada com muitos armários novos e um espaço com geladeira, pia utensílios de cozinha para maior conforto dos professores; câmeras para visualizar os alunos (a escola é grande e funciona em dois prédios), flores enfeitando os ambientes; uma porta de *blindex* na entrada. Estas foram algumas observações que percebemos no tempo em que ficamos neste estabelecimento de ensino.

É fundamental perceber que o intuito desta pesquisa foi compreender melhor as atividades diárias do PC em seu trabalho como gestor pedagógico no ambiente escolar e observar seus enfrentamentos cotidianos. Em virtude de diversas mudanças ocorridas em relação às funções do PC, de acordo com as legislações e as bibliografias sobre o assunto, observamos que os PCs apresentam aspectos positivos ligados à sua função, revelando possibilidades de satisfação e realização de trabalho engrandecedor na gestão de seu cotidiano. Porém, aspectos negativos que podem interferir na condução do trabalho pedagógico também foram evidenciados, tais como: desvios de função, burocratização, regulações sociais, indisciplina.

Acreditamos que esta função está marcada por mudanças ocorridas nas reformas educacionais dos anos de 1970, 1980, 1990 e 2000, que interferem, até hoje, em sua significação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, L. S. **O professor coordenador na escola pública estadual: sua atuação frente aos conflitos.** 2006. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Loyola, 2002.
- ALMEIDA, M. C. R. O estado da Arte nos estudos nos saberes na prática docente. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, V., 2011, São Cristóvão, SE. **Anais...** São Cristóvão, SE: EDUCON, 2011. Disponível em: <<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%202/PDF/Microsoft%20Word%20-%20O%20ESTADO%20DA%20ARTE%20NOS%20ESTUDOS%20DOS%20SABERES%20DA%20PR%20C1TICA%20DOCENTE.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2012.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ALVES, R. A. **Conversas com quem gosta de ensinar.** 23. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BOURDIEU, P. Compreender. In: _____. (Coord.). **A Miséria do Mundo.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 693-732.
- BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- CARDOZO, M. F. I. **O Professor Coordenador: um estudo sobre identidade.** 2006. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- CASEIRO, L. de L. **A atuação do professor coordenador pedagógico na formação dos docentes.** 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente.
- CASSALATE, M. S. **A atuação do professor coordenador na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades.** 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, Presidente Prudente.

CHAVES, S. N. **A construção coletiva de uma prática de formação de professores de ciências: tensões entre o pensar e o agir.** 2000. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CRESPO, D. C. B. **O respeito na escola: a visão dos professores coordenadores.** 2010. 164 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CHRISTOV, L. H. da S. Políticas Públicas para a coordenação pedagógica: aprendizados e novas configurações. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Loyola, 2008. p. 121-127.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola.** 2009. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DUARTE, R. C. **O professor coordenador das escolas públicas estaduais paulistas: análise das condições de trabalho e a construção do Projeto Político-Pedagógico.** 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora SENAC-SP, 2009.

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

FERREIRA, N. S. A. **Pesquisa em leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995.** 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FIORENTINI, D. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FURTER, P. **Educação e reflexão.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2005.

GROPPO, C. **De professor para professor-coordenador**: sentimentos e emoções envolvidos na mudança. 2007. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

HORTA, P. R. T. **Identidades em jogo**: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na construção de seus papéis. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. (Questões da Nossa Época, v. 77).

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A.; JÜRGEN, S. (Eds.). **A difusão mundial da escola**: alunos, professores, currículo, pedagogia. Lisboa: Educa, 2000. p. 69-84.

LESSARD-HÉRBERT, M. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, M. N. de. **O professor coordenador da rede oficial de ensino do estado de São Paulo**: um estudo de caso sobre a (re)construção de sua ação pelo cotidiano. 2009. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

LUCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. v. 4.

MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A.; LABEGALINI, A. C. F. B. Alguns instrumentos para coleta de dados: informática, questionários e entrevistas. In: LABEGALINI, A. C. F. B. et al. (Orgs.). **Pesquisa em educação passo-a-passo**. Marília: M3T, 2007. p. 125-142.

MATE, C. H. As reformas curriculares na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 119-127.

MAUÉS, O. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 44, p. 20 a 44, set./dez. 2009.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, N. A. R. **A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Estudo de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 17-26.

PARO, V. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESCUMA, D.; CASTILHO, A. P. F. C. **Projeto de Pesquisa**. O que é? Como fazer? Um guia para sua elaboração. São Paulo: Olho D'Água, 2008.

PESSÔA, L. C. **O papel do outro na atuação do Professor Coordenador**. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PIERINI, A. S. **A (des) constituição da orientação pedagógica na escola pública: uma trama de muitos fios, vários laços e alguns nós**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

PLANO GESTOR – Escola 1. Fartura, SP, 2011a.

PLANO GESTOR – Escola 2. Taguaí, SP, 2011b.

RAÍZES e asas: Trabalho coletivo na escola. São Paulo: CENPEC, 1994. v. 3.

ROMAN, M. D. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar**: em estudo de caso etnográfico. 2001. 238 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Gestor**. São Paulo: SEE, 2008. v. 1.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução 88**, de 19 dez. 2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: SE/CENP, 2007a. v. LXIV (julho a dezembro de 2007), p. 196-200.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução 90**, de 19 dez. 2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: SE/CENP, 2007b. v. LXIV (julho a dezembro de 2007), p. 202-204.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Estadual. Compilação de Leslie Mari José da Silva Rama e outros. São Paulo: SE/CENP, 1996a. v. XLIII, p. 105-109.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Estadual. Compilação de Leslie Mari José da Silva Rama e outros. São Paulo: SE/CENP, 1997a. v. XLI, p. 97-99.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Estadual. Compilação de Leslie Mari José da Silva Rama e outros. São Paulo: SE/CENP, 2006a. v. LXIV, p. 196-200.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução 28**, de 04 abr. 1996b. Dispõe sobre o processo de escolha para a designação de professor para exercer as funções de coordenação pedagógica nas escolas da rede pública estadual e dá providências correlatas. São Paulo: SE/CENP, 1996. v. XLI, p. 105-109.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 76**, de 13 jun. 1997b. Dispõe sobre a continuidade do processo de escolha para a designação de professor para o exercício da função Coordenação Pedagógica, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas. São Paulo: SE/CENP, 1997. v. XLIII, p. 97-99.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 35**, de 07 de abril de 2000. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/.htm>>. Acesso em: 01. dez. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 66**, de 03 de outubro de 2006b. Dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de trabalho de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 01. dez. 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, T. T. da. Depois das teorias críticas do currículo. In: NÓVOA, A.; JÜRGEN, S. (Eds.). **A difusão mundial da escola**: Alunos, professores, currículo, pedagogia. Lisboa: Educa, 2000. p. 85-100.

