
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE)**

**PROFESSOR COODERNADOR NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
PROFESSORES: UM ESTUDO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE LIMEIRA**

LUCIANA ESTESSI BENTO ANTUNES

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do Câmpus
de Rio Claro, Universidade
Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Mestre em Educação.

OUTUBRO – 2014

LUCIANA ESTESSI BENTO ANTUNES

PROFESSOR COORDENADOR NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES:
UM ESTUDO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE LIMEIRA

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, com parte dos
requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo

Rio Claro

2014

370.71 Antunes, Luciana Estessi Bento
A636p Professor coordenador na formação contínua de
professores : um estudo em escolas do município de Limeira /
Luciana Estessi Bento Antunes. - Rio Claro, 2014
165 f. : il., figs., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Maria Antônia Ramos de Azevedo

1. Professores - Formação. 2. Coordenação pedagógica. 3.
Escola como espaço formativo. I. Título.

LUCIANA ESTESSI BENTO ANTUNES

PROFESSOR COORDENADOR NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES:
UM ESTUDO EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE LIMEIRA

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biociências do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, com parte dos
requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo

Profa. Dra. Regina Cândida Ellero Gualtieri

Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh

Rio Claro, 15 de outubro de 2014

*Aos meus pais,
Bento e Darcy
Pilares de sustentação de toda a vida.*

*Ao meu marido e meus filhos,
Luis Cláudio, Vinícius e Maria Luísa
Pela compreensão e apoio nesta caminhada.*

*“Eu tenho uma espécie de dever, de dever de sonhar
De sonhar sempre,
Pois sendo mais do que
Um espectador de mim mesmo,
Eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso.
E assim me construo a ouro e sedas,
Em salas supostas, invento palco, cenário para viver o meu sonho
Entre luzes brandas
E músicas invisíveis.
(Fernando Pessoa)*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela infinita bondade, por mostrar-me a luz na escuridão, por dar-me forças nos momentos de fraquezas e por cuidar de mim quando precisei.

À minha orientadora Professora Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo, por sua dedicação, comprometimento nas orientações desta pesquisa, por suas palavras de apoio para a superação de minhas angústias, pela amizade e por ser uma pessoa especial em minha vida.

Às Professoras Dras. Regina Cândida Ellero Gualtieri e Laura Noemi Chaluh pelas contribuições valiosas para essa pesquisa.

Aos Professores Drs. do programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP/Rio Claro, por me propiciarem orientações valiosas e conhecimentos durante as disciplinas do mestrado.

À turma do caldeirão que sempre me motivaram com suas experiências, me fazendo acreditar que o meu sonho seria possível.

Ao Grupo de Pesquisa – Alfabetização e Rede “Raios de Sol” pelas trocas de experiências e pelo crescimento profissional.

À minha família que sempre me apoiou nos momentos em que precisava, e me incentivaram para que prosseguisse nessa longa caminhada.

Ao meu amigo Ricardo Abdalla Barros, parceiro de orientação, pelo companheirismo durante todo o processo de mestrado.

Às minhas amigas: em especial à Ângela Druzian, Emilyn Sípoli Fabiana Estessi Bento Passari, por sempre me apoiarem nessa caminhada, mesmo nos momentos de cansaço e oferecerem sua amizade e disponibilidade para me ouvirem sempre que precisei, por todas as suas contribuições e incentivos.

À Professora Mestre Ana Lara Casagrande pelos auxílios ortográficos que me proporcionou durante a construção deste trabalho.

À todas as coordenadoras pedagógicas participantes desta pesquisa, assim como a Secretária Municipal de Educação, em especial ao Sr. Ricardo Pereira e à Agente de Desenvolvimento Educacional Adriana Dibbern Capicotto, pela contribuição à esta pesquisa.

E a todos que, de uma forma ou outra, contribuíram para que a realização dessa dissertação fosse possível.

RESUMO

ANTUNES, Luciana Estessi Bento. **Professor Coordenador na formação contínua de professores: um estudo em escolas do Município de Limeira.** Orientadora: Maria Antônia Ramos de Azevedo. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências. Universidade estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2014.

A presente pesquisa se compôs de uma investigação qualitativa em Educação, com coletas de dados realizada no ano letivo de 2013, com nove Professores Coordenadores de seis escolas diferentes do Município de Limeira, nos espaços de HTPCs (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo). O foco dessa investigação está na análise da contribuição do papel dos professores coordenadores na formação continuada dos professores, tendo o HTPC como um espaço privilegiado para isso. Em função dessa premissa, foi necessário investigarmos a dinâmica profissional do professor coordenador, no contexto escolar, isto é, junto à equipe gestora e aos professores, analisando a rotina de trabalho deste profissional na organização dos HTPCs e o Plano de Ação de Trabalho dos Professores Coordenadores. Como aporte teórico, embasou-se em Alarcão (2008), Nóvoa (1992), Placco (2003), Vasconcellos (2006), entre outros. Esse estudo utiliza o método de análise de conteúdo para os dados coletados, através de uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas, análise documental do Plano de Trabalho e Plano de Ação dos coordenadores e observações nos HTPCs. Esse estudo possibilitou o maior entendimento de que a formação do professor é um processo inerente ao papel do professor coordenador no espaço do cotidiano escolar, que não se finaliza com a formação inicial; ao contrário, impõe-se como indispensável à formação continua, para que práticas profissionais se tornem a base da formação. Outro aspecto relevante é a ideia de que as HTPCs devem se tornar espaços/lugares formativos, que possibilitam a troca de experiências de saberes que contribuam para o desenvolvimento profissional durante toda a carreira, de modo a contribuir para a constituição da identidade profissional. Como conclusão é pertinente apontarmos que os processos formativos dos professores devem assumir um caráter de recomeço, renovação, inovação da realidade pessoal e profissional, tornando a prática do professor coordenador um elemento fundamental na mediação da produção do conhecimento mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo a partir disso uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo. Na formação, é importante que o professor coordenador provoque a reflexão do professor sobre a sua experiência profissional, sobre a sua ação educativa e sobre os elementos que o levam a pensar e agir. Aprende-se a fazer, fazendo, mas também refletindo para uma ação renovada e transformada. E nesse processo de ação-reflexão-ação que o saber profissional se enraíza e fortalece. Assim, este estudo aponta a necessidade emergente da ação do professor coordenador buscar, na formação contínua dos professores, uma prática pedagógica significativa e de qualidade.

Palavras – chaves: Coordenação Pedagógica – Formação de Professores- Escola como espaço/lugar formativo.

ABSTRACT

This research consisted of a qualitative research in education, with collections of data held in the academic year of 2013, with nine educational coordinators from six different schools in the city of Limeira, in the spaces of HTPCs (schedules Pedagogical Work Collective). The focus of this research is the analysis of the contribution of the role of coordinators in the continuing education of teachers, and the HTPC as a privileged space for it. Given this premise, it was necessary to investigate the dynamics of professional Pedagogical Coordinator in the school context, ie with the management team and teachers, analyzing the routine working in this professional organization of HTPCs and the Action Plan of Work Coordinators teaching. As a theoretical contribution, that embased in Alarcão (2008), Nóvoa (1992), Placco (2003), Vasconcellos (2006), among others. This study uses the method of content analysis to the data collected through a qualitative approach, using semi-structured interviews, documentary review of the Work Plan and Action Plan Coordinators and observations in HTPCs. This study enabled the greater understanding that teacher education is an inherent part of the pedagogical coordinator within the school routine, that does not finish with the initial formation process; rather, imposes itself as an indispensable training continues so that professional practices become the basis for training. Another relevant aspect is the idea that HTPCs are becoming spaces / training places, which enable the exchange of experiences of knowledge that contribute to the professional development throughout their careers in order to contribute to the formation of professional identity. As a conclusion it is pertinent to point out that the formative processes of teachers should assume the character of a fresh start, renewal, innovation, personal and professional reality, making the practice of pedagogical coordinator a key element in mediating the production of knowledge mobilized in the life experience of the teacher and in their identity from that building an interactive and dialogical practice between the individual and the collective. In training, it is important that the pedagogical coordinator provoke reflection of the teacher about your work experience on your education and action on issues that cause them to think and act. One learns to do by doing, but also reflecting a renewed and transformed to action. And this action-reflection-action process that professional knowledge is rooted and strengthens. Thus, this study highlights the emerging need for action seeking pedagogical coordinator, the training of teachers, and a significant quality teaching practice.

Keywords: Pedagogical Coordination - Teacher Training-School as space / training place

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	50
QUADRO 2 – CONCEPÇÕES E ORGANIZAÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR.....	72
QUADRO 3 – DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS E PROFESSORES COORDENADORES.....	77
QUADRO 4 – PROFESSORES COORDENADORES PESQUISADOS.....	80
QUADRO 5 – CALENDÁRIO DAS OBSERVAÇÕES DOS HTPC'S NAS ESCOLAS.....	83
QUADRO 6 – CONCEPÇÃO DE GESTÃO.....	91
QUADRO 7 – ROTINA DE TRABALHO DO PROFESSOR COORDENADOR.....	100
QUADRO 8 – ROTINA DE ATIVIDADES EM PARCERIA COM OS PROFESSORES.....	106
QUADRO 9 – ATIVIDADES DE ROTINA PLANEJADAS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	109
QUADRO 10 – ORGANIZAÇÃO DOS HTPC's E HTPI.....	113
QUADRO 11 – CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO.....	121
QUADRO 12 – DIFICULDADES ENFRENTADAS PARA EXERCER A FUNÇÃO.....	126

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESQUEMA DE ORGANIZAÇÃO DE ROTINA.....	43
FIGURA 2 – MAPA SETORIAL DO MUNICÍPIO DE LIMEIRA.....	78

SUMÁRIO

Página

INTRODUÇÃO	14
1. O PROFESSOR COORDENADOR: origem e trajetória histórica, identidade, atribuições	20
1.1. O contexto brasileiro.....	21
1.2. O contexto estadual paulista	23
1.3. O contexto municipal	32
1.4. O Professor Coordenador: identidade e atribuições no contexto escolar.....	33
1.5. O Projeto Político Pedagógico (PPP) como eixo articulador das funções do Professor Coordenador.....	37
1.6. O professor coordenador e a importância da sua rotina	43
2. A Escola: o Lócus do desenvolvimento da formação contínua de professores	46
2.1. A formação docente no Brasil: preceitos legais.....	47
2.2. Formação contínua e desenvolvimento profissional dos professores	54
2.3. A formação Continuada no ambiente de trabalho	58
2.4. O professor reflexivo: contribuições à formação.....	60
2.5. O Professor Coordenador como formador.....	61
2.6. A escola como espaço privilegiado na formação continuada nos HTPCs.....	63
3. A gestão e o seu papel na dinâmica da escola.....	67
3.1. Conceito de gestão.....	67
3.2. Concepção de gestão e formas de implementação	74
3.3. A relação do professor coordenador com a Gestão escolar	77
4. A AÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR COORDENADOR NO MUNICÍPIO DE LIMEIRA: Caminhos metodológicos percorridos	78
4.1. Sujeitos da Pesquisa	78
4.2. Os Professores Coordenadores da pesquisa	81
4.3. Percurso Metodológico.....	83
4.4. Observações de campo	85
4.5. Entrevista semiestruturada	86
4.6. Análise documental	87

4.7. Análise de conteúdo	88
5. RESULTADOS DA PESQUISA.....	90
5.1. Os professores coordenadores- organização e análise de dados	90
5.2. Concepção de Gestão.....	91
5.3. A rotina das coordenadoras pedagógicas	99
5.3.1. A rotina dos coordenadores realizada em parceria com os professores	107
5.3.2. Atividades da Rotina Planejadas para a formação dos profissionais da escola.....	110
5.3.3. A organização dos HTPCs e HTPI	114
5.3.4. O discurso dos coordenadores quanto a Concepção de Formação	122
5.3.4. As dificuldades enfrentadas em sua função	127
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES.....	146

INTRODUÇÃO

Mas onde deveria começar?
O mundo é tão vasto!
Começarei pelo meu país,
Que é o que conheço melhor,
Mas meu país, porém é tão grande,
Seria melhor começar com minha rua,
Não, minha casa,
Não, minha família,
Não importa, começarei comigo mesma.
(Wiesel, 1979, p. 108)

De acordo com Freire (1979), a primeira condição para que um ser possa exercer um ato comprometido, é ser capaz de atuar e refletir. E foi exatamente essa capacidade de atuar refletindo sobre a realidade que me impulsionou a delinear esta pesquisa. Foi por meio desta pesquisa que pude rever minha história de vida, como forma de revelar as experiências, trajetória pessoal e profissional, algumas de minhas inquietações, desejos e angústias.

Cabe ressaltar que a proposta deste trabalho é permeada por minha vivência como docente, de forma que esta pesquisa foi gerada a partir de reflexões acerca do espaço da docência ao longo dos meus 23 anos de atuação na Rede Municipal de Ensino de Limeira; desses, 18 foram dedicados à alfabetização, período em que se intensificou minha verdadeira realização profissional. Destaco que, na minha trajetória docente, sempre tive o comprometimento de ser uma professora investigativa, pesquisadora e reflexiva com relação a minha prática pedagógica, desafio que procuro superar até hoje. Investir em minha formação autônoma não é tarefa fácil, pois necessita de tempo e dedicação para estudos e pesquisa.

Escolher uma profissão, constituir-se dentro dela e estabilizar-se como profissional são momentos decisivos e importantes na vida de qualquer ser humano, assim, o que sou está intrinsicamente ligado ao meu fazer pedagógico, ou seja, no decorrer de minha docência, os saberes adquiridos como pessoa e profissional se entrelaçam e são tecidos de tal forma que vão constituindo meu ser, nas relações com os outros e com os contextos de minha vivência como docente.

No Ensino Fundamental – Ciclo II – tive o prazer de conhecer a professora Maria Inês Marine, professora de Língua Portuguesa, que me impulsionou a investir no magistério. O seu jeito de ser professora me fascinava, suas aulas eram administradas com tanto amor, que apenas com seu olhar já ensinava. Através do seu olhar, podíamos contemplar a felicidade de ser professora e que, no seu cotidiano escolar, as ações pedagógicas iam além do ato de ensinar, pois acolhia e acreditava no potencial de cada um de seus alunos, isto me fascinava porque os seus saberes docentes eram demonstrados em atitudes e conhecimentos que possibilitavam uma aprendizagem significativa para o desenvolvimento integral de seus alunos.

Dessa forma, com sua prática docente reflexiva e emancipadora, essa professora se tornou referência e contribuiu intensamente para a construção da minha identidade profissional.