SOUSA, R. O. **O cotidiano escolar do professor coordenador**: o diálogo entre teoria e prática. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

VASCONCELLOS, C. D. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2010.

VIEIRA, S. L. (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VITURIANO, H. M. M. **Formação Continuada em uma concepção crítico-reflexiva**: desafios aos coordenadores-formadores de professores nas escolas da rede municipal de São Luís. 2008. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário

Caro Professor:

Estamos desenvolvendo uma atividade de pesquisa sobre o tema **PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES NO SEU COTIDIANO**. Este estudo é parte integrante da pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente – SP.

O objetivo deste projeto é analisar quais as dificuldades e quais as possibilidades do PC no seu cotidiano, investigando suas condições de trabalho, considerando sua importância enquanto gestor do currículo.

Gostaria de contar com sua participação, respondendo a estas perguntas, de forma objetiva. Sua contribuição é muito importante para o levantamento dos dados necessários para a efetividade da nossa pesquisa. Os resultados deste estudo estarão à disposição e garante-se que a instituição escolar e os docentes não serão identificados. Não é necessário assinar seu nome.

Muito obrigada por sua atenção.

Margareth Mellão Garcia Ribeiro – margarethemellao@hotmail.com

I. INFORMAÇÕES PESSOAIS

1.1 SEXO

- Masculino
- Feminino

1.2. IDADE:

- Até 24 anos
- De 25 a 29 anos
- De 30 a 39 anos
- De 40 a 49 anos
- De 50 a 54 anos
- 55 anos ou mais

II. FORMAÇÃO ACADÊMICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2.1. NÍVEL DE ESCOLARIDADE

- Magistério
- Superior- Licenciatura
- Superior – Outros
- Especialização – mínimo 360 horas
- Mestrado
- Doutorado

2.2. SE VOCÊ FEZ CURSO SUPERIOR, DE QUE FORMA ELE FOI REALIZADO?

- Presencial
- Semipresencial
- A distância

2.3. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (Atualização, Treinamento, Capacitação, etc.)?

() Sim

() Não

Se sim, qual? _____

2.4. SE VOCÊ PARTICIPOU DE ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA, DIGA EM QUE MEDIDA TAIS ATIVIDADES FORAM ÚTEIS PARA A MELHORIA DE SUA PRÁTICA COMO PROFESSOR COORDENADOR:

() Sim, muito

() Sim, pouco

() Não contribuiu

() Não participei

2.5. DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE VOCÊ PARTICIPOU, FORAM ABORDADOS O TEMA GESTÃO PEDAGÓGICA?

() Sim

() Não

2.6. A FORMAÇÃO RECEBIDA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA ESPECÍFICOS EM GESTÃO PEDAGÓGICA QUE VOCÊ FREQUENTOU FOI SUFICIENTE PARA PREPARÁ-LO A TRABALHAR COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA?

() Sim

() Não

2.7. VOCÊ JÁ REALIZOU OU REALIZA CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO?

() Sim

() Não

Qual? _____

2.8. VOCÊ REALIZA OU JÁ REALIZOU ALGUM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO?

() Sim

() Não

Se sim em qual área de atuação (especifique se mestrado ou doutorado)?

III – ATIVIDADE PROFISSIONAL

2.9. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ATUA COMO COORDENADOR?

() Há menos de 1 ano

() De 1 a 2 anos

() De 3 a 5 anos

() De 6 a 9 anos

() De 10 a 15 anos

() De 15 a 20 anos

() Há mais de 20 anos

3.0. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA, COMO PROFESSOR?

- Há menos de 1 ano
- De 1 a 2 anos
- De 3 a 5 anos
- De 6 a 9 anos
- De 10 a 15 anos
- De 15 a 20 anos
- Há mais de 20 anos

3.1. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- Apenas nesta escola
- Em 2 escolas
- Em 3 escolas
- Em 4 ou mais escolas

3.2. QUAL O NÍVEL DE ENSINO QUE VOCÊ COORDENA?

- Fundamental
- Médio
- Superior

3.3. EM QUAL(IS) TURNO(S) VOCÊ TRABALHA?

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

3.4. AO TODO, QUANTAS HORAS-AULA VOCÊ TRABALHA POR SEMANA? (Não considere aulas particulares)

- Até 10 horas-aula
- De 10 a 20 horas-aula
- De 20 a 30 horas-aula
- De 30 a 40 horas-aula
- Mais de 40 horas-aula

3.5. ALÉM DO MAGISTÉRIO, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE GERA RENDA?

- Sim, na área da educação
- Sim, fora da área da educação
- Não

3.6. SOBRE OS PROFESSORES QUE VOCÊ COORDENA, EM SUA MAIORIA, SÃO EFETIVOS?

- Sim
- Não
- Não sei

3.7. Deseja fazer alguma observação/sugestão?

Observações:

1. Todas as informações coletadas por meio deste questionário são sigilosas e serão usadas exclusivamente pela pesquisadora do Mestrado em Educação de Presidente Prudente – SP.
2. Em outra etapa desta pesquisa você será entrevistado(a), pessoalmente, pela pesquisadora.

MUITO OBRIGADA PELA VALIOSA COLABORAÇÃO.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com o PC

1. Você conhece suas funções que constam na Resolução SE 88 e 90, de 19-12-2007. Você atende a essas funções no cotidiano da escola? É possível desenvolvê-las? Justifique.
2. Quais atividades você desenvolve diariamente?
3. O que pensa a respeito do que realmente faz?
4. Quais atividades deveriam ser desenvolvidas ou mesmo priorizadas diariamente, visando ao pedagógico?
5. Que ações, no seu cotidiano, fazem diferença nesta escola?
6. Você se sente preparado(a) para exercer esta função?
7. Qual é a sua intencionalidade nas ações de formação e intervenções na prática docente?
8. Quais são os momentos coletivos na escola? Como você atua neles? (reuniões pedagógicas, dias escolares, HTPC, gincanas, etc.)
9. A HTPC se coloca como um espaço de formação para você e para os professores? Justifique.
10. Como se dá sua formação continuada?
11. Quais são as dificuldades ou mesmo desafios que você encontra no seu trabalho como PCP?

APÊNDICE C - Entrevistas

Entrevista A – Professora Coordenadora A

PC A, bom dia!

Bom dia!

Então eu vim aqui para te explicar meu trabalho que é sobre O Professor Coordenador: um estudo de caso sobre suas (des)funções e prioridades. Com base nisso eu vou fazer algumas perguntas para você, certo?

Certo.

Acerca do seu trabalho. Então, você conhece as funções do Professor Coordenador segundo a Resolução SE 88/07 e 90/07?

Sim.

E você acha que você atende a essas funções no cotidiano da escola? Dá pra você fazer todas?

Olha, na maioria das vezes a gente procura fazer, só que de repente a gente chega na escola pra desenvolver algumas e você faz outras não é? É, mas na maioria das vezes a gente atende todas, de uma maneira geral. É, num dia a gente atende algumas, um dia outras, no monitoramento. Vou comentar da recuperação paralela, no monitoramento da recuperação paralela, você está sempre olhando esse professor, como o professor está trabalhando, se está tendo o intercâmbio com o professor da sala, se o aluno está frequentando, que é o maior nó nosso é a frequência do aluno, por ser fora do turno. Então o maior nó a gente acredita ainda que é a frequência do aluno nessa recuperação. A respeito de assegurar a formação continuada do professor a gente sempre faz em HTPCs, a gente sempre faz um incentivo deles também para ele participar de cursos oferecidos pela Secretaria da Educação, ou mesmo cursos oferecidos pela própria DE. Então, a gente sempre faz assim.

A formação continuada...

A formação continuada a gente sempre está apoiando ele, mas a gente também faz essa formação dentro da escola, não só em HTPCs.

É continuada mesmo?

É, em HTPCs, em reuniões de planejamento, replanejamento. É que mais que dá para falar, é o acompanhamento do professor em sala de aula, que é a gestão dele, que eu acho é um dos principais também hoje que a gente está comentando bastante e que o principal problema hoje está sendo o professor que a gente está tendo falta de professor, então o eventual que vem trabalhar, o que que está acontecendo, ele não é da área, ele não é da disciplina específica. Então, o

professor de matemática falta, vem um de pedagogia, outro dia vem um de história, outro de geografia, e então isso também é um problema que foge da alçada da gente, mas quando ele está aqui dentro da sala a gente tem que procurar resolver.

Isso, e você acha importante essa, a observação da gestão da sala de aula?

Bastante importante, porque eu acho que o que está pegando mesmo é essa gestão, é o professor está saindo da faculdade sem essa gestão, o estágio na maioria das vezes é só feito de observação, não é feito de regência e eu acho que está pegando, além, lógico, do que a gente já comentou que é a falta do professor. Aqui na escola a gente não tem muito problema da rotatividade, que a gente está lendo bastante nos jornais, aí, que tem a rotatividade que é o problema. Quando vai fazer a avaliação externa, da rotatividade do professor que eles estão colocando como um dos problemas maiores, nós não temos, a nossa, o quadro é estável.

O quadro é, na maioria, de efetivos?

Efetivos, mas temos o problema do eventual que vem substituir no dia a dia que não é da área.

Certo, além da falta.

Além da falta.

Daí você tem que orientar.

Tem que orientar.

Quando você observa a sala de aula, você dá um retorno para o professor?

Ah sim, tem um caso específico de uma professora de matemática que ela está faltando continuamente e aí o professor João, que é um professor que está trabalhando com a gente, então a gente está fazendo um estudo com ele, depois ele vai pra sala, e depois a gente retorna com ele pra ver como foi, como foi realizada essa aula, além dos dias que a gente está dentro da sala de aula com ele, então é feito esse retorno pra perguntar se ele está com dificuldade, como que a aula caminhou, estamos fazendo direto mesmo.

Acompanhando o professor?

Eu e o gestor, que é o vice-diretor, que também é da área de matemática, então isso já facilita o trabalho, como a nossa área é matemática então já facilita.

Está bom?

Está.

E as atividades que você desenvolve diariamente?

É, aí é complicado a gente falar aí em priorizar. Não é?

Priorizar...

Complicado, porque, às vezes, a gente chega e sempre no dia anterior eu faço um esquema de tudo o que eu tenho que fazer no próximo dia, eu vou ticando, só que a prioridade, às vezes, você chega para fazer aquela que você acha que é prioridade, você chega você faz outras, porque a escola ...

Não da sua função.

É, às vezes há o desvio de função sim e a gente quer acudir porque a gente está aqui pra atender o aluno principalmente, que é a aprendizagem do aluno. Então, a gente tem que pensar nele, então a gente vê que têm algumas coisas que você colocou como prioridade, então chegou naquele dia não é mais, daí você vai fazer outras...

Então, o aluno passa a ser a prioridade?

É.

E não a sua função em si?

É.

É...o que você pensa a respeito do que você faz?

Olha, gosto muito do que eu faço, mesmo, sabe, só que eu acho que a gente precisava ser mais um pouquinho valorizado profissionalmente, não é? É, pelos nossos dos governantes mesmo, porque a gente, eu, sabe, a gente está sempre de bem, com a vida você sabe está bem humorada, sabe, você atende no maior é... sabe, atende o professor, o aluno, sempre é...

Alegre.

É...e... tendo aquela receptividade que a gente tem que ter, que você está aqui para isso não é? Mas eu acho que a gente precisava ser mais valorizado. Mas, no geral, eu gosto de tudo o que eu faço, que é dar aula também e trabalhar na coordenação.

Que você faz, assim, diariamente, que você acha que faz diferença nessa escola?

Eu acho que é... a parte de diálogo com os professores, seja numa conversa formal ou informal, eu acho que isso faz muita diferença. Esse... o chegar perto dos professores pra entender os problemas que estão acontecendo dentro da sala de aula, isso faz muita diferença, ou mesmo estar sempre passando pelas salas perguntando se alguém está precisando de alguma coisa, e o professor precisa disso. O professor precisa da atenção que ele não tem, ele não tem atenção diariamente e ele precisa, ele precisa ser valorizado, e a mesma valorização que eu acabei de falar ele precisa ter pela gente, não é só em termos financeiros, mas essa valorização, de estar fazendo um trabalho diferente, vou levar a máquina lá, vou lá

para parabenizar o trabalho do professor, eu acho que isso faz bastante diferença, é a valorização do profissional docente. Eu acho que eu faço bem, eu acredito, não sei.

Você acha que você se sente preparada para exercer sua função?

Sim, ah acho que sim (risos), não sei o que mais que falar.

Não, não penso assim eu, eu também concordo, mas eu queria saber, por exemplo, dificuldades, assim, de acompanhar todas as áreas?

(Pausa) É a gente tem...

Acompanhar todas, como fala na Resolução, acompanhar todas, ajudar a preparar o planejamento...

Aí é, aí é um pouquinho difícil, o que a gente já viu nas capacitações orientações na DE tem que saber um pouquinho, não precisa saber a fundo, mas a gente precisa saber o que está acontecendo em todas, então, mas eu acredito que estou preparada sim. E daí Margareth?

PC A, qual a sua intencionalidade nas ações de formação e intervenções na prática docente?

É... vai ao encontro da PP da escola, que é o acesso e permanência do aluno com aprendizagem efetiva.

E assim... quais outras, ações de formação? Por exemplo: da observação da sala de aula?

É, principalmente, aprendizagem do aluno, que o foco é a aprendizagem do aluno, além de desenvolver o social, o relacionamento dos alunos com os professores, professor-professor, gestores e professores, funcionários, no geral, todos. E as intervenções na prática docente também vêm de acordo, que é a melhoria da aprendizagem do aluno.