Em 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) previu, no Inciso 5 do Artigo 67, a obrigatoriedade dos sistemas públicos reservarem algumas horas por semana remuneradas e incluídas na jornada de trabalho, para que a equipe docente pudesse estudar e planejar as aulas coletivamente, comecei a questionar o porque desses espaços não serem utilizados como lugares que potencializassem processos formativos. Isso me causava certa inquietação e as vezes angústias, pois não se tinha um plano estruturado e articulado para um ambiente formativo.

Em minha trajetória docente, vivenciei situações em que o professor coordenador contribuiu de forma significativa para a organização do trabalho pedagógico e promovia a formação continuada, bem como vivenciei situações contrárias, em que o professor coordenador no seu espaço de atuação não possibilitava saltos qualitativos no trabalho docente, sendo assim, o processo de construção de práticas se mostrava estagnado e fadado à acomodação e à reprodução de práticas docentes desprovidas de reflexão, análise individual e coletiva.

As duas situações elencadas acima me faziam refletir sobre as possibilidades que são favoráveis, ou não, ao processo de constituição do professor coordenador, fator que contribui para a qualidade das ações pedagógicas, bem como para favorecer o funcionamento e integração dos sujeitos que participam do fazer pedagógico.

Programar ações que potencializem o processo crítico reflexivo dos professores, na busca pela conscientização de uma nova postura pedagógica, coaduna com o entendimento de que uma ação política efetiva transforma práticas pedagógicas e promove a aprendizagem e formação dos alunos com qualidade social, o que se alia à crença de que há possibilidade de mudar a realidade e acreditar que a escola é o espaço adequado para que isso ocorra.

O professor coordenador é, sem dúvida, um profissional que tem que ir além do conhecimento teórico, pois, para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores, é necessária percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informações e refletindo sobre sua prática, como nos fala Nóvoa (1992: 36): “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”. Com esse pensamento, é necessário destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, assim, o coordenador deve estar preparado para mudanças e sempre pronto para motivar a sua equipe. O trabalho em equipe é fonte inesgotável de superação e valorização do profissional.

Ressalto que cada vez que lia sobre a atuação do Professor Coordenador, mais me sentia incomodada, pois durante anos de minha prática profissional como professora, o espaço que poderia ter sido constituído para a formação, em muitos momentos não se efetivou como tal.

Participei de inúmeras reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), em que percebi o subaproveitamento desse espaço, enquanto poderia ter sido verdadeiramente formativo e ter contribuído significativamente para a minha trajetória e experiência docente.

Acredito que os HTPC podem contribuir com a formação continuada dos professores, pois há possibilidade da criação de condições geradoras de competências e inovações para intervenções propositivas nas situações que vão ocorrendo. É uma concepção de formação que faz das práticas profissionais dos professores contextos de “requalificação do coletivo de trabalho” (Nóvoa 1992: 32). É o conhecimento construído naquilo que Schön (1987 apud Alarcão, 2008) designa de reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Os professores devem ser agentes ativos de seu próprio conhecimento e o contexto de trabalho deve propiciar nesses espaços a requalificação da competência profissional.

A formação continuada visa a incentivar a postura de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores, capazes de refletir sobre suas ações, com vistas a produzir saberes que lhes permitam avançar em práticas pedagógicas mais significativas e relevantes para atender as demandas da sociedade.

As reuniões de HTPC são fundamentais para despertar e enraizar a nova postura educativa, possibilitando a unidade entre sujeito da ação e o da reflexão, pois “é um espaço privilegiado para o resgate do saber mediatizado do professor, onde o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (NÓVOA, 1992: 26).

Segundo Pimenta (1991: 45), a formação continuada não se consegue com o trabalho parcelado e fragmentado da equipe escolar, mas sim com o trabalho coletivo, em que há a contribuição de todos para o todo e de todos para cada um. Desse modo, a especialização de um não é somada à especialização de outro, mas ela colabora com e se nutre da especialização do outro, visando finalidades comuns.

De acordo com pesquisa realizada por Mundim (2011), o professor coordenador se constitui quando aprende a ler suas experiências, ou seja, quando reflete sobre o seu fazer pedagógico e sobre as necessidades que vão surgindo na dinâmica complexa do espaço da coordenação pedagógica, o que de fato representa um indicador importante de sua transformação em sujeito de sua profissão.

Posto isso, nesta pesquisa se pretende investigar a contribuição do papel dos professores coordenadores na formação contínua dos professores, tendo o HTPC como um espaço privilegiado para isso. Em função dessa premissa, foi necessário investigarmos a dinâmica profissional do Professor Coordenador no contexto escolar junto à equipe gestora e aos professores, analisando a rotina de trabalho desse profissional, a organização dos HTPCs e o Plano de Ação de Trabalho dos Professores Coordenadores.

Nessa vertente, destaca-se o professor coordenador como articulador, formador e transformador da ação pedagógica que se concretiza na unidade escolar, pois se torna cada vez mais necessário a presença de profissionais especializados para dar suporte à ação educativa, auxiliando na capacitação de práticas pedagógicas adequadas e na orientação dos professores, transformando assim, o universo escolar.

Engloba-se, também, a reflexão sobre o papel da escola como espaço de aquisição de saberes, de interação social; e como se desenvolve a ação educativa do professor coordenador frente aos paradigmas institucionais. Lembra-se aqui que o trabalho do professor coordenador no seu autêntico sentido, tem a ver com todos os sujeitos e com todas as instâncias formativas no interior da escola. Nesse rumo, conseqüentemente, deve-se dar a real importância em suas várias dimensões, ou seja, desde a prática mais singular em sala de aula até à efetivação do currículo, esclarecendo questões sobre a função desse especialista junto ao corpo docente, abordando elementos distintivos do processo de ensino/aprendizagem. Destaca-se ainda, a importância do trabalho coletivo como desencadeador de uma nova postura educativa, acreditando-se que é necessário e urgente acontecer um redirecionamento na ação do professor coordenador .

É cabível, ainda, uma fundamentação teórica que se alicerce no estudo da ação desse especialista, configurando-se esses referenciais em ampla contribuição para o entendimento da atuação do professor coordenador.

Levantam-se algumas questões pertinentes para dar melhor ênfase à investigação: O professor coordenador, de fato, é necessário no ambiente escolar? Quem é, na verdade, esse especialista que carrega consigo a responsabilidade de, efetivamente, promover a formação dos docentes?

Não cabe nesta pesquisa, esgotar todo o potencial de trabalhos, desafios, conquistas, dificuldades e contribuições que permeiam a ação do professor coordenador, no entanto, é pertinente elaborar outras questões referentes a este especialista, tais como: como ele atua? De que forma seu trabalho contribui para a melhoria do ensino? Como se dá a interação entre o coordenador e as práticas educativas? Como se relaciona o professor coordenador com o ensino contemporâneo?

Por essas indagações, dúvidas, anseios e outros questionamentos, que serão abordados ao longo deste trabalho, é que se percebe a necessidade de refletir sobre a atuação do professor coordenador como fio condutor da ação educativa, intencionando propiciar novas aproximações, novos enfoques e articulações, no sentido de decifrar a tão complexa e fascinante atividade educativa, bem como de buscar alternativas, de modo a colaborar com o avanço da prática no cotidiano da sala de aula, na perspectiva do trabalho do professor coordenador ser transformador e focado em oferecer parâmetros para uma aprendizagem significativa e valiosa

para os alunos, de modo que, no cotidiano vivenciado na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, ampliando e melhorando o alcance educacional.

A organização dos capítulos da dissertação está estruturada de modo que no primeiro se apresentam a origem, a trajetória histórica que permearam a constituição do profissional professor coordenador, pois para se compreender a identidade do mesmo na atualidade, requer-se conhecer os processos históricos que o acometeram. Requer, ainda, desvelar as tramas que foram sendo tecidas ao longo do caminho e imbuíram características ímpares ao professor coordenador, assim como se faz necessário identificar as funções que lhe foram sendo atribuídas e o induziram a uma personalidade profissional específica.

No capítulo dois se traz a organização e atividades desenvolvidas na reunião do HTPC, objetivando discutir a utilização desse espaço para a formação continuada dos professores na perspectiva de que, na escola, teoria e prática devem coadunar-se.

No capítulo três são propostas reflexões acerca do conceito e concepção de gestão e de que forma a relação direta entre gestão escolar e as ações do professor coordenador intercorrem no ambiente escolar da Rede Municipal de Ensino de Limeira. Parte-se da premissa de que, dependendo da concepção de gestão adotada pela escola, o professor coordenador pode não ter autonomia e nem respaldo por parte da gestão, fator que tende a dificultar a ação do seu trabalho pedagógico na unidade escolar.

No quarto capítulo se aborda a ação do Professor Coordenador no Município de Limeira e o percurso metodológico é descrito, apresentando os professores coordenadores que colaboraram para a efetivação deste estudo, enfim, esclarece-se o contexto pesquisado.

O quinto capítulo traz a análise dos dados, coletados à luz das teorias estudadas e apresentadas no referido estudo, envolvendo a realidade do trabalho dos professores coordenadores sujeitos desta pesquisa, atuantes no município de Limeira.

No sexto capítulo são apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

1. O PROFESSOR COORDENADOR: origem e trajetória histórica, identidade, atribuições

Neste capítulo se pretende apresentar a origem, a trajetória histórica que permeou a constituição do profissional professor coordenador, pois para se compreender a identidade do mesmo na atualidade há que se conhecer os processos históricos que o acometeram. Requer desvelar as tramas que foram sendo tecidas ao longo do caminho e imbuíram características ímpares ao professor coordenador, assim como se faz necessário, identificar as funções que lhe foram sendo atribuídas e o induziram a uma personalidade profissional específica.

Cabe esclarecer que a nomenclatura “professor coordenador” será considerada para designar o profissional que esta pesquisa propõe investigar, ainda que no processo histórico esse tenha recebido diversas denominações. Salienta-se também que a escrita do presente capítulo, foi bastante dificultosa por esse fato, o qual se buscou superar.

Para tanto, o detalhamento da trajetória do professor coordenador é feito a partir de recortes contextuais. O primeiro se refere, brevemente, às ocorrências a que esse profissional foi submetido no Brasil. O segundo traz os fatos ocorridos no contingente Estadual, especificamente, na Rede Pública Educacional do Estado de São Paulo. Já o terceiro recorte, reporta-se ao contexto Municipal, em específico à cidade de Limeira, a qual se localiza no interior paulista, município *lócus* da presente pesquisa.

Além disso, a origem e trajetória da história do professor coordenador são apresentadas trazendo-se algumas Leis e seus respectivos Artigos, alguns Decretos e Resoluções que ampararam e impulsionaram tal percurso, tanto em âmbito nacional quanto nos âmbitos estadual e municipal.

Dialogam-se ainda, com o intuito de se explicitar, neste trabalho, detalhes sobre a dimensão histórica dos caminhos perpassados pelo profissional, sujeito desta investigação, o professor coordenador, nos autores de seis dissertações e uma tese: Polizel (2003), Fernandes (2004 e 2008), Duarte (2007), Lima (2009), Neto (2012) e Santos (2013). Além desses, também se apresentam conhecimentos produzidos por Zanetti (2009) para esclarecimentos do percurso trilhado pelo professor coordenador no município de Limeira.

1.1. O contexto brasileiro

O presente item traz, dentro do âmbito brasileiro, fatos e informações históricas importantes sobre a origem e trajetória que possibilitaram a construção de um profissional ímpar para o trabalho do cotidiano escolar, o professor coordenador. Tais informações foram obtidas, em quase sua totalidade, por meio de uma pesquisa realizada no banco de teses e dissertações, pertencente à biblioteca *online* da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.

As informações foram coletadas pelo seguinte percurso: adentrando a página da referida biblioteca *online* e registrando as seguintes palavras-chave no campo título: coordenação pedagógica, professor coordenador e professor coordenador. Assim, a busca resultou em seis dissertações e uma tese, que apresentam detalhes históricos dos caminhos perpassados pelo professor coordenador.

Dentre os autores, encontra-se Fernandes (2004 e 2008) e Duarte (2007) que afirmam ser a origem do profissional denominado hoje de professor coordenador vinculada, no contexto brasileiro, ao surgimento do qual se intitulou inspetor de ensino na década de 1920, época em que ocorreu uma Reforma Educacional, cuja marca foi a criação de várias Delegacias de Ensino.

Conforme Fernandes (2004:44), até que se aprovasse a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971¹, que fixaria as novas Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e substituiria a legislação educacional vigente, expressa na Lei nº 4.024 de 1961², a “supervisão” ficou a cargo dos inspetores de ensino que no sistema educacional eram conhecidos por suas famosas visitas às escolas.

Para Duarte (2007:54) entremeio aos fatos antes apresentados, houve na história brasileira a inserção do supervisor na década de 50, cujas atribuições eram as mesmas do inspetor de ensino. Segundo a autora, este profissional chegou ao Brasil advindo de ideias que permeavam o contexto educacional nos Estados Unidos, sendo lá intituado de supervisor educacional e assumindo atribuições de fiscal do cumprimento das leis de ensino vigentes.

¹ Para ler na íntegra a referida Lei acesse <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>.

² A referida Lei trata-se da primeira regulamentação de Diretrizes e Bases da Educação brasileira. Para lê-la na íntegra acesse <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>.

Isso ocorreu porque, em 1957, firmou-se um acordo internacional entre Brasil e Estados Unidos chamado de PABAE (Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar) que, conforme Duarte (2007, p.54), “foi o responsável pela formação da primeira turma de supervisores escolares para atuar junto ao ensino primário com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor leigo” no Brasil.

Assim, percebe-se que tanto o inspetor, profissional nomeado pelo governo na década de 20, quanto o supervisor advindo de ideias internacionais, estavam a serviço do poder estatal, que por sua vez, favorecia certo sistema educacional. Esse sistema, devendo ser validado nas escolas, contou, então, com o papel desses profissionais que eram alocados nas Delegacias de Ensino e tinham dentre suas atribuições serem o controle externo nas escolas.

O controle não aparece ocasionalmente nesse percurso histórico que vem sendo traçado, pois as ocorrências postas se reportam ao contexto político e econômico que marcou o Brasil no período de 1964 a 1985, isto é, a ditadura militar, golpe que impôs à sociedade brasileira repressões por parte do Estado.

Vê-se, entretanto, que esse contexto político e econômico é coerente com as atribuições que foram sendo apresentadas aos profissionais: inspetor de ensino e supervisor, tais como a de inspecionadores inseridos propositalmente nas escolas, enquanto ferramentas de controle do governo. Apesar disso, a legalização desses profissionais dá-se somente para o supervisor, ficando o profissional inspetor de ensino em definitivo revogado do contexto educacional.