Certo.

Isso.

Quais são os momentos coletivos na escola, assim, como é que você atua neles?

É, os momentos são as HTPCs, as reuniões pedagógicas, os planejamentos, planejamentos atividades lá fora, as extra-curriculares. É, como é que eu atuo neles? Primeiro que a gente atua em todos, como é que eu posso colocar aqui... não? A gente atua de uma maneira que, primeiro...

Da organização.

Isso, na gestão em si mesmo, na HTPC é um preparo nosso, meu e da outra coordenadora, as reuniões pedagógicas, tudo a gente está participando da gestão.

Certo. A HTPC se coloca como espaço de formação para você e para os professores?

(Neste momento a diretora estava gritando no corredor pela coordenadora, procurando esta coordenadora)

Sim. É como a gente já comentou, não na entrevista, mas a gente já fez uma conversa aqui já, é a formação não é só formação é a respeito de leitura de textos, é...

(Fomos interrompidas por uma professora, que bateu e entrou... - Licença PC A, a PCOP de matemática quer falar com você...)

É. Mas a formação continuada que a gente vê, é a formação da realidade da escola, as ações que a gente têm que desenvolver em cima dos problemas que a escola apresenta. Então, a gente tem a semana inteira para planejar, para ver o que está acontecendo, onde que está falhando, pra gente sempre ter o quê, um norte que são das ações para gente sanar esses problemas da escola.

Certo. Indisciplina é trabalhada aqui?

Se é uma sala que está com maior problema, ou se a parte da indisciplina, mesmo daquela sala, é o que a gente anda fazendo bastante e surtindo efeito são as reuniões com os pais é, de uma sala só. Pais, professores, os alunos e os gestores. Então, a gente faz com todo mundo junto. Por exemplo, 5ªD está dando problema, então nós vamos trabalhar com a 5ªD em uma reunião de pais com todos os envolvidos no processo. Então, isso está surtindo bastante efeito e nessa reunião a gente faz análise do gráfico com os pais, coisa que a gente já fez com os alunos a gente faz com os pais, mostra lá o rendimento dos alunos no bimestre, e mostra a ficha individual de desempenho do aluno para o pai, então isso a gente está acreditando que está surtindo efeito.

Sensibiliza, não é?

Isso, então chama para responsabilidade, a responsabilidade não é só nossa, chama a parceria dos pais e mesmo dos alunos para gente caminhar juntos.

Da responsabilidade.

Tá.

E a sua formação como é que acontece? Como se dá?

Olha, a formação, eu estou fazendo bastante cursos, estou terminando o Redefor, fazendo a Escolinha (de Formação para professores que estão ingressando), então eu estou sempre procurando me atualizar para passar para os professores. Então, a gente tem agora, nós estamos nos programando para termos horário de estudo,

para gente poder passar para os professores, coisa que a gente não tem o hábito, devido à correria do dia a dia e a gente tem que criar esse hábito.

E, é importante essa formação?

Muito importante.

Uma formação permanente?

Que é um dos itens aqui das Resoluções, é a formação nossa, e como se a gente não tem formação, como é que a gente vai passar para os professores não é?

Quais são as dificuldades ou mesmo desafios que você encontra no seu trabalho como PC?

Olha, eu acho que as dificuldades, é trabalhar às vezes com professores despreparados, que a gente tem que ir de encontro com eles e também às vezes os desvios de funções que a gente tem, que eu acho, isso prejudica bastante o trabalho da gente. E os desafios é a gente atingir as nossas metas, junto com todos nossos professores, a equipe e os alunos todo mundo junto, é um desafio que é a melhoria da qualidade de ensino da escola.

Que é o que a gente sempre está atrás.

É.

Agradeço muito.

Precisando, pode contar comigo!

Entrevista B - Professora Coordenadora B (PC B)**PC B, bom dia!**

Bom dia!

]

Eu vim aqui pra conversar com você a respeito da minha pesquisa sobre o professor coordenador, que se chama: Professor Coordenador um estudo de caso: suas (des)funções e prioridades. E eu gostaria de saber algumas coisas de você, tudo bem?

Tudo bem.

Você conhece as suas funções que constam na Res. 88/07 e 90/07?

Conheço

Você atende a essas funções no cotidiano da escola?

Em parte. É, penso que a função do professor coordenador é (pausa), deixa um pouco a desejar, em relação às funções.

É possível desenvolvê-las?

É como eu já disse algumas sim, é que a escola tem que priorizar, o professor coordenador prioriza outras coisas além da função.

Quais atividades que você desenvolve diariamente?

(Silêncio). Bom... atendimento aos alunos prioritário, e atendo professores também em sala de aula, principalmente os professores eventuais, que quando eles vêm substituir, têm alguma dificuldade a gente orienta, procura orientar mais nesses casos.

O que você pensa a respeito da coordenação? Você que é uma coordenadora nova?

Nova. Faz o quê, estou desde março (2011) e... olha, vou ser bem sincera agora. Eu achava que era mais fácil, então, assim, na função de coordenadora, eu vejo que tem muita coisa pra ser feito, certo. E fica difícil a gente atender todas as funções do professor porque vem muita coisa de fora pra gente fazer, que está fora da função e eu acho que todo mundo tinha que ver essa parte do professor coordenador.

Porque é uma parte...

É um trabalho muito gostoso, eu estou gostando, mas tem coisa pra fazer.

Quais atividades deveriam ser desenvolvidas ou mesmo priorizadas diariamente visando ao pedagógico?

Eu acho que aí entra bem a formação continuada dos professores e o atendimento mesmo na sala de aula, que como eu já disse anteriormente, fica muito a desejar, porque tem muita coisa para gente fazer além do atendimento ao professor e em HTPC mesmo, a parte da formação continuada dos professores fica um pouco comprometida (fomos interrompidas). Então, acho que essas atividades deveriam ser priorizadas.

Que ações no seu cotidiano fazem diferença nesta escola?

Agora, o que eu acho que o que está fazendo mesmo, a diferença é o atendimento sei que não é muito a minha função, mas atendo ao aluno problemático, entre aspas. Que a gente tenta dar apoio ao professor nestes casos aí, é isso que está, no momento, fazendo a diferença.

Certo. Você se sente preparada para exercer essa função?

Ai nossa! Às vezes eu acho que estou, às vezes eu acho que não, sinceramente vi Margareth, porque é o que eu falo para você, a parte mesmo do professor coordenador eu vejo que está ficando a desejar. Então, nesse sentido eu vejo que a função está ficando assim, estou desempenhando bem a minha função nesse sentido, mas não que seja, porque eu não quero, porque eu não gosto, mas porque exatamente o tempo mesmo, têm outras prioridades.

Têm as necessidades do momento?

Do momento, o que é a escola está precisando, então têm algumas funções que, que ficam a desejar, então, então às vezes eu falo meu Deus será que eu estou preparada para isso? Mas estou não é? Me desdobrando pra tentar fazer bem, desempenhar bem meu papel.