Tal situação decorre da possibilidade de inserção de novos profissionais no quadro do magistério, com a promulgação da Lei que fixou novas Diretrizes e Bases à educação em 1971. Essa traz em seu Artigo 36º, Capítulo V sobre os professores e especialistas, a seguinte ordem “Em cada sistema de ensino, haverá um estatuto que estruture a carreira de magistério de 1º e 2º graus, com acessos graduais e sucessivos, regulamentando as disposições específicas da presente Lei e complementando-as no quadro da organização própria do sistema” (BRASIL, 1971, Art. 36, Cap.V).

1.2. O contexto estadual paulista

De acordo com a lei acima supracitada de que em cada sistema de ensino deveria existir um estatuto para estruturar a carreira de magistério de 1º e 2º graus, advinda da Lei que fixou novas Diretrizes e Bases à educação em 1971, decorre, um pouco mais à frente no tempo, providências pelo governo que geria a educação no Estado de São Paulo.

Tal governo decretou a Lei Complementar n.114 de 1974, que instituiu o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado de São Paulo³ e estabeleceu em seu Artigo 9º, a existência na carreira do magistério, dentre outros cargos de especialistas de educação, o de supervisor pedagógico.

O exercício do referido cargo dava-se por meio de concurso público de provas e títulos em que se exigia do candidato:

[...] ser portador de habilitação específica, em curso superior de graduação, correspondente à licenciatura plena; e ter, no mínimo 6 (seis) anos de efetivo exercício, na carreira do magistério, dos quais, pelo menos 3 (três) anos, em cargo de direção efetiva, de estabelecimento oficial de ensino (SÃO PAULO (Estado), 1974, Art.19, Tóp.VI).

O mesmo Estatuto (1974) fixou, em seu Artigo 10º, algumas funções do quadro do magistério, dentre as quais estavam a de coordenador pedagógico e a de professor coordenador, cujas especificidades da Lei estabeleciam os critérios a seguir mencionados:

Artigo 12 – Haverá em cada escola 1 (um) **Coordenador Pedagógico**.

Parágrafo único – A designação para a função de Coordenador Pedagógico será feita na forma que dispuser o regulamento e deverá recair em professor que tenha:

1. curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em Pedagogia;
2. preferencialmente, habilitação específica em Supervisão Escolar;
3. no mínimo 5 (cinco) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério.

Artigo 13 – Poderá haver **Professor Coordenador** de área do Currículo Pleno, de acordo com a amplitude e a organização básica da escola, na forma que dispuser o regimento escolar.

³ A referida Lei Complementar pode ser consultada na íntegra no endereço <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/217728/lei-complementar-114-74>>.

Parágrafo único – A designação para a função de Professor Coordenador deverá recair em Professor que tenha:

1. curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em, pelo menos, uma das disciplinas integrantes da área em que deva atuar; no mínimo 3 (três) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério (SÃO PAULO (Estado), Art.12-13,1974).

Com isso, o Estado de São Paulo elucida legalmente “a estrutura vertical e hierarquizada ao demonstrar uma distinção entre o profissional do magistério (o professor) e o especialista, representado pelos administradores, orientadores e supervisores” (FERNANDES, 2004: 43).

Além disso, Fernandes (2004:38) alerta que, desse momento em diante, a distinção entre a coordenação pedagógica e supervisão escolar advindas com o estabelecimento legal de planos e carreiras para o Magistério Público no Estado de São Paulo causa, por vezes, confusões ao se analisar as bibliografias brasileiras referentes à supervisão escolar, pois “quando se fala em supervisão na realidade está se referindo ao trabalho que no Estado de São Paulo é realizado pelo professor coordenador”.

É possível ainda fazer uma inferência sobre a Lei Complementar n.114 de 1974, que instituiu o Estatuto do Magistério Público do Estado de São Paulo. Essa traz a ideia de um “supervisor” fora e outro dentro da escola, já que para ser um professor coordenador exige-se, preferencialmente, graduação com habilitação específica em supervisão, sendo esse o profissional que deveria atuar nas unidades escolares, enquanto que o supervisor pedagógico aloca-se nas Diretorias de Ensino.

Além disso, com a legalização do coordenador pedagógico e do professor coordenador pelo Estatuto do Magistério Público do Estado de São Paulo, Duarte (2007, p.58) destacou o fato de, nos Artigos antes apresentados, existir a possibilidade de se contar nas instituições escolares com os dois profissionais, mas ressalta que desses se exigem diferentes requisitos para o exercício das funções: para o professor coordenador a habilitação específica em Supervisão Escolar, como já mencionado, sendo isso o que o faz um especialista, enquanto que para o Professor Coordenador requeria-se uma licenciatura em qualquer disciplina do currículo escolar.

A constatação requer destaque pelo fato de que a formação generalizada exigida do Professor Coordenador pode ocasionar o que descreveu Lima (2009: 21)

“carência de fundamentação teórica, com falta de clareza sobre o papel a ser desempenhado, causando entraves que dificultam o exercício da função”.

Duarte (2007: 58) e Santos (2013:63) destacam ainda o fato de que este Estatuto (1974) teve curta duração, pois foi reformulado pela Lei Complementar n.201 de 1978⁴, a qual instituiu ao professor coordenador a condição de cargo e não mais de função, mas manteve a condição de função ao Professor Coordenador.

Aparentemente a Lei Complementar 201/78 se caracteriza progressista, já que determina a presença de dois profissionais de suporte pedagógico nas instituições escolares. Mas, como o previsto fica em nível das intenções e não das ações, ou seja, apenas no papel, não houve ações que a validassem na prática, como a promoção de concursos para o preenchimento do cargo e seleções para o provimento da função. Fato esse que culminou na vacância do cargo de professor coordenador, conforme pontuaram Duarte (2007), Neto (2012) e Santos (2013).

Faz-se necessário lembrar que todas essas ocorrências ainda são envolvidas por um contexto maior, o qual já fora antes mencionado, isto é, a situação política e econômica da ditadura militar. Santos (2013, p.63) ressalta que o professor coordenador no contexto da ditadura militar não era um profissional com que todas as unidades escolares podiam contar, pois esse era oferecido em apenas algumas dessas instituições.

Mas, entremeio aos fatos históricos e legais que vão dando vida ao profissional professor coordenador, nota-se o que Polizel (2003:15) e Fernandes (2004:53) chamaram de trajetória marcada por descontinuidade. Fazendo uma análise dessa característica, Santos (2013:64) ainda assinala:

A descontinuidade do cargo de CP [Coordenador Pedagógico], consenso entre as pesquisas analisadas, não se dá apenas na terminologia da função, mas sim nas proposições em ter ou não esse agente dentro das instituições escolares; no jogo sutil das mudanças e desdobramentos de suas atribuições; bem como na forma como ocorre a escolha para efetivar o posto de CP. Outro ponto que chama a atenção está relacionado com a diferença entre CP cargo e CP função. Eram designados “cargos” àqueles concursados ou efetivados e “função” para os designados pela SEE [Secretaria da Educação do Estado de São Paulo].

⁴ A referida Lei Completar pode ser lida na íntegra no endereço <<http://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/208829/estatuto-do-magisterio-de-1978-lei-complementar-201-78>>.

Vale dizer ainda que, atualmente, conforme informações pontuadas por Fernandes (2004:49-50) foi destinado ao supervisor pedagógico o trabalho mais burocrático da supervisão escolar, estando esse alocado nas Diretorias de Ensino Regionais, nomeadas até meados da década de 90 como Delegacias de Ensino. Dentre as atribuições desse profissional, encontra-se a de acompanhar por meio de visitas esporádicas um número relativamente elevado de escolas para averiguação de documentos referentes ao trabalho escolar (livro ponto, atas de reuniões de pais, atas de conselhos, balancetes da Associação de Pais e Mestres, etc.), ficando assim, a responsabilidade pelo trabalho de coordenação pedagógica destinada às escolas.

Entretanto, vê-se o Supervisor Pedagógico e o professor coordenador, enquanto profissionais que surgem de uma mesma demanda, cuja história se amplia para diferenciá-los em denominações e particularidades do trabalho. Tais iniciativas, porém, referem-se mais ao lugar em que eles se alocam, do que de especificidades do trabalho propriamente dito, visto que a ideia que subjaz, ao menos no contexto da época relatada, é a “supervisão” para ambos.

Nessa história, insere-se, ainda, o Professor Coordenador, que dentre os demais, devido às solicitações dos próprios professores, é o que ganha maior espaço para atuar diretamente nas instituições educacionais do estado de São Paulo, mas somente a partir da década de 1980. Na referida década o Brasil passa a ter novos rumos políticos, pois com o fim da ditadura militar cresce os movimentos sociais democráticos, que segundo Neto (2012:30) insere a educação em ideais mais progressistas. A autora atribuiu à chegada da política democrática e ao surgimento de partidos de oposição um papel fundamental para a inserção de projetos inovadores na educação.

Assim, neste novo contexto político de descentralização de poderes, é que a educação brasileira passa a ser vista como ferramenta indispensável para a mudança da sociedade e o Estado de São Paulo começa a ser gerido pelo governo de André Franco Montoro. Esse governador traz diversos mecanismos ao campo da educação para incitar o aumento da participação do magistério em discussões referentes aos problemas educacionais do Estado (DUARTE, 2004, p.60).

São diversas as providências geradas para o enfrentamento dos problemas educacionais do Estado de São Paulo, pela gestão de Franco Montoro, dentre as quais se encontra a reformulação do currículo e a implantação do Ciclo Básico em

1984, que muito se relaciona com a história do professor coordenador sujeito central desta pesquisa.

De acordo com Neto (2012), instituiu-se o Ciclo Básico em 1983, por meio do Decreto n.21.833, mas sua concretização se deu de fato na Rede Estadual Paulista em 1984. Segundo a autora (p.32), nessa medida, a jornada de trabalho do professor compunha-se por:

“26 horas-aula de docência, 8 horas-atividade, cumpridas em local de livre escolha, e 6 horas-aula de trabalho pedagógico cumprido na escola, destinadas à participação em reuniões pedagógicas, preparação de recursos didáticos e capacitação”.

Ainda conforme Neto (2012), foram as horas de trabalho pedagógico e as ações a serem realizadas durante a mesma, que deveriam ser cumpridas nas instituições escolares, os fatos primordiais para que a função do Professor Coordenador, prevista legalmente desde 1974 se tornasse real nas escolas.

No governo Montoro também se estabeleceu um novo Estatuto para o Magistério Público Estadual, por meio da Lei Complementar n.444 de 27 de dezembro de 1985⁵.

Com o Estatuto foi mantido o cargo de Coordenador Pedagógico de quem se exigiria para o ingresso, mediante concurso, a formação em Pedagogia com habilitação em Supervisão, e experiência mínima de três anos de docência. Consta, também, no Artigo 21 da Seção IV, as condições legais para a regulamentação do trabalho do Professor Coordenador, até então prevista em outros estatutos, mas até então não regulamentada (NETO, 2012:32).

O Artigo 21 da Seção IV mencionada na citação antes apresentada, referente à Lei Complementar n.444, designa ao Professor Coordenador, quando eleito, um ano de atuação, precedido de escolha entre os pares da unidade escolar em época de planejamento, sendo a preferência destinada aos ocupantes de cargo docente, cujas funções exercerão sem prejuízo da docência. Determina ainda, que o candidato deva contar com três anos de exercício no Magistério Público Oficial de 1ª e/ou 2º graus da SEE/SP, podendo haver professor coordenador de matéria, de matérias afins, de cursos e/ou de projetos, na forma a ser regulamentada (São Paulo – Estado – 1985, Art.21, Seção IV).

⁵ A referida Lei Complementar pode ser lida na íntegra no endereço <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>>.

Lima (2009) chama a atenção para o fato de que neste novo Estatuto ainda configuram a presença dos dois profissionais: a do professor coordenador e a do Professor Coordenador, sendo do primeiro exigido perfil de pedagogo e do segundo perfil de coordenador de área. Ressalta, também, que o Professor Coordenador teve seu perfil profissional traçado pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas da SEE/SP nas Instruções Complementares à Resolução SE n.17 de 1988, impondo ao profissional “as qualidades de liderança, comunicação e ação cooperativa com os diretores, supervisores e demais profissionais da educação” (p.20).

Assim, o que Lima (2009) quer evidenciar é que, das medidas do governo de Franco Montoro, surge a figura do Professor Coordenador enquanto indispensável para a concretização das propostas do Ciclo Básico destinadas a sanar os problemas referentes à alfabetização. Sendo, para esse, atribuído à função de articulador, entre os professores orientados sob seu direcionamento em HTP (Horário de Trabalho Pedagógico), no qual se daria o processo de formação continuada e a validação e bom desenvolvimento da proposta do governo atual na escola.

Uma ideia diferente dessa é apresentada por Duarte (2007:65-66). A autora defende que o Professor Coordenador, em relação à concretização da proposta do Ciclo Básico do governo de Franco Montoro, passa a exercer papel importante perante a equipe de professores alfabetizadores. Isso porque, pode possibilitar discussões em reuniões de HTP sobre as práticas pedagógicas, dinâmicas e leituras designadas a subsidiar com eficiência as questões problemáticas do processo de ensino-aprendizagem.

Porém, Duarte (2007) verifica que, infelizmente, essa articulação se restringiu somente ao início da escolarização (1ª e 2ª séries), gerando uma ruptura entre as séries subsequentes e o vínculo pedagógico, mas faz a inferência de que a presença do Professor Coordenador neste projeto tenha sido avaliada como válida pelo poder público, pois a função continuou a existir nos governos subsequentes. É o que se constata logo após, na década de 1990.

Com Antônio Fleury Filho no governo paulista a partir de 1991, lança-se o programa “Desenvolvimento e Justiça Social com Democracia”, que traz a educação como prioridade, visando conter problemas da educação pública paulista da época. Para isso cria-se o “Núcleo de Gestão Estratégica (NGE)”, que fora constituído por pessoas importantes do campo educacional na iniciativa de construção de uma nova

escola, considerando três dimensões: a formação cultural dos alunos, a política e a formação para o trabalho e, com isso, nasce o Projeto Escola Padrão (NETO, 2012: 33,34).

Segundo Fernandes (2004:63), o Projeto Escola Padrão consistiu em estabelecer algumas unidades escolares para desenvolver o trabalho de modo diferenciado, desfrutando de mais benefícios que as demais escolas estaduais. Destaca-se, ainda, que o projeto foi subsidiado por um convênio assinado com o Banco Mundial, recebendo US\$ 18 milhões.