Eu acho que preparada a gente sempre está.

É.

E eu acho que o problema são essas necessidades pontuais.

Sim.

É.

Exatamente.

Qual sua intencionalidade nas ações de formação e intervenção na prática docente? O que você visa ali?

Pra formar o docente?

Isso.

Olha, foi o que eu já disse também que é a formação continuada, fica um pouco a desejar, o que a gente procura ainda fazer que nós já trabalhamos, que eu achei até que foi interessante, que é mais relacionado à avaliação. Sei que os professores, às vezes, falam para gente que a gente está sempre batendo na mesma tecla, mas ainda têm professores que têm dificuldade em relação à avaliação, então eu acho que uma das ações, não sei se é isso.

É isso aí.

Então, são textos, assim, em relação, pra formação continuada do professor relacionada à avaliação, avaliação contínua, certo. Então, têm professores que ainda têm dificuldade nisso, não como já foi falado é... avaliar, que não é só aquela coisa ali da prova em si, que então que têm professores que têm dificuldade nisso, então a gente procura acho que, nessa parte.

É um contexto geral e não só a prova.

Não é só aquela coisa

Isso.

Só questão da prova em si entendeu? Não é, que têm mais coisas que precisam ser avaliadas aí. Muitos professores não levam em conta isso, então, acho que essa parte precisa ser mais trabalhada aí, em relação à formação dos professores.

Certo. Quais são os momentos coletivos na escola?

HTPC.

Como que vc atua neles?

Olha, têm vários sentidos aí, de atuação, têm as intervenções, respondo os problemas que estão na escola, fazendo a formação continuada dos professores, acho que é isso.

Você acha que a HTPC se coloca como espaço de formação para você e para os professores?

Com certeza, e tanto que é um dos itens da função aí, eu acho que é como a gente sempre está conversando, a HTPC é uma formação continuada, não deixa de ser, não é?

Sim.

Você está sempre vendo coisas novas, eu acho que o próprio HTPC já é um, uma formação continuada, então contribui tanto para gente, quanto para os professores.

Momento de estudo.

Momento de estudo, com certeza.

E como se dá a sua formação continuada?

Eu procuro, sempre ler alguma coisa nova, um jornal, revista, eu acho que isso é formação continuada não é?

Sim, cursos...

Curso, escolinha de formação, a Rede Aprende com a Rede.

Vários cursos na DE também?

Tem capacitação.

Na sua área sempre tem capacitação?

Capacitação, tanto na área em que eu atuava de ciências, como na área de coordenação, às vezes a PC A também me ajuda bastante, a diretora, o vice-diretor, eles sempre estão dando, eu acho que isso também é, não é Margareth?

Lógico.

Eles sempre estão ajudando.

No dia a dia?

Eles sempre estão orientando, porque faz pouco tempo que eu estou na coordenação. Então, eu acho que tudo isso é formação continuada. É o que eu falei, na HTPC, tudo o que a gente vê, então eu acho que isso contribui bastante para minha aprendizagem.

Quais são as dificuldades ou mesmo desafios que você encontra no seu trabalho como professora coordenadora?

A maior dificuldade, eu acho que é a resistência em alguns professores, para determinados assuntos, por exemplo: é agora o currículo ainda é eu acho que já foi implantado, já foi uma dificuldade.

Já foi uma dificuldade?

Já, mas foi uma dificuldade e a própria formação continuada, eu acho que é uma dificuldade Margareth, porque é...

Não aceita?

Não aceita. E a gente faz, você fala assim, você faz assim, por exemplo horário de HTPC, você prepara uma coisa, então tem um empecilho para aquilo, você prepara

outra, tem outro empecilho, então eu acho que a própria formação continuada é uma dificuldade, eu, no meu ponto de ver, é isso.

Aceitação?

É, aceitação.

De estudar determinada coisa?

É.

Sempre, sempre a HTPC se coloca como um empecilho?

Empecilho, qualquer coisa que você vai fazer, você trabalha de um jeito é um empecilho, se trabalha de outro, certo, sempre tem uma dificuldade.

Certo, é isso aí. Obrigada. Agradeço muito a atenção, sua colaboração.

Disponha.

Obrigada.

ENTREVISTA C – Professora Coordenadora C**PC C, boa tarde!**

Boa tarde!

Eu vim aqui para falar com você a respeito da minha pesquisa que é sobre o PC e gostaria de saber de você algumas informações.**Você conhece as suas funções que constam na Res 88/07 e 90/07?**

Conheço, todas.

E você acha que você atende essas funções?

Parte delas.

Parte delas. É possível desenvolvê-las. O que você acha?

Eu acho que se a gente tivesse pessoal, funcionários na escola, cada um fazendo a sua função, seria possível que a gente tivesse condições de desenvolvê-las, mas nós temos falta de funcionários na secretaria e falta de funcionários especializados, então, muitas vezes, a gente acaba fazendo essa parte.

Outra coisa.

O que eu tava falando mesmo?

Sobre a parte pedagógica.

A parte pedagógica.

Que atividades você desenvolve diariamente? Pode falar todas. O que você lembrar. Eu vi você tirando gabaritos.

Então, é, atendo o professor tirando gabaritos, provas para equipe toda, montagem de simulados, trabalho com alunos, muitas vezes a gente é chamado na sala de aula por problema de indisciplina, atende aluno mandado para fora da sala pelo professor. No período noturno eu controlo a recuperação paralela.

A recuperação é à noite?

É à noite, no próprio período, então, tenho que ver como os alunos estão indo. Você faz ponte entre o professor e o professor da recuperação paralela. Acho que por eu ser professora de matemática fica mais fácil, a gente fica ali junto, com o professor da sala e com o professor que está dando a recuperação.

Esses alunos que fazem a recuperação, eles saem da sala?

Ele sai da sala. Você elabora um horário, que quando ele tem duas aulas, uma ele fica com o professor, na outra ele vem com o professor da recuperação.

Fecha a escola, você estava falando para mim?

Fecha escola, leva funcionário embora, isso tudo você faz como professora coordenadora.

É que acaba sendo diariamente?

É, diariamente.

O que você pensa a respeito dessas atividades que você faz?

O que eu penso?

É.

Eu penso que está tudo errado, para fazer a parte pedagógica você tinha que ter um ambiente adequado que não tem, você pode perceber que nós não temos uma sala de coordenação, uma sala onde tem material escolar, onde entra funcionários, então você não tem tempo para você se sentar, assistir uma vídeo, ali falta de espaço que a nossa escola não tem, teria que ter uma sala de coordenação, onde você pudesse...

Você tava falando que aqui funciona a secretaria?

A secretaria para mim é o de menos, o que mais falta na escola é o espaço. Agora você vê, eu estou falando para ela aqui (se reportando à diretora), aqui tem televisão, tem material escolar, tem aluno, porque você não pode levar na biblioteca porque está fazendo recuperação, um aluno é colocado para fora, para onde você traz? Às vezes você traz aqui porque não tem onde enfiar o coitado.

Falta espaço?

Aqui falta, a tendência aqui é piorar. O problema nosso aqui é falta de espaço, falta de funcionário. Se a gente não tivesse falta de espaço e falta de funcionário, nós não teríamos problema com aluno, nossos professores, apesar de reclamarem muito, são nota 10, porque o que você pede... (a diretora também falou neste momento que os professores são muito bons).

Faz.

Fazem. Até quando fico eu e o funcionário da noite, aqui menina na sala dos professores... Um dia eles fecharam a sala aqui de fora para mim, eles colaboram, sabe. O problema nosso é falta de funcionário, não é possível uma escola como a nossa de 400 alunos ter um inspetor de aluno.

Quatrocentos por período?

Por período, quatrocentos, no período noturno, tem um funcionário, nós funcionamos em dois prédios, dois prédios.

É muita coisa!

Nossa Senhora, o cansaço da gente é justamente este.

Muito aluno.

Muito.

PC C, que atividades deveriam ser desenvolvidas ou mesmo priorizadas diariamente, visando ao pedagógico, o que você acha? O que deveria priorizar?

Priorizar seria o estudo nosso que a gente não tem espaço para isso, nós não conseguimos estudar absolutamente nada, é assistir às vídeos. Porque eu estou pra lá de atrasada com as vídeos. Pra não falar que eu não assisti, eu só vi a Ferramentas de Matemática e o Trabalho, muito boa, não assisti a do Vale Sonhar, você assistiu?

Assisti, estava boa.

Não assisti, onde é que ela está para assistir agora? Não tenho tempo de procurar. Assistiu na hora?

Assisti na hora, está lá na Rede do Saber mesmo, na parte do apoio, do apoio não, na rede do saber.

Não assisti.

Assisti ao vivo.

Não consegui assistir ao vivo, nem à tarde não consigo, por falta de espaço, se tivesse um lugar, você ia, fechava a porta e ficava lá. As vídeos de matemática do apoio eu assisti na minha casa, aqui não.

Porque não dá tempo.

Você não tem horário para assistir, você está assistindo ali, chega uma pessoa quer imprimir alguma coisa, tem que sair daqui, você não tem ponto, quis trazer meu notebook, mas não tem ponto.

Quais outras atividades?

Olha, no período noturno e acho em questão de atividade é o que a gente mais faz Margareth. Você começa, já pensou no que você faz? No começo do ano tem

inscrição do Enem, depois da inscrição do Enem vem a Olimpíada (de Matemática), depois olimpíada, depois que termina a olimpíada...

Vem da Unesp...

Vem a Unesp, daí a papelada da Unesp está ali, o aluno vem, tem que mandar ele escrever na sua frente e entregar o papel. Aí teve a entrega de livros, eu entreguei todos os livros do noturno, a diretora deixou tudo comigo. Aí quando terminar isso...

Tem o Vale Sonhar.

O Vale Sonhar vai pegar um tempão e o Vale Sonhar eu vou acompanhar, eu vou porque eu gosto de acompanhar o Vale Sonhar. Aí você já está entrando no Saesp, o tempo nosso não para, é muito papel que você tem que preencher.

E a respeito de assistir aula?

Assistir aula eu vou, eu vou assistir a aula o dia que eu quero descansar, hoje por exemplo, eu vou entrar numa sala aí, hoje eu estou precisando entrar para assistir aula de dois professores aí, eu vou assistir.

Você sabe que é muito importante, tudo acontece na sala de aula.

Eu acho, eu acho.

O coordenador...

Porque, muitas vezes, o professor comenta e tem discrepância entre a opinião de um professor e de outro.

Daí, entrando lá, dá para você observar tudo não é?

Você pode observar.

A gestão, o que que acontece?

O que que acontece.

O conteúdo?

O professor, se o modo como ele trabalha, vê a parte pedagógica dele e o professor coordenador da escola pública eu duvido que ele faça isso. Você faz?

Diariamente é duro.

Diariamente é duro, sabe.

Deveria ser uma prioridade.

Deveria ser uma prioridade, deveria ser, tem que ser uma prioridade, não é Margareth? Tem que ser.

Você acha que, observando a sala de aula, você acha que tem o professor que faz a diferença?

Faz, o professor...

O que ele faz?

O professor é que faz a diferença, a postura dele como professor, na autovalorização dele, porque ele já não se valoriza, certo, eu acho que isso é um ponto muito negativo, o professor já chega e já fala que o aluno é... não seja professor, é a pior profissão do mundo é você ser professor. Então, ele mesmo está se desvalorizando, isso já é uma desvalorização dele. O conhecimento dele, o domínio do conteúdo.

A organização?

A organização, o despreparo das aulas. Nisso a gente podia ajudar.

Que são subsídios para o coordenador.

Para o coordenador. Que ajudaria muito o professor se ele tivesse essa ajuda.

E você dá o retorno para o professor depois? Depois que você assiste à aula?

Olha, ele assina, ele lê.

As suas observações?

As minhas observações, aí já cheguei a dar retorno, mas, dá ou num dá, dá na mesma.

Você acha que dá na mesma?

Dá na mesma, se você não ajuda dá na mesma Margareth. Se eu chegar para você e falar assim: Olha Margareth, sua parte pedagógica você precisa melhorar, eu tenho que dar...

Subsídios para isso.

Para que ele consiga andar, não adianta eu chegar e falar: Olha, você foi grosso com o aluno lá. Não pode fazer assim. Ou: Você num começou a sua aula direito.

Tem uns que não falam nem bom dia, não é?

Têm uns que não falam nem bom dia, não apaga nem a lousa para dar aula, dá aula sentado com a lousa do lado. Mas isso tudo, Margareth, eu quero chegar num ponto: são as faculdades que falham, os professores, eles não vêm com a parte pedagógica pronta.

Com a formação inicial.

Ele não faz nem ideia de como tem que dar aula, o que tem que fazer.

Formação inicial muito precária.

Muito precária.

Aprende, aprende.

Aprende muita coisa que não usa, não serve para nada e a parte pedagógica mesmo que deveria aprender, não aprende.

Didática, não é?

Não tem, não tem Margareth, quantas pessoas que vão assistir à aula. Quando eu estudava a gente, eu ia no Trombi assistir um monte de aula com aquela professorada que tinha lá. E eu sentava lá atrás, eu tinha questionário para eu responder, tinha opinião para dar a respeito, eu tinha que chegar na faculdade e apresentava aquilo, não vê nem aluno fazendo estágio. Faz de conta que faz estágio, fazendo a lição da faculdade.

Ai meu Deus, não.