Quanto à coordenação pedagógica dessas escolas, a autora diz que havia uma coordenação geral, para o diurno e noturno, e a coordenação de áreas, sendo os agentes desta última não desvinculados por completo da sala de aula, cumprida uma parte de sua carga horária como docente e a outra no trabalho da coordenação. A escolha desses profissionais era feita por seus pares com a participação do Conselho de Escola, sendo essa considerada democrática por partilhar tal responsabilidade com os professores, pais e alunos (p.64). Mas conforme Neto (2012:34), isso ocorreu somente nas “Escolas-Padrão”.

Ao contrário do que ocorreu durante a implementação do Ciclo Básico, que fora instituída pelo governo de Franco Montoro na década de 1980, Duarte (2007) diz que nas “Escolas-Padrão” se optou pela presença do Professor Coordenador em todas as unidades, o que permitiu a integração dos professores que lecionavam no 1º grau com os que atuavam no 2º grau em HTPs (p.68).

Polizel (p.16) explica que, se houvesse na escola o mínimo de 12 classes funcionando em dois ou mais turnos, a unidade tinha direito a um(a) coordenador(a), mas, se houvesse o mínimo de 12 classes funcionando também no período diurno, isto é, nos dois turnos: manhã e tarde e, no mínimo, 10 classes no período noturno, a unidade podia contar com dois (duas) coordenadores(as).

Com isso, percebe-se que o professor coordenador, no decorrer dos anos, foi conquistando espaço enquanto profissional que deveria atuar no interior das unidades escolares, tendo essa como lócus de seu trabalho. Para Santos (2013:65), a década de 1990 foi marcada por diversas reformas que culminaram em muitas mudanças no campo educacional no Estado de São Paulo, as quais elevaram o *status* do professor coordenador à de profissional imprescindível para as instituições escolares “ora por ser um agente que implantava e fiscalizava as políticas educacionais, ora por ser aclamado por inúmeros agentes educacionais”.

Na metade da década de 1990, chega ao fim a “Escola Padrão” devido às reformas educacionais que levaram as instituições escolares de São Paulo a uma nova configuração, a qual se intitulou “Escola de Cara Nova”.

A reforma do ensino paulista, conhecida como “*Escola de Cara Nova*”, promoveu alterações sem precedentes na rede pública de ensino, impondo aos professores mudanças como a progressão continuada, a reorganização escolar, as salas ambientes, a implantação de projetos, a flexibilização do ensino médio, dentre outras medidas. Dentre as medidas que chegaram às unidades escolares por meio do pacote da “*Escola de Cara Nova*” estava a implantação da função de Professor Coordenador em todas as escolas públicas com mais de dez classes em funcionamento, sendo que estes trabalhariam prioritariamente com ciclos de ensino diferentes, já que a partir da reorganização da rede estadual realizada em 1995, foram separadas as escolas de Ciclo 1, Ciclo 2 e Ensino Médio (NETO, 2012:35).

Nessa época, Mário Covas assumiu o governo e nomeou para a Secretaria da Educação a professora Teresa Roserley Neubauer da Silva. A propagação da presença do Professor Coordenador nas escolas por esta secretaria visou especialmente contar com esse profissional enquanto quem auxiliaria a direção das unidades escolares na busca por ordem, realização e acompanhamento das proposições pedagógicas geridas por cada instituição escolar (FERNANDES, 2007).

A garantia da presença do Professor Coordenador em todas as unidades escolares se deu pela Resolução nº28, instituída pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 4 de abril de 1996, a qual organiza o processo de escolha e designação do profissional candidato ao exercício da referida função. Neto (2012: 35) descreve que, conforme a Resolução, o candidato ao processo passaria por uma prova escrita elaborada pela própria Secretaria Estadual de Educação, pela apresentação de uma proposta de trabalho destinado a uma determinada unidade escolar, pela eleição dos pares e pela ratificação do Conselho de Escola. Esse, quando eleito ficaria designado por um ano, podendo ser reeleito, ou não, conforme avaliação anual de seus pares.

Lima (2009) defendeu que inúmeras pesquisas apontaram para o coordenador enquanto um líder eficaz para a partilha dos rumos escolares:

Selecionados pelas Delegacias de ensino e pelos Conselhos de Escola mediante prova de seleção, os professores-coordenadores são peças importantes no cotidiano escolar, na medida em que auxiliam os educadores a refletir no cotidiano escolar, na prática pedagógica que desenvolvem, aperfeiçoando-a na e pela busca de soluções para os problemas com que se defrontam. É, de fato, trocando experiências,

estudando e resolvendo problemas em cooperação com seus pares, que o professor reinventa seu papel, assume compromissos, presta contas de suas ações e exige dos demais conduta semelhante (LIMA, 2009:24).

Ainda conforme Lima (2009 apud CARDOSO, 2006) as mudanças da Educação do Estado de São Paulo ocorridas na época que se descreve são decorrências de transformações educacionais de maior abrangência, pois no Brasil da década de 1990 ocorreram impactantes reconfigurações destinadas à Educação, das quais citemos:

- O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (9394/96);
 - A Resolução para o Ensino Médio;
 - Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil;
 - O Exame Nacional de Cursos;
 - O Exame Nacional do ensino Médio – ENEM;
 - O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF.
- Também foram implantados programas de formação continuada de professores, ligados ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), como o Proinfo, a TV Escola, o Proformação e os Parâmetros Curriculares em Ação (LIMA, 2009, apud CARDOSO, 2006: 24).

É evidente que os contextos descritos até então, tenham, na atualidade, ganhado novas páginas que registram a história da constituição do profissional professor coordenador no Estado de São Paulo, mas foi diante das ocorrências educacionais da década de 1990, antes apresentadas, que uma nova trilha passa a compor os percursos deste profissional.

As transformações educacionais que impactaram todo o Brasil, elencadas na citação anterior, incluíram o âmbito municipal na história de constituição do profissional professor coordenador, especialmente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF. Para fins de maiores esclarecimentos:

Com a Emenda Constitucional 14/96, que criou o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - a municipalização do ensino foi induzida, considerando que recursos seriam acrescidos ou retirados do orçamento em função das matrículas de ensino fundamental na rede municipal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, elaborada a partir dos documentos anteriores, reforçou a possibilidade da criação de sistemas municipais de educação e ratificou o preceito constitucional da gestão democrática. (ZANETTI, 2009:10).

Assim, o município de Limeira, como outros do Estado de São Paulo, estabelece convênio com a Secretaria Estadual de Educação. Então, o fato culmina em um Sistema Municipal de Educação, que impõe a busca de instrumentos próprios para organizar o Magistério Público Municipal e o Plano de Carreira da categoria no qual se inclui o professor coordenador, até por ser essa exigência advinda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96).

Por isso, busca-se apresentar em sequência, um pouco do percurso do professor coordenador na Rede Municipal de Educação de Limeira, o qual é o lócus da presente pesquisa. Visa-se, entretanto, apresentar o processo histórico de constituição desse profissional no âmbito municipal.

Para tanto, dialoga-se com Zanetti (2009), que possibilita trazer a esta dissertação informações relevantes sobre o processo de municipalização, no qual se imbrica a história do professor coordenador e também as Leis Municipais que legalizaram a carreira deste profissional.

1.3. O contexto municipal

O início da história do professor coordenador no âmbito municipal não significa a desconsideração de todo o percurso trilhado por esse até então no contexto estadual. É pertinente salientar que toda a trama apresentada é incorporada, não se tratando de modo algum de um início no marco zero. Trata-se, portanto, de um profissional impregnado de história.

Com o processo de municipalização ocorrido em Limeira nos fins dos anos 1990, é provável que muitas escolas que foram municipalizadas contavam com o fazer de um professor coordenador, mas se faziam necessárias mudanças em relação aos documentos que regiam tal carreira, que passa a pertencer ao poder municipal.

Zanetti (2009:53) relata que próximo ao término dos anos 1990, o município de Limeira mantinha somente a Educação Infantil, mas com a municipalização do ensino passou a ser responsável por escolas de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª

séries, que atualmente intitulam-se “anos” ao invés de “séries”, devido a novas reformulações educacionais e se ampliando até o 5º ano.

Ainda conforme a autora: “em 29 de março de 1999, foi aprovada a Lei Complementar nº207, posteriormente alterada pela Lei Complementar nº276, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Limeira que contém Plano de Carreira da categoria” (ZANETTI, 2009:65). Dessa forma, de acordo com a Lei complementar acima citada, as exigências contratuais para o processo de municipalização do ensino no município foram cumpridas e o processo concretizado.

Com a municipalização instituída no Município de Limeira, em 1999, conforme a Lei complementar nº 207 de 29 de março de 1999 do Estatuto do Magistério, em seu artigo 9º, se estabelece a criação da função do professor coordenador.

A mesma lei, em seu artigo 11, estabelece os requisitos para a escolha do professor coordenador, que se dará mediante inscrição prévia, com apresentação do seu Projeto de Trabalho na Unidade Escolar para escolha entre seus pares.

1.4. O Professor Coordenador: identidade e atribuições no contexto escolar

A identidade do professor coordenador vem sendo constituída ao longo da existência da sua função, e vem se estabelecendo com a necessidade do planejamento das atividades docentes e a coordenação desses trabalhos. Cada sistema de ensino se encarregou de criar seu plano de carreira e instituir a função de quem coordenaria os trabalhos pedagógicos das instituições escolares.

O termo identidade significa o conjunto de características próprias de um indivíduo, durante o exercício de uma determinada função (HOUAISS; VILLAR, 2001:1565), nesse sentido, a identidade profissional é uma construção constante a partir do conhecimento das atribuições da função exercida como também nas relações existentes no contexto no qual este profissional está inserido.

Fica evidente que a identidade do professor coordenador é construída a partir da sua identidade docente, pois antes de tudo ele é um professor, ele atravessa todos os processos de construção de identidade docente antes de se identificar como coordenador. Para Fernandes, a coordenação pedagógica é vista “como inovadora, pois possibilita a democratização da escola, com a participação do

docente na gestão, o que implicará numa ampliação do trabalho coletivo e de cunho pedagógico” (2011:456).

De acordo com Garcia, Hipólito e Vieira (2005):

[...] o coordenador pedagógico constitui a sua identidade resultante de suas habilidades como docente, negociada entre as múltiplas representações tecidas nas relações com o sistema escolar vindas dos discursos do que se entende por identidade do coordenador (2005:47-48).

Faz-se necessário que quando o autor fala no profissional professor coordenador devemos entender como professor coordenador constrói sua identidade no espaço coletivo, dentro do cotidiano escolar, como afirma Arroyo: “[...] o professor coordenador, oriundo do ofício docente, faz a trajetória inversa: desconstrói a sua identidade coletiva docente para constituir-se de outra identidade a de professor coordenador” (2008:19).

Neste prisma, a função do professor coordenador pode ser compreendida: “como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, oriente outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (ALARCÃO, 2001:113).

Passa da visão micro do chão da sala de aula, para uma visão macro da escola e do sistema educacional no qual está inserido. Estabelecendo relações de interação social, tanto afetiva quanto de possíveis conflitos que possam ocorrer no cotidiano escolar.

No dialogar dos autores citados, o fazer e a identidade do Professor Coordenador implicam o envolvimento com práticas educativas, fatos, situações, investigação e atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educando e o educador. Não podemos desconsiderar que essa identidade é constituída a partir da identidade docente. O Professor Coordenador é, antes de tudo, um professor passando por todos os processos de construção de identidade docente, antes de se identificar como coordenador, ou seja, ao longo do exercício de sua função, constitui sua identidade como professor coordenador que é resultante de suas habilidades, tecidas ao longo de suas relações com o ambiente escolar em que convive.

Diante desse cenário apresentado, a função do Professor Coordenador exige um profissional que perpassasse pelas relações sociais e promova vínculos afetivos com todos os membros da comunidade escolar. Nessa perspectiva, o Professor

Coordenador define sua função de acordo com suas vivências dentro da instituição escolar.

Sacristán (1999) ressalta que o Professor Coordenador, está inserido num espaço burocraticamente organizado em que estão presentes diversas práticas como:

[...] práticas institucionais, relacionadas ao funcionamento do sistema escolar ao qual o coordenador faz parte; práticas organizadas relacionadas ao funcionamento da escola, o trabalho com os professores, a divisão de tempo e do espaço escolar, abrangendo o coletivo da escola; práticas didáticas mais relacionadas a prática dos relacionamentos sociais ligados a comunicação interpessoal, somando-se as múltiplas tarefas desempenhadas na escola pelo coordenador pedagógico (1999:72-73).

Percebemos na fala de Sacristán que a escola, como instituição de ensino e de práticas pedagógicas, é um espaço de aprendizagem permanente, nele se deve promover o desenvolvimento das capacidades de todos os sujeitos que nela atuam. Sujeitos que são fundamentais no cotidiano escolar, inserido num tempo e num espaço e num determinado momento histórico, que o torna sujeito ativo capaz de provocar uma transformação desse espaço em um lugar de crescimento profissional permanente, em que o aprender se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.

Consequentemente, para que essa ação ocorra é necessário que o Professor Coordenador tenha a consciência de sua função e de sua importância dentro do contexto escolar. Afinal de contas, qual seria a função do professor coordenador, frente a este cenário até aqui apresentado?

O conceito acerca da ação profissional do Professor Coordenador está associado às atividades que ele exerce na instituição escolar, suas atribuições e relações sociais estabelecidas, juntamente com a construção histórica da profissão. A função do Professor Coordenador seria a ação de coordenar todas as atividades dentro do ambiente escolar?

No dicionário encontramos a seguinte definição para a expressão coordenar: “dispor em certa ordem, segundo determinado sistema, organizar, arranjar.” (LARROUSSE CULTURAL, 1999), deste modo podemos dizer que o ato de coordenar implica, necessariamente, em lidar com grupos.

Diante de tal definição, pressupomos que a função do Professor Coordenador é aquele que organiza, orienta e harmoniza o trabalho em grupo de acordo com o sistema que está inserido, o que traz uma complexidade que difere de outras funções pela diversidade de relações que envolvem.

Segundo Almeida & Placco (2009), o professor coordenador tem na escola a função de:

Mediar de revelar/ desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas e criar outras. Compete-lhe então, em seu papel de formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde transformando o seu conhecimento específico em ensino (p. 230).

Partindo desse pressuposto, podem-se identificar as funções formadora, articuladora e transformadora do papel desse profissional no cotidiano escolar, não se esquecendo de que cada escola apresenta características próprias e especificidades pedagógicas sociais.

Sendo assim, o professor coordenador deve potencializar a construção, implementação e avaliação permanente do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, estimular a inter-relação entre projetos didáticos e assegurar a unidade da ação pedagógica, acompanhando o processo avaliativo escolar e institucional, cuidando dos aspectos organizacionais do ensino como:

- Coordenação de reuniões pedagógicas;
- Elaboração do horário escolar;
- Organização das turmas;
- Distribuição de professores;
- Organização e conservação de material e equipamentos didáticos;
- Planejamento e coordenação do Conselho de Classe.