Então, eu acho que é mais fundo o buraco, sabe. Eu acho que tem que começar lá na faculdade, lá, primeiro, segundo, terceiro e quarto ano, tem que ter a parte pedagógica, tem que o professor preparar uma aula Margareth.

Se não prepara a aula como é que vai fazer?

Tem o caderninho pronto.

É, mas ali tem que ter domínio.

Tem que ter domínio de conteúdo.

Tem que ser uma aula dialogada mesmo.

É, tem que ter domínio, senão...

Você acha que a formação continuada permanente dele faz diferença quando ele não tem essa inicial?

Faz, faz diferença sim.

Melhora, não é?

Melhora. Aqui nós tivemos um professor, não vou falar nome, mas tivemos um professor aqui, que fez a formação da...

Da Redefor?

Não da Redefor, ele fez a formação da, passou no concurso...

Ah da Escolinha (Escola de Formação Paulo Renato de Souza para os ingressantes no magistério público de São Paulo)?

Ele fez a Escolinha.

Acho que é pelo Redefor também, não é?

A postura dele...

Ele fez a Escolinha porque passou no concurso.

Ele fez a escolinha porque ele passou no concurso, ele mudou muito o seu modo de trabalhar.

Mas é muito bom, mesmo. Eu li umas atividades lá de uma professora da minha escola que estava fazendo, também achei muito bom. Trabalha bastante a parte pedagógica.

Trabalha bastante, a parte pedagógica, que é o que falha.

É, a gestão da sala de aula.

Neste ponto, Margareth, todos deveriam fazer.

Todos deveriam fazer?

Todos deveriam fazer, principalmente os professores eventuais.

Não tem, difícil para eles também?

Nossa, é terrível para eles, eu falo.

Chegam de paraquedas.

Você pega um professor de matemática e olha, está faltando de inglês, você vai lá dar aula de inglês. Um dia eu peguei o jornal, uma escola, você soube?

Não.

Uma escola do interior de São Paulo, e o secretário falando que é mentira isso, que não existe isso, que um professor de geografia dar aula de inglês.

Não é realidade nossa, mas acontece.

Lógico que é realidade minha, estou cheia de professor aí...

Não da mesma área?

Opa, professor de educação física dando matemática, professor de matemática dando inglês.

Fora quando eles folgam aula.

Aqui não folga, porque a gente cata as pessoas, se você não pegar ele você não tem quem venha repor, você não tem quem reponha.

Duro.

Tem aquela professora de biologia que substitui.

Que ações no seu cotidiano fazem diferença nesta escola?

Todas as ações nossa aqui, tanto pedagógica, como na parte administrativa. A gente também ajuda na parte disciplinar, todas as nossas ações aqui fazem a diferença.

Porque a escola é grande, mobiliza toda a equipe.

É muito grande.

Tem que estar inteirado em tudo.

Em tudo, em tudo. Aqui não tem como você separar muito sabe, às vezes a vice-diretora à noite, eu estou com um problema ali, chega um professor pede um material a vice-diretora vem correndo já entra na sala, então a gente não tem, assim, uma separação de atividades. Esses dias eu estava entregando os livros que chegaram, ela foi assistir aula, pegou e foi, então não tem assim uma separação, sabe.

PC C, você acha que assim...

Porque a gente ficou muito sem diretor este ano, você vê, pegou a vice-diretora começando, nunca foi diretora, mas uma excelente diretora, muito boa, não tem pra falar dela. Porque a diretora foi embora, tirou licença-prêmio, tirou licença-saúde, aí de agosto em diante, foi de repente, até arrumar um vice um diretor... quanto tempo nós ficamos sozinhos... dois meses aqui sozinhas... em três, eu a professora coordenadora do EF e sem funcionários.

Meu Deus do céu!

Sabe...

Que dureza...

Só nós mesmo, não é? (Falou se reportando à outra coordenadora).

Viu PC C, você acha que se sente preparada para exercer esta função? Assim, você é formada em Matemática e a gente tem que dar um apoio em todas as áreas, como você se sente em relação a isso?

Aí precisa estudar.

Estudar.

Precisa de tempo para o estudo.

Deveria ser uma prioridade.

Deveria ser uma prioridade, que não é.

A gente não consegue.

Porque quando a gente tinha cursos lá em Piraju, lembra que a gente ia muito para Piraju, aí eu me sentia mais segura, sabe. Eu aprendi muito com aqueles cursos.

Que estava voltado para nossa formação mesmo.

Que estava voltado para nossa formação, mas agora faz um ano que a gente não tem mais nada de formação, a gente não vai mais pra lá.

Que, de repente, nestes cursos os especialistas estão falando e a gente se sente mais preparado.

Você leu o livro que tem que ler? Ah, você não foi? (ela estava falando com a outra coordenadora do EF)

PC C, qual sua intencionalidade nas ações de formação e intervenções na prática docente?

Melhorar o trabalho do professor em sala de aula, melhorar a aprendizagem.

Aprendizagem.

Dos alunos.

Perceber o avanço.

É, colaborar com o professor.

Formação para aquele que não tem, que é o que a gente estava falando antes, que ele não tem inicial?

É.

Formação continuada.

Mesmo para aquele que já tem, não é Margareth? É bom que ainda tem.

É igual você falou do professor que fez a Escolinha.

Então, às vezes você tem, vai ficando muito distante, você não estuda, você não lê, vai ficando bitolado naquilo que você estava fazendo, falta um momento de estudo pra você, eu acho que o professor tem que estudar todo dia, principalmente com essas salas de hoje.

Principalmente com essas salas, para despertar o gosto.

O gosto.

O gosto de aprender.

De aprender.

O sabor de aprender. Quais são os momentos coletivos na escola? Como que você atua neles?

Ah, são as HTPCs mesmo, não é?

As HTPCs.

E as reuniões pedagógicas, só, as HTPCs e as reuniões pedagógicas.

E a atuação é sua e da outra PC do EF?

O nosso momento, meu e da outra PC, a gente faz junto.

Certo, priorizando, assim, atividades que você percebe que o professor está necessitando?

Que o professor está necessitando, conforme as conversas dos professores, conforme o que eles pedem, o que a gente observa, quando assiste uma aula e a gente observa alguma coisa.

E o...

Embora o professor não queira muito se formar nesse horário.

É, para ele é cansativo. Se depender dele.

É, para ele é cansativo, aquele horário ele quer organizar a vida dele, acertar as cartelas, preparar uma aula, preparar uma prova, corrigir, é isso o que ele quer fazer, muitas vezes até conversar, que é o momento de...

De descontração...

Você troca, você fala daquela sala não é? Muitas vezes ele nem quer estudar, ele quer conversar mesmo.

E ele...

Ele quer encontrar mesmo...

É um momento de formação?

É um momento de formação.

Para você também?

Para mim muito.