Guimarães e Villela (2000:37) destacam que o professor coordenador tem três níveis de atuação, que não se excluem: “[...] resolver os problemas instaurados; prevenir situações problemáticas previsíveis e promover situações saudáveis do ponto de vista educativo e sócio afetivo”.

Cabe ao professor coordenador perceber as dificuldades e necessidades da sua equipe, na medida em que organiza e orienta a discussão coletiva a respeito do planejamento das práticas pedagógicas, permitindo que todos explicitem as suas opiniões e sugestões.

De acordo com Pimenta (1996:116-117):

“[...] o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligada à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista, objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica”.

Desse modo, o fazer e a identidade do Professor Coordenador implicam o envolvimento com práticas educativas, fatos, situações, investigação e atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educando e o educador. Com essa visão, a atuação do professor coordenador não pode ser entendida como uma atividade meramente técnica e burocrática, mas que se constitui em uma prática intelectual, complexa, que demanda condições de tempo para viabilizar a efetivação de suas atribuições, espaço para encontro com professores, alunos, gestores e pais e clima institucional.

Diante do cenário apresentado, a função do Professor Coordenador exige um profissional capaz de promover o processo de qualidade da prática docente, sendo necessário que construa dentro do cotidiano escolar uma relação de confiança com sua equipe docente. Nesta perspectiva, espera-se desse profissional o envolvimento com a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola e o compromisso com a formação contínua dos professores e nos processos de ensino e aprendizagem, a promoção da convivência solidária e a intervenção na construção da humanidade e da sociedade que queremos.

No próximo item destacaremos como o Projeto Político Pedagógico pode ser o eixo articulador das funções do Professor Coordenador no contexto escolar.

1.5. O Projeto Político Pedagógico (PPP) como eixo articulador das funções do Professor Coordenador

Como prática social, o PPP se constitui historicamente, produzido nas escolas, como expressão de suas escolhas alternativas diante das contradições, dos embates, que se apresentam.

Azevedo (2012:205) afirma que:

“[...] a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola é o principal ponto de referência para a construção da identidade escolar dos profissionais que nela atuam ,assim como é a base para a formação de futuros cidadãos críticos, profissionais éticos e qualificados”.

Dessa forma, PPP é o plano global da escola, que leva à construção de sua identidade, definindo de forma participativa, o tipo de ação educativa que pretende realizar. É um processo permanente de reflexão e discussão sobre os problemas da escola, que possibilita a vivência democrática, já que conta com a participação de todos os membros da comunidade escolar. Ele busca organizar o trabalho pedagógico, superando conflitos no interior da escola e diminuindo os efeitos da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Podemos dizer que o PPP é fruto de uma decisão coletiva, que leva a escola à criação de sua própria identidade e à obtenção de sua autonomia. Sua construção exige bastante dos seus participantes, e requer a articulação dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar. Na conciliação entre os diversos interesses no âmbito escolar encontramos o professor coordenador como um dos sujeitos que atua enquanto mediador no processo de interlocução entre os diferentes segmentos que compõem a escola.

De acordo com Vasconcelos (2002: 21): “[...] é o projeto que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização e através disto permitir o dialogo consistente e fecundo com a comunidade, e mesmo com os órgãos dirigentes”.

No entanto, percebe-se que em muitas escolas o PPP não é feito de forma participativa e acaba não se concretizando – ou sendo negado – enquanto instrumental para a vivência democrática e ou a conquista da autonomia da escola. O PPP é documento essencial na escola. Para tanto, torna-se necessário refletir sobre os seguintes questionamentos: O que é o PPP da escola e qual sua fundamentação legal?

Segundo Veiga (1998), o PPP é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sala de aula. O PPP é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. “Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade” (VEIGA, 1998:11).

Podemos perceber que o PPP ultrapassa a dimensão pedagógica, porque se entende que toda ação pedagógica é também uma ação política, não no sentido de uma doutrina ou partido político, mas no sentido da busca do bem comum e coletivo. Na esfera pedagógica reside à possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, que é formação do cidadão participativo, responsável comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

A obrigatoriedade deste documento na escola ficou mais clara a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), porém isso não quer dizer que antes desta lei os projetos pedagógicos fossem inexistentes ou pudessem ser dispensados, pois jamais um sistema educacional pode ser considerado sério se não for orientado por um projeto de educação. O que acontecia era que a formulação dos projetos não se fazia com a participação dos atores envolvidos no contexto educacional, e sim por pessoas que não vivenciavam a realidade dos estabelecimentos escolares, sua implantação vinha de cima, não contemplando todos os interessados no processo educativo.

A LDB em seu artigo 12, inciso I, prevê que “todos os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, tem a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, deixando explícita a ideia de que a escola deve prescindir a reflexão sobre a intencionalidade educativa. Fica claro, portanto, que a escola é a principal responsável pela construção deste documento norteador, deixando e evidenciando a sua intencionalidade e clareza, do processo decorrente da ação educativa.

Desse modo, construir o PPP não é tarefa das secretarias de educação, dos secretários de educação e diretores isolados em suas salas, mas sim de todos os envolvidos na unidade escolar, discutindo, refletindo superando condições e decidindo juntos.

Na visão de Vasconcelos (2002: 169), “a sistematização se dá numa definitiva de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar.” É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

O PPP há de ser entendido como, nos termos de Vasconcelos, como: “O plano global da instituição” (2002: 169). Isso, antes de tudo, requer uma consciência da comunidade envolvida no sentido de que jamais podemos falar em algo pronto, acabado, definitivo.

O PPP jamais deve ser encomendado, pois assim ele se torna uma estratégia política geralmente utilizada pelos gestores, como diretores e coordenadores conservadores, com o intuito de manter o poder de forma autoritária, cumprindo apenas a legislação. É uma forma de abolir a participação de alunos, pais e comunidades. É um ato contra a democracia, porque contraria o fundamento principal do objetivo do processo político-pedagógico, que é a construção de uma proposta coletiva de trabalho, de responsabilização e de autonomia.

Todo o processo de construção do PPP é um exercício que clama pela real participação ativa e crítica de todos, precisamente pelas peculiaridades de cada escola, onde não deva existir uma receita pronta que contemple a todos os estabelecimentos. Sua principal característica é o seu grande poder para intervir e mudar a realidade. Assim, ele não só organiza como integra as ações que se destinem a este fim.

É preciso entender o PPP da escola como um situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção que se deriva de resposta a um feixe de indagações, tais como: que educação se quer e que tipo de cidadão se deseja formar mediante a sociedade capitalista em que a escola está inserida? A direção se fará ao se entender e propor uma organização que se fundamente no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais integrantes da comunidade escolar interessados em educação.

Para Veiga: “o Projeto Político Pedagógico dá o norte, o rumo, a direção, ele possibilita que as potencialidades sejam equacionadas, deslegitimando as formas instituídas.” (2000: 192).

Ao Professor Coordenador, em sua ação profissional, é esperado que tenha a capacidade de organizar os espaços e momentos em que o PPP possa ser discutido, tanto para sua elaboração, quanto para a avaliação continua e o redimensionamento do trabalho realizado na escola com vistas à garantia da aprendizagem dos alunos.

Destacamos que o papel do professor coordenador é desempenhado juntamente com todos os sujeitos que atuam na unidade escolar, no sentido de organizar espaços em que seja possível a discussão coletiva, selecionando textos de estudos, direcionando as ações buscando estratégias para garantir a participação de todos os seguimentos e auxiliando na definição de como poderá ser sistematizado o PPP. Segundo Orsolon (2002):

[...] o coordenador é apenas um dos autores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político pedagógico transformador. (2002. p: 19).

Dessa forma, estarão garantindo que os sujeitos que constituem o espaço escolar apresentem suas necessidades, expectativas, estratégias e construam um efetivo trabalho coletivo em torno do PPP, assim, as mudanças são significativas para toda a comunidade escolar. A ação do professor coordenador é de suma importância para que isso ocorra no espaço escolar. Mas, em que espaço essa discussão deve ocorrer no âmbito escolar?

Acreditamos que isso deva ocorrer no cotidiano escolar, no momento em que o professor coordenador atua, como nos HTPC (Horário de trabalho pedagógico coletivo), nos HTPI (Horário de trabalho pedagógico individual), nas reuniões pedagógicas, no conselho de classe e no conselho de escola.

É o Professor Coordenador que tem a responsabilidade de manter vivo e valorizado o PPP dentro do contexto escolar, pois o mesmo traz uma ação emancipatória acerca da própria proposta dele, tanto do ponto de vista de quem o constrói como a quem se destina.

Veiga em seu artigo (2003) apresenta o Projeto Político Pedagógico sob duas perspectivas de inovação, como ação regulatória ou técnica e como ação emancipatória ou edificante. Na sua visão, tanto a inovação regulatória como a

emancipatória provocam mudanças na escola, contudo, há diferenças substanciais que acompanham cada uma delas. Enquanto as inovações do tipo emancipatório têm sua origem e destino nas necessidades do coletivo da escola, as inovações regulatórias decorrem de prescrições, de recomendações externas à escola; tendem a ser burocratizadas, não sendo resultado de processos participativos e partilhados pela comunidade escolar. Predominam, nas inovações regulatórias, aspectos técnicos, ao passo que na primeira prevalecem preocupações de cunho político-cultural.

Aceitar a perspectiva da inovação regulatória significa, ainda segundo a autora, compreender o PPP como um conjunto de atividades que resultarão em um produto: um documento programático, pronto e acabado, no qual aparecem sistematizadas as principais concepções, os fundamentos, as orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa. Abandona-se, nesse caso, a concepção de PPP como construção coletiva. Conceder à escola um documento a ser executado, cuja principal preocupação é inovar para produzir melhores resultados. Assim:

A inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Nesse caso, deixa-se de lado o processo de produção coletiva. Perde-se a concepção integral de um projeto e este se converte em uma relação insumo/processo/produto. Pode-se inovar para melhorar resultados parciais do ensino, da aprendizagem, da pesquisa, dos laboratórios, da biblioteca, mas o processo não está articulado integralmente com o produto. (VEIGA, 2003: 271).

Nessa ótica, a inovação não rompe com o que já está instituído, pelo contrário, trata-se de uma simples rearticulação do sistema, visando apenas uma introdução do novo no velho. O PPP se torna um instrumento de controle, burocratizado, voltado apenas para o cumprimento de normas técnicas, de aplicação de estatísticas, de cumprimento de metas, sem que se atente para o caráter processual e para a qualidade das mudanças projetadas.

Ao contrário, na perspectiva emancipatória, a inovação e o PPP estão organicamente articulados, integrando-se finalidades e meios, inspirados por processos de ruptura com o já instituído; não se trata apenas de introdução de novas regras, de novas ferramentas ou formulários de controle.

Podemos dizer que o PPP, então, é o eixo articulador do trabalho educativo desenvolvido no cotidiano escolar e, portanto o elemento central do trabalho do professor coordenador. No próximo seguimento, refletiremos sobre a importância da organização da gestão do tempo para o trabalho do Professor Coordenador .

1.6. O professor coordenador e a importância da sua rotina

Estudos de Placco (2003) apontam que o primeiro passo para estruturar uma rotina mais compatível com o papel do professor coordenador, é conhecer quais são com clareza suas atribuições. Abordar o tema gestão de tempo é demonstrar um dos grandes desafios desse profissional, pois o mesmo apresenta dualidade de função entre o que se deveria fazer e o que se faz, e entre a intenção e o gesto. Faz-se necessário destacarmos que neste seguimento dialoga-se com Placco (2003) e Matus (1991), por considerar este estudo realizado sobre rotina de fundamental importância para esta pesquisa.

Perante tantas atribuições e da complexidade do lócus da escola em seu cotidiano, é necessário conduzir o tempo, pois o mesmo corre o risco de ser engolido por ele. Somente quando o professor coordenador tem clareza de sua função é que ele organiza o seu tempo de acordo com suas obrigações. Reconhecer-se na função de transformação e articulador do trabalho coletivo na escola é de fundamental importância para o professor coordenador .

Torna-se indispensável que o Professor Coordenador saiba o diferencial entre atuar em situações de urgências e atuar como articulador que é aquele que administra as demandas que surgem e as ações que precisam ser realizadas, identificando as prioridades que constam no seu Plano de Trabalho do Professor Coordenador, solicitado pela Secretaria Municipal da Educação do Município de Limeira.

O Plano de trabalho deve contemplar explicitação de objetivos de formação, assim como conteúdos a serem trabalhados e deve prever tempos e espaços para cada ação no cotidiano da escola.

O conjunto de compromissos e de saberes do professor coordenador se materializa em seu plano de formação e na construção de uma rotina a ser vivenciada na instituição onde atua.

Pensar na organização de um cronograma semanal e outro mensal, se faz necessário, pois, refletir sobre o cotidiano, questioná-lo pode contribuir para que o professor coordenador o transforme e faça avançar sua ação formativa.

Placco (2003) destaca a necessidade da caracterização das atividades de trabalho e propõe quatro conceitos a partir das contribuições de Matus (1991:48): “**importância; rotina; urgência; pausa** na qual fica patente a utilidade delas para a organização do trabalho do professor coordenador”.

De acordo com os estudos dos autores supracitados, vamos averiguar como essas contribuições de Matus (1991), fluem no cotidiano escolar. Destacamos que as ações de **importância estão comprometidas com as mudanças, as de rotina o compromisso e como as atividades de estabilidade, as atividades de urgência referem-se às adequações necessárias a um trabalho flexível e as de pausa estão comprometidas com a humanização no trabalho.**

As atividades de **importância** visam atender as metas e finalidades a longo, médio e curto prazos, para os projetos que visam mudar a situação presente, como a elaboração e estudo do Projeto Político Pedagógico que muitas vezes é adiada porque as atividades de **urgência** impedem sua realização.

Desse modo, faz-se necessário que na escola, como um ambiente repleto de demandas, o professor coordenador priorize a elaboração de seu Plano de ação, para que as atividades que constam nele possam ser realizadas, objetivando mudanças para a superação de dificuldades ou obstáculos que impedem o avanço dos processos de ensino-aprendizagem e de formação da escola.

Já as atividades de **rotina**, cumprem uma importante função se caracterizam pela manutenção do funcionamento da escola, comprometendo-se com a estabilidade do cotidiano escolar. Estão direcionadas ao funcionamento do cotidiano, normas reguladoras do processo de decisão e ação, desta forma a rotina é estruturante, pois à medida que vai sendo instituída no contexto escolar, também se constitui a identidade do professor coordenador da instituição escolar a qual trabalha, trazendo assim estabilidade para o trabalho diário deste profissional.

As atividades de **urgência** apontam para atender as decorrentes situações de comportamentos inesperados que não estão previstos pelo processo de decisão

ação e que exigem permanente atenção e, como tal, não significam a quebra de rotinas e atrasos, suspensão ou redirecionamento de importâncias, ou seja, referem-se às adequações para um trabalho flexível.

Já as atividades de **pausa** destinam-se ao atendimento das necessidades individuais do sujeito e inclui o descanso, ações descomprometidas com resultados, a atenção para fatos e circunstâncias não vinculados à função social da instituição e os elementos das relações interpessoais.

Cabe ressaltar que para um trabalho eficaz dentro da escola, o professor coordenador em sua rotina deve contemplar: reunião de formação; observação e acompanhamento do trabalho docente; orientação ao docente; planejamento de formação continuada; planejamento e estudos das práticas formativas, reuniões com alunos, atendimento aos pais e avaliação.

Diante do cenário apresentado acima, torna-se imprescindível adequar todos os tipos de atividades relacionadas à gestão do tempo no Plano de trabalho do Professor Coordenador para que isso seja compartilhado e assumido por todos os membros da instituição escolar.

O esquema abaixo exemplifica o assunto acima abordado:

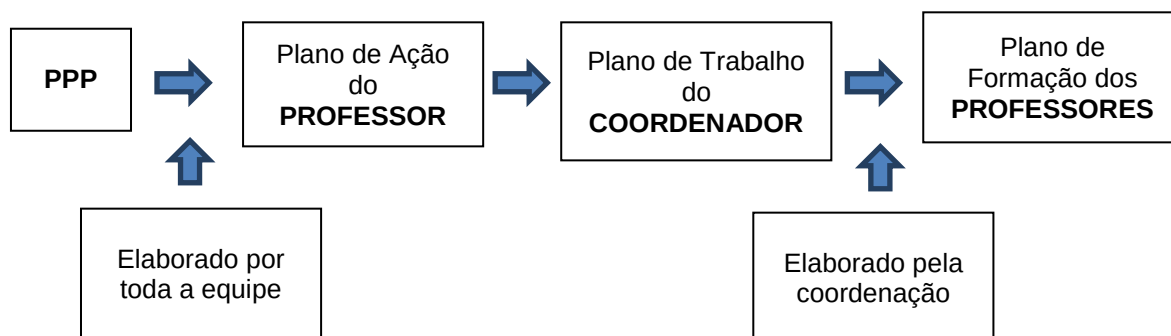


Figura 1: Esquema de organização de rotina. A organização da rotina e a gestão da aprendizagem. In Salto para o Futuro. TV Escola (2012:13).

É latente organizar e planejar das metas, ações que precisam ser realizadas ao longo de um tempo, apoiando-se o Professor Coordenador na estruturação de sua rotina evitando distorções em relação às suas funções. Para Placco (2003), este não deve ser o único instrumento de planejamento do Professor Coordenador, há

também o Plano de Formação, elaborado para estruturar o processo formativo do semestre ou bimestre, que discutiremos no próximo seguimento.

2. A Escola: o *Lócus* do desenvolvimento da formação contínua de professores

Neste capítulo será apresentado reflexões acerca da organização e do valor pedagógico e educativo que as atividades desenvolvidas no HTPC das escolas podem vir a potencializar para o desenvolvimento de formação contínua dos

professores tendo a escola função primordial de desencadear este espaço como lugar de formação.

Nesse sentido buscamos entender os caminhos pelos quais a discussão sobre a formação dos professores passou, por meio de uma breve retrospectiva dos preceitos legais, tendo como marco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, passando pela Lei nº 5.692/71 e a Lei nº 9.394/96. Posteriormente, aborda-se a temática da institucionalização da HTPC no cotidiano docente. Explana-se, ainda nesse item, o quadro 1, que traz as singularidades de cada uma das leis supracitadas sobre a formação docente.

Outro assunto abordado neste capítulo refere-se à relevância do ensino reflexivo na formação de docentes.

2.1. A formação docente no Brasil: preceitos legais

A formação de professores, de acordo com Saviani (2009), data do século XVII, no entanto, “exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX” (p. 143). O autor citado pontua que “[...] no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (p. 143), pois para atender as escolas é preciso formar um grande número de professores.

Sem desconsiderar as mudanças pelas quais a educação brasileira passou até a década de 1960, a promulgação da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 é considerado um evento que marcou o sistema educacional brasileiro e pode ser considerado como um grande passo para a unificação do país (FLACH, 2011). No que concerne à formação dos professores a Lei nº 4.024/61, pontua que:

A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias de curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial. (BRASIL, 1961, Art. 53)

Os artigos subsequentes clarificam como acontecerá a formação do professor e dos demais atores educacionais, dispondo que:

Art. 54. As escolas normais, de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53 ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Dado o percurso de 13 anos entre a apresentação do anteprojeto até a publicação dessa lei, assinala que as medidas apresentadas na Lei nº 4.024/61, para a formação de professores, já se encontrava ultrapassada, pois não atendia aos anseios da sociedade da época. Segundo Cavalcante (1994 apud TORRES, 2007:48):

No que diz respeito à formação de professores para o ensino primário, a lei situou o ensino normal entre os ramos do ensino médio, não introduzindo mudanças significativas no que fora determinado pela Lei Orgânica de 1946 quanto à sua oferta. A formação de professores continuou se processando em dois ciclos da escola normal de grau ginasial, preparando o regente do ensino primário, e na escola normal colegial, habilitando o professor primário.

Torres (2007) enfatiza que a Lei nº 4.024/61 requeria dos professores o domínio da técnica, visto que o currículo das Escolas Normais de grau colegial estava recheado de conteúdos práticos. Dessa forma a autora destaca:

Esta Lei dava ênfase às áreas de formação geral em detrimento da formação específica, ensejava que se considerasse o saber necessário ao então curso primário e o “como ensinar”, que seriam as técnicas apropriadas que o professor utilizaria para manejar a sua classe (TORRES, 2007:48).

Atendendo às demandas decorrentes da Constituição de 1967 e de suas alterações dadas pela Emenda Constitucional nº 1/69, implementada em decorrência dos Atos Institucionais surgem propostas alterações para o ensino de 1º e 2º graus e à LDB vigente, Lei nº 4.024/6. Dessa forma, a Lei nº 5.692/71 é sancionada e traz em seu corpo modificações significativas quanto à formação docente impondo aos diversos atores um preparo específico. De acordo com a referida lei:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, das 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª^s séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra a poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra b poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores. (BRASIL, 1971, **Art. 30**)

Influenciada pelas tendências tecnicistas da época, essa lei deu ênfase a um 2º grau exclusivamente profissionalizante, não oferecendo uma preparação pedagógica consistente aos professores (TORRES, 2007). Pimenta (apud RODRIGUES, 2005: 55) aborda essa temática dizendo que a Lei nº 5.692 de 20 de dezembro de 1971:

[...] deu um "novo" aspecto formal-legal aos cursos de formação de professores, sem alterar-lhes substancialmente o conteúdo, isto é, sem direcioná-los para as reais necessidades de se formar um professor que seja capaz de ensinar, de modo que os alunos das camadas pobres que têm tido acesso (ainda parcial) à escola aprendam (p. 42).

Ainda discorrendo sobre esse tema, de acordo com Arroyo (2000 apud TORRES, 2007: 50, grifo da autora) “a Lei 5.692/71, dos tempos autoritários, definiu com rigidez as cercas, gradeou o conhecimento e legitimou uma **imagem estreita da docência**”, já que se podia “designar qualquer pessoa minimamente alfabetizada para ocupar a função de professor” (TORRES, 2007: 54).

Contrapondo-se a essa ideia, Lencioni (2012) considera que a Lei 5.692/71 trouxe avanços significativos para a formação dos professores uma vez que para cada grau de escolaridade havia exigências específicas para cada **tipo** de professor. Dessa forma ela destaca que essa lei:

[...] estabeleceu que a formação deveria atender aos objetivos de cada grau de escolaridade ao qual o futuro professor se destinava, bem como às características da disciplina e desenvolvimento dos educandos o que, ao menos em tese, indica um reconhecimento das especificidades de cada nível de ensino e a importância de que nos processos de formação dos professores elas sejam contempladas (p. 37).

No início dos anos de 1980, destaca-se forte debate em torno da democratização da escola enfocando: a instauração de uma política educacional, que destinasse verbas públicas para o ensino público, com diretrizes educacionais condizentes a situação do país; valorização do professor com salários dignos; formação continuada para garantir a qualidade; escola para todos, com qualidade de ensino, de materiais e de infraestrutura. Essas ações seriam as responsáveis pela criação de uma escola pública, universal, gratuita, democrática e de qualidade.

Cercada por esses ideais, a Constituição de 1988 estabelece a garantia dos direitos educacionais: educação como direito de todos e dever do Estado e da família; igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade; valorização do educador; gestão democrática; qualidade e piso salarial.

Tendo em vista a natureza da Constituição de 1988, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96, traz em seu bojo que a formação de professores deve atender aos objetivos e características das modalidades de ensino e fases de desenvolvimento do aluno. Sendo que, para os docentes da educação básica, a formação:

[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, Título VI, Art. 62).

Para Torres (2007) existem diferentes pontos de vista quanto à aplicabilidade do artigo supracitado sendo que, para alguns pesquisadores, há uma mescla das Leis nº 4.024/61 e nº 5.692/71, pois a nomenclatura de Curso Normal presente na primeira LDB volta a aparecer e o ideário da formação superior da segunda LDB traz um elemento novo, os Institutos Superiores de Educação. A autora, referenciada no trecho anterior, ainda coloca que há pesquisador que considera um retrocesso a criação de um novo *lócus* para a formação docente e outro que observa nessa determinação uma contradição “porque não é compatível a expectativa de nível médio superior pleno com uma trajetória média” (TORRES, 2007:63).

A Lei nº 9.394/96 destaca que:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - **programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.**

[...] Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

[...] Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II - **aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;** (BRASIL, 1996, grifo meu).

Estabelece ainda, em seu Art. 87, a década da educação com início um ano após a sua publicação, isto é, a partir de 20 de dezembro 1997:

§ 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância;

[...] § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996).

O conceito de formação continuada aparece, de forma clara, pela primeira vez nessa lei, indicando que a mesma pode acontecer em serviço e/ou licença remunerada e a partir de então, tem surgido em diversos documentos oficiais sendo assumido legalmente por meio da Lei nº 12.056/2009 que acrescenta três parágrafos ao Art. 62 da Lei nº 9.394/96, a saber:

§1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, **deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.**

§2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Leis nº	Formação	Oferta de ensino
---------	----------	------------------

4.024/61	O ensino normal tem pôr fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. (BRASIL, 1961, Art. 52).	- Escolas Normais, de grau ginásial e colegial (Art. 54); - institutos de educação (Art. 55); - faculdades de filosofia, ciência, letras e de disciplinas técnicas específicas (Art. 59).
5.692/71	A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente , ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. (BRASIL, 1971, Cap. V, Art. 29, Grifo nosso).	- Universidades e instituições que mantenham cursos de duração plena (Art. 31).
9.394/96	A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996, Título VI, Art. 61).	- Universidades e Institutos Superiores de Educação (Art. 62).

Quadro 1 – A formação de professores no Brasil, as bases legais. Fonte: LDB nº 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96. Elaboração própria.

A formação de professores passou a ser destaque nas publicações do Ministério da Educação como: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997); os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998); os Referenciais para a formação de professores (BRASIL, 2002); a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – RNFC (BRASIL, 2004); os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - PNQ (BRASIL, 2006); as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCN (BRASIL, 2010); dentre outras, que representaram e representam ações importantes diante da necessidade de elevar o nível de

qualidade da educação escolar, mostrados nas avaliações em larga escala, na perspectiva de que, por meio da formação continuada de professores, possa-se “garantir uma aprendizagem efetiva condizente com os fins da educação escolar e com o efetivo direito à educação e à escola de qualidade” (BRASIL, 2006).

As mais recentes normas sobre a formação inicial e continuada do professor, trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCN (BRASIL, 2010), destacam que as escolas de formação dos profissionais da educação devem incluir em seus currículos:

- a. o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- b. a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- c. a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;
- d. a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis (BRASIL, 2010, Art. 56, § 1º).

Prosseguindo, o § 2º do artigo 57 apresenta que a formação inicial e continuada do professor deve se voltar para prepará-lo para o exercício de suas atribuições. Dessa forma cabe ao professor:

- a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
- b) trabalhar cooperativamente em equipe;
- c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;
- d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias (BRASIL, 2010).

Considerando as recomendações trazidas, a escola é considerada um espaço no qual os professores podem, a partir do seu próprio trabalho, desenvolver tais habilidades. Dessa forma, o espaço da HTPC é importante para o desenvolvimento de pesquisas, análises e avaliações das práticas pedagógicas e para o trabalho coletivo (LENCIONI, 2012).

Comumente, o HTPC tem sido considerado como um importante espaço de desenvolvimento da formação continuada de professores na escola. O seu significado é dado pela lei que a institui, sendo assim, conforme a Portaria da

Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) nº 1/1996 – Lei Complementar (LC) nº 836/1997, o HTPC é um espaço que possibilita ao professor:

- I – Construir e implementar o projeto pedagógico da escola
- II – Articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino e aprendizagem
- III – Identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência
- IV – Possibilitar a reflexão sobre a prática docente
- V – Favorecer o intercâmbio de experiências
- VI – Promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores
- VII – Acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino e aprendizagem (BRASIL, 1996).

As atividades, desenvolvidas no HTPC, envolvem mais que a simples discussão acerca dos problemas e das necessidades educacionais, ela se constitui em um espaço de formação no qual se relaciona o saber do professor e a sua experiência, com as relações de sala de aula.

2.2. Formação contínua e desenvolvimento profissional dos professores

A sociedade do século XXI vive mudanças muito aceleradas e contínuas, as quais imprimem a todas as profissões níveis cada vez mais elevados de exigência. No campo educacional, ou em qualquer outro, as exigências são cada vez mais específicas, trazendo aos profissionais o desafio da constante atualização como condição necessária ao sucesso das instituições a que se vinculam. Esse contexto provoca também os sistemas governamentais, que precisam responder às demandas dessa sociedade pós-moderna.

Diante das premissas supracitadas, pode-se observar que o desenvolvimento profissional permanente é uma condição para o exercício da docência de qualquer pessoa que escolha ser professor, independentemente de sua formação inicial e sua condição sociocultural. Dessa forma, o tema da formação de professores tem ocupado cada vez mais espaço nas agendas educacionais sendo considerada imprescindível para a renovação do sistema educativo.