Entrevista D – Professora Coordenadora D

Eu, Margareth Mellão Garcia Ribeiro, mestranda em Educação pela Unoeste, estou na Escola Estadual “João Gobbo Sobrinho”, com a professora coordenadora D, para fazer uma entrevista, a respeito da minha dissertação sobre o professor coordenador pedagógico: dificuldades e possibilidades no seu cotidiano.

PC D, boa tarde!

Boa tarde!

Eu vim aqui perguntar para você algumas questões acerca do seu trabalho.

Certo.

Você conhece as suas funções que constam na Resolução 88 e 90, de 19-12-2007?

Sim.

Você acha que você atende a essas funções na escola?

Nem sempre.

Por quê?

Porque muitas vezes nós somos desviados da função por termos muito trabalho, muitas ocupações aqui dentro, que, às vezes, é desvio da função do coordenador, é uma escola muito grande, com quase 1500 alunos, então, às vezes, o trabalho do coordenador fica a desejar.

Isso. Quais atividades você desenvolve diariamente?

Diariamente? É...

Tudo.

Eu entro em sala de aula pra auxiliar o professor, quando algum aluno tem alguma dificuldade eu oriento como trabalhar.

PC D, quais atividades você desenvolve, diariamente?

Preparo HTPCs, imprimo e ajudo no preparo de provas, chamo os pais para orientação sobre alunos que estão dando problemas, faço horário de provas, atendo alunos indisciplinados na ausência de diretores, entrego material pedagógico de apoio ao professor, acompanho ausências e faltas.

Isso e mais coisas, não é?

Mais coisas e muito mais.

O que você pensa a respeito do que você faz?

Eu gosto do que eu faço, eu acho que eu tenho vocação para ser coordenadora, já sou coordenadora há 10 anos, porém, minha escola hoje tem uma quantidade imensa de alunos, eu acho que pela quantidade de alunos que nós temos, a escola, o coordenador deveria ser melhor remunerado, eu acho que o coordenador deveria ganhar pela quantidade de alunos que ele, praticamente, acompanha.

Isso, que no seu caso é do ensino fundamental?

Ensino Fundamental.

Quais atividades deveriam ser desenvolvidas ou mesmo priorizadas diariamente visando ao pedagógico?

Estudos, pesquisas, preparação das HTPCs, acompanhamento dos alunos, orientação aos professores, eu, no meu caso como eu tenho o curso Ler e Escrever, eu ajudo na orientação também, na alfabetização de alunos, então, quando é necessário a gente acompanha essa parte aí.

Isso. Que ações no seu cotidiano fazem diferença nesta escola?

Bom, relacionamento e carinho, principalmente com as crianças especiais, atenção, orientação ao professor auxiliar e orientação ao professor substituto.

Você se sente preparada para exercer essa função?

Sim.

Qual é a sua intencionalidade nas ações de formação e intervenções na prática docente?

Dar assistência ao professor para que ele possa desenvolver um bom trabalho conseguindo com que as habilidades sejam alcançadas.
(Fomos interrompidas pela vice-diretora que foi verificar as imagens do circuito interno de câmeras).

Quais são os momentos coletivos na escola? Como você atua neles?

Orientando os professores, dando sugestões de trabalho, fazendo formação, durante as HTPCs, nas reuniões pedagógicas.

Isso. A HTPC se coloca como um espaço de formação para você e para os professores?

Sim, na medida do possível, pois é o único momento de estudo onde realmente todos se encontram.

É ...Como se dá a sua formação continuada?

Através de leituras, pesquisas, assistindo a videoconferências, nas orientações técnicas feitas pelas DEs, e orientações de PCOPs e Supervisores.

Quais são as dificuldades ou mesmo os desafios que você encontra no seu trabalho como PC?

Agradar a todos de modo igualitário, isso é muito difícil, eu acho que desenvolver o nosso trabalho de acordo com a legislação também foge um pouco, porque nem sempre o que a gente quer fazer a gente consegue, que a gente sai muito fora do que é da nossa alçada, coisas que seriam de outro departamento, temos que resolver e, muitas vezes, acabamos deixando de lado coisas importantes e pertinentes à nossa função.

Isso. Isso mesmo PC D. Olha, eu agradeço, espero contar com você se eu precisar de alguma coisa que faltou, mas, no momento, eu agradeço. E, parabéns, porque você é uma ótima profissional!

Obrigada (risos).

APÊNDICE D - Declaração de Autorização para contato com os Sujeitos da Pesquisa

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Declaro, a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada "**PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADE NO SEU COTIDIANO**", sob a responsabilidade das pesquisadoras Margareth Mellão Garcia Ribeiro e Ivone Tambelli Schmidt, que as mesmas estão autorizadas a manter contato com os sujeitos da pesquisa vinculados à Instituição _____ no período de _____ a _____.

De acordo e ciente,

Presidente Prudente, ___ de _____ de 20__

Responsável pela Instituição onde será realizado
Contato com os Sujeitos da Pesquisa
(nome e/ou carimbo, assinatura, cargo e/ou função e CPF)

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Programa de Mestrado em Educação - Universidade do Oeste Paulista de Presidente Prudente/Unoeste. Consentimento formal de participação no estudo intitulado **“PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES NO SEU COTIDIANO”**.

Eu,....., portador(a) do RG nº....., residente na Rua:..... nº..... Bairro:....., na cidade de Telefone: (....)....., concordo participar da pesquisa **“PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES NO SEU COTIDIANO”**

Objetivos da Pesquisa:

Objetivo geral

O objetivo deste projeto é analisar quais as dificuldades e quais as possibilidades do PC no seu cotidiano.

Objetivos específicos

Analisar quais são as ações cotidianas do PC e identificar suas dificuldades e possibilidades.

Liberdade de participação:

A minha participação neste estudo é voluntária. É meu direito interromper a participação a qualquer momento, sem que isto incorra em qualquer penalidade ou prejuízo. Também entendo que a pesquisadora tem o direito de me excluir do estudo a qualquer momento.

Sigilo de identidade:

As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e não poderão ser consultadas por pessoas leigas sem a minha autorização oficial. Estas informações só poderão ser utilizadas para fins estatísticos, científicos ou didáticos, desde que fique resguardada a minha privacidade.

Os responsáveis por este estudo me explicaram das necessidades da pesquisa e se prontificaram a responder todas as dúvidas que porventura surgirem e que não serei remunerado por este trabalho. Estou de acordo com minha participação no estudo de livre e espontânea vontade e ciente que neste estudo não haverá despesas e nada me será pago.

Assinatura do Pesq. Responsável
Profª. Drª Ivone Tambelli Schmidt

E-mail: ivonetambelli@gmail.com

Assinatura do Pesq. Responsável
Margareth Mellão Garcia Ribeiro

E-mail: margarethemellao@hotmail.com

Assinatura do Sujeito da Pesquisa
Professor Coordenador
Fone:
E-mail:

Comitê de Ética:

Drª Rosa Barilli Telefone: (18) 3229-2077 – Unoeste.