Nóvoa (2009, p. 11) identifica que “estamos a assistir [...] a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas”, deixando claro que é chegada a hora de cuidar dos professores e de sua prática docente, sendo necessário “uma formação de professores construída dentro da profissão” (NÓVOA, 2009:11) e que integrem teoria e prática.

Nessa mesma perspectiva, Imbernón (2010) pontua que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e, diante desse contexto, os professores, por meio da formação, também devem mudar a forma de exercer a sua profissão.

Muitos fatores educacionais, nos últimos 30 anos do século XX, foram modificados tendo em vista que a educação pública brasileira, ao longo de sua história, também foi tomando dimensões diferentes de acordo com o contexto político, social e econômico de cada época. Até poucas décadas, a educação no Brasil era elitizada, ou seja, para poucos privilegiados, em face disso, grande parte da população era totalmente excluída do sistema educacional, o que gerou, em decorrência de séculos de falta de investimento na área, um atraso significativo em seu delineamento institucional.

A democratização pela qual nosso país passou, a partir da década de 1980, legitimada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, albergou como um dos direitos sociais, a educação (Art. 6º), entre outros, trazendo para dentro dos muros escolares um público diferente daquele com o qual o professor lidava. Dessa forma, percebe-se uma falta de delimitação das funções da escola e do professor diante das demandas de soluções de problemas derivados do contexto social e o aumento de exigências e competências no campo da educação com a intensificação do trabalho educacional (IMBERNÓN, 2010).

Diante deste contexto, pode-se constatar que, atualmente, a educação é alvo das críticas sociais e educativas, portanto, é urgente uma mudança nas políticas e nas práticas da formação continuada.

Imbernón (2010) revela que, em relação às novas ideias e práticas para uma formação de professores em uma nova época, devemos olhar para frente, haja vista que a teoria e a prática da formação, seus planos, suas modalidades e estratégias, seu processo, devem ser introduzidos em novas perspectivas. Tais pensamentos nos remetem à ideia de que muitos fatores e posturas devem ser modificados, dentre eles a complexidade dos professores, a alteração das relações de poder nos

cursos de formação, a comunicação, o entrosamento com a comunidade, bem como as emoções e atitudes.

Em complemento à ideia apresentada, Imbernón (2010) ressalta que a formação continuada de professores deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender. Vale destacar que a formação deve ser dinâmica, no que se refere à sua metodologia, permitindo que os professores se expressem e demonstrem suas verdadeiras emoções transmitindo-as também aos alunos. Dessa forma, o processo de formação será mais autêntico, possibilitando aos professores otimizar a comunicação entre os seus pares e com os alunos. Quanto ao período vigente, o autor revela:

[...] com a chegada do século XXI, é como se faltasse algo que fizesse voltar a tomar impulso, mas isso também pode ser a minha perspectiva. Quando olho em volta nos pátios das escolas, dos institutos ou dos cafés das universidades, vejo pouca mudança, uma maior desmobilização do setor educacional: as revistas educativas vendem menos e reduzem tiragens [...] (IMBERNÓN, 2010: 14).

Nesse contexto, observa-se a necessidade de mudanças, de maior motivação na área educacional. Dá-se a relevância da otimização de estudos aos profissionais, haja vista a diminuição das vendas de revistas educativas, primordiais para os profissionais da educação que almejam mudanças significativas no quadro supramencionado.

Diante dos fatores explanados, Imbernón (2010) propõe um desafio em prol de mudanças e inovação o qual compreende: examinar o que funciona, o que deve ser abandonado, desprendido, construído de novo ou reconstruído a partir daquilo que é **velho**. É importante salientar que a formação continuada necessita de um clima de colaboração, respeito, participação e apoio. Nesse ambiente não se deve impor mudanças. Vale trocar ideias, ouvir as experiências positivas, argumentar em favor da inovação de práticas pedagógicas, de forma confiante e dinâmica, estimulando o trabalho conjunto, considerando a extrema significância que os professores participem do processo de formação, executem as ideias discutidas e opinem sobre a prática a ser efetivada.

Acerca dessa temática, Imbernón (2010) ressalta a necessidade de haver um apoio externo, já que a maior parte das inovações, os programas para a melhoria da qualidade no ensino e as propostas de formação continuada estão sendo

promovidas pelas administrações estatais, autônomas e locais, sendo imprescindível o ganho real de recursos.

É necessário enfatizar que, para que a formação continuada de professores resulte de maneira positiva na aprendizagem dos alunos, é importante que os professores recebam apoio de seus próprios pares, já que a observação e a valorização do ensino facilitam aos professores a obtenção de informações sobre as quais possam refletir e analisar. Tais posturas revelam a significância do professor aprender com a observação.

Imbernón (2010) revela que na formação também existem obstáculos, dentre os quais destacamos: a falta de coordenação real e eficaz na formação inicial dos professores dos diversos níveis educativos com a formação continuada; a falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e dos serviços implicados nos projetos de formação continuada; os horários inadequados, que sobrecarregam e intensificam o trabalho docente. Para reverter o quadro explicitado, faz-se necessário recuperar o entusiasmo e os sonhos dos professores, convencê-los de que a mudança é necessária e pode ser efetivada de maneira que cada um dê o melhor de si, em prol de tornar a escola **real** cada vez mais próxima da **ideal**.

Em relação ao contexto explicitado, Imbernón (2010) acredita que se deve promover um amplo questionamento sobre a atual situação e atuar em novas propostas de solução, as quais ainda estão longe de serem inseridas nas práticas de formação, sendo:

- A reflexão sobre a prática em um contexto determinado.
- A criação de redes de inovação, de comunidades de prática formadora e de forma de comunicação entre os professores.
- A possibilidade de uma maior autonomia na formação com a intervenção direta dos professores.
- Partir dos projetos das escolas com o objetivo de os professores decidirem a formação de que necessitam para avançar na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação do projeto.
- Como ideia principal, mais que a intenção de atualizar, potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores “aprendam” com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos cursos de formação de professores (mais aprendizagem que o ensino na formação) e para que partam das necessidades democráticas sentidas do coletivo [...] (IMBERNÓN, 2010: 42).

No que se refere às situações contempladas até o momento, pode-se afirmar o fato de que Imbernón (2010) acredita que a colaboração na formação dos professores é imprescindível para o êxito do processo em questão; a formação deve

ser dinâmica, os professores devem ter noção e conhecimento de suas competências, o diálogo deve ser o eixo central, as decisões devem ser tomadas de forma coletiva, deve haver a reflexão sobre os aspectos éticos, relacionais, colegiais, atitudinais e emocionais dos professores.

Outro fator elencado, pelo autor supracitado, diz respeito à necessidade de criação de estruturas organizativas que permitam a comunicação e a troca de experiências entre os professores, cujo intuito é o de analisar a realidade do ensino por meio dos relatos das vivências e dos sentimentos presentes nestas situações em uma vertente sócio-psico-pedagógica com propostas de atualização científica e técnica, inovadora.

Imbernón (2010) também destaca a ideia de que a mudança nas práticas docentes é complexa e lenta. Essa complexidade e lentidão são inerentes à necessidade dos professores de interiorização, adaptação e vivência das experiências da mudança.

2.3. A formação Continuada no ambiente de trabalho

Na visão de Mizukami (2002), estudos sobre o pensamento do professor, sobre o ensino reflexivo apontam para o desenvolvimento profissional ao longo do exercício da docência e para a construção pessoal desse tipo de conhecimento.

Em complemento a essa ideia, Calderhead (1996) destaca que, até o momento, não existe um referencial teórico abrangente que possa iluminar processos de desenvolvimento profissional de professores, de modo a efetivar um programa de formação básica e de formação continuada, tendo em vista que para que o docente aprenda a ensinar faz-se necessário que os fatores afetivos, de desempenho e éticos estejam plenamente desenvolvidos.

Diante desse contexto, pode-se afirmar que aprender a ensinar é imprescindível, porém, para que o professor altere as suas práticas são necessários tempo, recursos e revisões periódicas de suas práticas e conceitos. É importante salientar que as obras de Schön (1983, 1987) foram consideradas um marco na tentativa de construção de uma epistemologia da prática na formação e no desenvolvimento profissional dos professores.

Segundo Mizukami (2002) o ensino reflexivo oferece aos professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das hipóteses subjacentes a suas práticas, posto que quando os professores fazem inferências sobre os acontecimentos ocorridos em sala de aula, eles estabelecem seus próprios princípios pedagógicos.

Tardif (2012) declara que os saberes docentes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados durante um período variável de aprendizagem, de acordo com cada ocupação. No entanto, essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores: conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações (DURAND, 1996; MONTMOLLIN, 1996; TERSSAC, 1996).

Muitos professores falam de conhecimentos, habilidades e competências. No entanto, os saberes não podem ser limitados a conteúdos, eles abrangem a personalidade do docente, talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade..., assim, o desenvolvimento profissional permanente é um conceito que institui que a profissão docente demanda um contínuo, no qual a formação inicial não é suficiente, tendo em vista a permanente produção de conhecimentos na área da educação, desta forma a formação continua deve acontecer, pois é inerente à profissão.

Pimenta (2005), pesquisadora da área afirma:

Consequentemente, trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único, englobando a inicial e a continua. Nesse sentido, a formação envolve duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação continua, cujo primeiro nível é a inicial (p.13).

É importante destacar que a formação inicial é o alicerce do processo de desenvolvimento profissional e a formação continua deve dar prosseguimento a essa formação no decorrer de toda a carreira docente de modo articulado a prática educativa, pois o professor deve estar centrado na prática, desenvolvida no próprio ambiente de trabalho, pois é na escola que se produzem, reproduzem estratégias de trabalho. Refletindo na vivência de suas experiências torna-se imprescindível para uma mudança na ação, pois a formação deve desenvolver a atitude reflexiva como veremos no próximo seguimento.

2.4. O professor reflexivo: contribuições à formação

Conforme Alarcão (2008), o professor reflexivo é criativo e não reproduz de ideias, práticas e posturas. A criatividade aqui explicitada se refere à capacidade de se encontrar solução tendo como base a própria maneira de ser, agir e intervir na vida social.

Transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questiona as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da educação escolar. Além disso, o processo reflexivo deve possibilitar o contato com seus valores, para que o mesmo possa avaliar sua pertinência e buscar mudanças em um processo progressivo.

Para Nóvoa (2001), o paradigma de professor reflexivo, isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática, é o dominante na atualidade na área de formação de professor. Diante de tais contextos, pode-se considerar a necessidade de se criar lógicas de trabalho coletivo dentro das escolas, para que através da reflexão da troca de experiências, da partilha, seja possível dar origem a uma atitude reflexiva por parte dos docentes. O mesmo autor (*ibid*) revela que o professor pesquisador e o professor reflexivo propõem a mesma questão: pesquisar ou refletir sobre a sua prática, haja vista que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise. A reflexão evidencia os motivos que justificam as nossas ações e ilumina as consequências as que elas conduzem.

Em síntese, a profissão docente é de grande complexidade, já que, atualmente, os professores lidam com os diferentes saberes e com a diversidade social. Dessa forma, a detenção do conhecimento puro e simples não supre as necessidades dos professores e também dos alunos. Ao professor não basta ter o conhecimento e ensiná-lo, é necessário compreender, organizar, reorganizar e transpô-lo nas situações didáticas inerentes ao trabalho em sala de aula.

Na concepção de Schön (2008), profissionais de ensino lidam frequentemente com a incerteza, com a singularidade e com o conflito. As situações não rotineiras que surgem durante a prática são indeterminadas, pelo menos em parte, e devem ser tornadas coerentes em prol da aprendizagem. Para o autor, algumas características tornam o processo passível de ser aprendido, dentre elas: inventar, de forma criativa, novas tentativas, baseadas na apreciação de resultados de ações

anteriores; os processos do projeto podem ser quebrados em partes (componentes) através de estratégias de decomposição que sejam úteis tanto para a prática quanto para a instrução.

Alarcão (2008) ressalta que a capacidade reflexiva é inata ao ser humano, porém necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento como a liberdade e a responsabilidade. Esses discursos indicam que existe a necessidade de superar inércias, ter vontade e perseverança. Assim sendo, os formadores de professores e os professores coordenadores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente.

2.5. O Professor Coordenador como formador

Diante das premissas neste trabalho de pesquisa, pode-se afirmar que o professor coordenador tem, na escola, o papel de formador, dentre outras incumbências. Compete-lhe oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares.

Concomitante à questão supramencionada, vale destacar dois aspectos na função do professor coordenador: seu compromisso com a formação tem de representar o projeto escolar institucional, deve atender aos objetivos curriculares da escola, e o compromisso com o desenvolvimento dos professores deve levar em conta suas relações interpessoais com os demais atores da escola, alunos, pais, comunidade, sendo estas relações entendidas em sua diversidade e multiplicidade, aceitas como se apresentam, sendo aproveitadas como recurso para o processo formativo (GEGLIO, 2005).

Para Rosa (2004), o professor coordenador é responsável pela formação continuada dos professores na escola, procurando atualizar o corpo docente, buscando refletir sobre o currículo, atualizando as práticas pedagógicas dos professores, estando sempre atento às mudanças existentes no campo educacional. Neste caso, defende Rosa (*ibid*), o professor coordenador deve estar em constante processo de autoformação.

Na concepção de Libâneo (2004), o professor coordenador deve estimular a participação dos professores não só a frequentarem as reuniões, mas a participarem ativamente das atividades de formação continuada sendo protagonistas das próprias formações na organização e no processo de vivê-las.

De acordo com Candau (2003), 1/3 da jornada semanal de trabalho docente, chamado de horário extraclasse, deve ser disponibilizado para: a) participar de atividades durante o horário complementar docente; b) organizar seus diários de classe; c) elaborar e corrigir atividades avaliativas; d) planejar aulas; e) participar de atividades de formação continuada; f) descansar; g) fazer suas refeições. E a escola deve garantir que o horário complementar docente seja destinado à formação continuada, acompanhado pelo professor coordenador.

Candau (2003: 48) afirma que a formação favorece a promoção de várias experiências articuladas com o cotidiano escolar, em que os professores participem de espaços de reflexão e de intervenção direta na prática pedagógica concreta em seu espaço. Vale salientar que no espaço das “trocas de experiências, proporcionado pelo horário complementar, o professor percebe que os seus conhecimentos são valorizados pelos colegas, fortalecendo sua identidade profissional”.

Dessa forma, o papel do professor coordenador nesse espaço formativo necessita propiciar e organizar diferentes espaços e estratégias de formação continua, para que esse processo aconteça na escola, de forma a que o trabalho pedagógico nela desenvolvido seja de conhecimento coletivo e de respaldo da prática dos professores.

De acordo com Geglio (2005), o professor coordenador exerce o papel de articulador do processo de ensino – aprendizagem na escola, incluindo a formação continua docente. Sua atuação se reflete na cumplicidade dos professores na relação entre pares na troca de conhecimentos. Para os professores coordenadores a formação continua docente é relevante, uma vez que reverte num crescimento significativo na aprendizagem do aluno.

Para Garrido (2007), o trabalho do professor coordenador é promover a formação continuada em serviço, favorecendo a tomada de consciência dos professores em suas ações e conhecimento do contexto escolar onde atuam. É pertinente registrar que não bastam as condições técnicas para que isso ocorra, ou seja, não basta querer fazer, é preciso saber e poder.

Diante das pesquisas supramencionadas, pode-se salientar que o professor coordenador, na condição de potencializador de possíveis ações que favoreçam condições para aprimorar a prática, além de reunir opiniões e concepções da equipe em torno de um projeto pedagógico. Faz com que os professores consigam ver além dos hábitos e conceitos adquiridos com a experiência e formação inicial, por meio da sistematização do que ocorre em sala de aula.

Em síntese, ao se tornar um formador, dominando as estratégias e o conhecimento didático, o professor coordenador assume sua responsabilidade e seu papel decisivo para a aprendizagem dos alunos.

2.6. A escola como espaço privilegiado na formação continuada nos HTPCs

De acordo com Alarcão (2003), a escola possui características conforme sua realidade e contexto, e é formada por atores que objetivam a educação das novas gerações. Portanto, o desenvolvimento da formação no HTPC possibilita ao professor refletir sobre a sua prática e assim aprimorá-la com vista à aprendizagem de seus alunos, na perspectiva, do que a autora chama de escola reflexiva, isto é, aquela que é capaz de pensar e refletir sobre a sua prática de agir sobre o seu contexto.

Ainda argumentando sobre a importância de discutir sobre a utilização do HTPC para a formação docente, Nóvoa (1992: 2002) pontua que a escola é o *lócus* privilegiado para o desenvolvimento da formação docente e defendendo essa ideia ele explicita:

O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre colegas. Essa reflexão partilhada tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos (NÓVOA, 2001, em entrevista à revista Nova Escola, ed. 142)

O mesmo autor salienta que as reuniões de HTPC são fundamentais para despertar e enraizar a nova postura educativa, possibilitando a unidade entre sujeito da ação e o da reflexão, pois é um espaço privilegiado para o resgate do saber mediatizado pelo professor, onde a mediação do professor faz entre saberes, muitas vezes, este saber morre, pois não há oportunidade para ser partilhado, refletido

coletivamente: “E o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (NÓVOA, 1992: 26).

Vasconcellos (2004) acredita que a escola deve perder o medo burocrático de perder tempo, deixar de pensar que o estudo é perder tempo, qualquer instituição que necessita inovar, para e pensa as possíveis mudanças, pois,

“[...] docentes que não se comunicam horizontalmente, para a reflexão de sua prática profissional, tendem a uma visão parcial, truncada, do processo de trabalho perdendo a possibilidade de controle sobre esse processo formativo e vivo dentro da escola” (p.120).

É nos HTPC que se deve ocorrer a formação continuada de professores, pois criam-se condições geradoras de competências e inovações para intervenções propositivas nas situações que vão ocorrendo. É uma concepção de formação que faz das práticas profissionais dos professores contextos de “requalificação do coletivo de trabalho” (NÓVOA, 1992: 32).

Trata-se do conhecimento construído naquilo que Schön (1987 apud ALARCÃO, 2008) designa de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Os professores devem ser agentes ativos de seu próprio conhecimento e o contexto de trabalho deve propiciar nesses espaços a requalificação da competência profissional. A formação continuada visa a incentivar a postura de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores, capazes de refletir sobre suas ações, com vistas a produzir saberes que lhes permitam avançar em práticas pedagógicas mais significativas e relevantes para atender as demandas da sociedade.

Não podemos nos esquecer, que as reuniões de HTPC, só terão sentido se os educadores e escola estiverem em busca de concretização de uma proposta, se houver um compromisso com uma utopia, um desejo, um projeto: “Estudar é uma forma de reinventar, de recriar de reescrever, tarefa de sujeito e não dum objeto” Freire (1981: 10). A estruturação das reuniões de HTPC deve corresponder a um desejo, a uma necessidade do grupo, para não ser algo meramente formal.

As reuniões de HTPC são fundamentais para despertar e enraizar a nova postura educativa, possibilitando a unidade entre sujeito da ação e o da reflexão, pois é um espaço privilegiado para o resgate do saber mediatizado pelo professor, em que a mediação do professor faz entre saberes, muitas vezes, este saber morre, pois não há oportunidade para ser partilhado, refletido coletivamente. “E o diálogo

entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (NÓVOA, 1992: 26).

De acordo com Garrido (2000), as possibilidades de atuação do professor coordenador ficam mais claras ao mesmo tempo em que se criam formas de estimular o envolvimento, a participação e a organização do trabalho dos professores nos HTPC. Essa atividade decorre de um trabalho prévio do professor coordenador com cada professor no sentido de conhecer seu trabalho, de ouvir suas dificuldades e ajudá-lo a valorizar suas experiências dentro da unidade escolar.

Segundo Pimenta (1991: 45), a formação continuada não se consegue pelo trabalho parcelado e fragmentado da equipe escolar, mas sim com o trabalho coletivo, onde há a contribuição de todos no todo e de todos no de cada um. Desse modo a especialização de um não é somada à especialização de outro, mas ela colabora com e se nutre da especialização do outro, visando finalidades comuns.

A atuação do professor coordenador deve ser entendida como elo integrador da ação que se concretiza no contexto educacional, bem como, refletir sobre o enfrentamento dos desafios e conflitos que permeiam o cotidiano deste profissional na comunidade escolar, assim como ressaltar a sua importância na formação continuada do professor.

Nessa vertente, destaca-se o professor coordenador como articulador, formador e transformador da ação pedagógica que se concretiza na unidade escolar, pois se torna cada vez mais necessário a presença de profissionais especializados para dar suporte à ação educativa, auxiliando na capacitação de práticas pedagógicas adequadas e na orientação dos professores, transformando, assim, o universo escolar.

Para Canário (1998), a escola é o lugar que mais colabora para aprendizagem do professor, pois ela constitui o espaço real de construção da sua identidade profissional. Para o autor, é preciso repensar a formação profissional do professor, visando a superar as ciências históricas dos modelos de formação, assim, ele defende a formação contínua, não sob a perspectiva da reciclagem, entendida como complementação / atualização da formação inicial, mas numa visão contextualizada do processo de formação profissional e da construção da identidade docente, em um processo inacabado e permanente de elaboração e reelaboração.

O mesmo autor (*ibid*) analisa a questão da capacitação individual *versus* capacitação coletiva, lembrando que é possível dissociar a mudança dos modos

individuais de pensar e agir dos processos coletivos que se dão no contexto das mudanças organizacionais. Finalmente, destaca o grande debate em torno da formação de professores e da construção da sua identidade profissional. Argumenta também que a identidade profissional do professor se constrói no local de trabalho a escola – mediante formação contínua que contemple a prática docente, seus saberes, suas experiências, seus afazeres e suas necessidades, com vistas à elaboração de estratégias de mudança.

Hargreaves e Fullan (2002) apontam a necessidade de pensar no papel da escola como uma organização “aprendente”, ou seja, como local que se desenvolve a medida que seus professores também se desenvolvem. Para que os professores possam ter um bom desempenho é preciso que haja uma mudança de atitudes e de práticas na escola, visando a envolvê-los nas iniciativas para seu desenvolvimento. Isso implica que as mudanças deixem de ser feitas para eles, para serem feitas por eles, tornando os professores profissionais totais. Para esses autores, professores totais apresentam maior probabilidade de se desenvolverem e prosperarem em escola totais, que valorizem e apoiem os seus docentes na busca do aperfeiçoamento.

Nesse contexto, a escola deve ser entendida como um ambiente educativo, no qual trabalhar e formar sejam atividades que se completam, e a formação contínua deve ser vivenciada como um processo permanente integrado no cotidiano da escola e dos professores e não como um apêndice acrescentado pela instituição.

3. A gestão e o seu papel na dinâmica da escola.

O tema gestão vem sendo abordado há alguns anos por pesquisadores no que diz respeito ao seu papel na dinâmica do cotidiano escolar. Este capítulo propõe reflexões acerca do conceito e concepção de gestão e de que forma a relação direta entre gestão escolar e as ações do professor coordenador intercorre no ambiente escolar da Rede Municipal de Ensino de Limeira. O pressuposto é o de que, dependendo da concepção de gestão adotada pela escola, o professor coordenador pode não ter autonomia e nem respaldo por parte da gestão, fator este que tende a dificultar a ação do seu trabalho pedagógico na unidade escolar na qual trabalha.

3.1. Conceito de gestão

De acordo com o dicionário interativo da educação, o conceito de gestão escolar se relaciona à atuação que objetiva promover a organização, mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino. Neste prisma, o termo gestão se constitui a partir dos movimentos de abertura política do país, que começaram a promover novos conceitos, novos valores, associados, sobretudo à ideia de autonomia escolar, à participação da sociedade e da comunidade.

Segundo Cury (2002), gestão “[...] é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que traduz pela comunicação, pelo desenvolvimento coletivo e pelo dialogo” (p.165). As palavras do autor reiteram a ideia de que na gestão escolar a atuação intensa dos sujeitos é que valida o processo de desenvolvimento para o avanço da escola.

Considerando estudos realizados por Souza (2001), a gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não, através do qual dos sujeitos que agem na escola, pautando-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses a acerca de todos os passos desse processo, com vistas a garantir que suas formas de compreender a instituição e os objetivos prevaleçam sobre os dos demais sujeitos, ao ponto de, na medida do possível, levar os demais sujeitos a agirem como elas pretendem.

Nesse sentido, a gestão é sempre um processo político, que lida diretamente com as relações de poder, isto significa que, intermediaria ou não ela age como sistema de poder. Para Luck (2007):

o conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva. (17)

A gestão é uma atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir objetivos da organização, envolvendo os aspectos gerenciais, técnico administrativo e pedagógico. A concepção de gestão escolar supera e relativiza o conceito de administração escolar, trata-se de um significado mais abrangente, democrático e transformador que percebe a escola como um espaço de conflitos, de relações interpessoais, de emergência e alternância de lideranças, de negociação entre interesses. Nessa direção Luck (1997) afirma:

[...] não se deve entender que o que esteja ocorrendo seja uma simples substituição de terminologia das antigas noções de como conduzir uma organização de ensino. É importante notar que a ideia de gestão educacional desenvolve-se a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis, cidadania (1997:15).

Em linhas gerais, a gestão é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre orientação e planejamento de seu trabalho. Este conceito está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais significativos.

Essa mudança paradigmática acabou por gerar conflitos na ação profissional de muitos dos diretores que se sentiram ameaçados em compartilhar aquilo que tanto almejavam e pensavam em ter: o poder de tomar as decisões, ocupar o cargo máximo da estrutura hierárquica das unidades escolares, atuar conforme seus interesses e boicotar a participação da comunidade.

Considerando fatores legais assegurados pela Constituição Federal de 1988, foi um importante marco para a democratização da educação. A Constituição cidadã reforçou o movimento de gestão democrática da educação que teve um grande avanço nas décadas de 80 até meados da década de 90, quando foi, então, promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) – LDB, que contemplou em seus artigos 14 e 15 os princípios norteadores da gestão democrática:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

A gestão escolar é legalmente fundamentada e a legislação pertinente determina que tal gestão seja democrática, conforme estabelecido no artigo 18 da LDB, no qual a democratização da gestão se reduz a um ideal de orientação de atividades de escolas e universidades e ao incentivo à participação da comunidade. Os principais incisos do artigo são:

A gestão democrática constitui princípio fundamental da organização e da administração das instituições públicas de ensino, compreendendo:

I - a existência de mecanismos de coparticipação na gestão das instituições de ensino, com representação dos segmentos que a integram, incluídos, no caso das instituições destinadas à educação e ao ensino de crianças e adolescentes, os pais ou responsáveis;

1º - o cumprimento do disposto neste artigo dar-se-á com observância dos seguintes preceitos:

I - existência de órgãos colegiados e conselhos escolares, com competência sobre o conjunto de todas as atividades desenvolvidas pela instituição;

III - avaliação permanente da qualidade de serviços prestados e dos resultados das atividades educacionais oferecidas à sociedade;

IV - utilização de métodos participativos para a escolha de dirigentes, ressalvado o provimento de cargos por concurso público;

V - incentivo para a criação de associações de profissionais do ensino, alunos, ex-alunos e pais, além das de caráter acadêmico, assegurada sua participação nos processos decisórios internos das instituições.

A gestão democrática é um princípio assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Porém, sua concretização vai além da legislação vigente. Faz-se necessário uma ruptura histórica com a forma tradicional de administrar a escola, enfrentar os problemas postos pela prática educativa de forma coletiva, onde todos os profissionais pensam e faz educação, eliminando do âmbito escolar a dicotomia entre concepção e execução.

Segundo Libâneo (2004), a gestão da escola é uma tarefa administrativa e pensar na gestão deste espaço remete-nos a muitos desafios, pois a organização e a gestão escolar são dimensões que estão profundamente articuladas, já que a escola não é a soma de partes, mas um todo interligado, em busca de articular as orientações dos poderes públicos e o pensar pedagógico a sua prática do dia a dia mediada pelo conhecimento da realidade e pela participação de todos os autores envolvidos no processo educativo.

As concepções que permeiam a organização de gestão escolar refletem que toda prática educativa tem um embasamento teórico filosófico, ou seja, a ação educativa é desempenhada por todos que fazem a escola, é o ponto de toda gestão já que o principal objetivo da escola é o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade.

Libâneo (2004:127) afirma ainda que, “toda instituição escolar precisa de uma estrutura de organização interna, geralmente prevista em um regimento escolar ou em legislação específica estadual ou municipal”. O termo estrutura tem o sentido de ordenamento e disposição das funções que asseguram o funcionamento de um todo no caso, a escola.

A organização escolar, de acordo com Libâneo (2004), não pode ser reduzida a concepção de administração, pois isso lembra uma organização industrial, no qual o lucro se constitui no fim único e maior dessa organização. No caso da escola, a organização se configura de acordo com o autor, numa unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios a fim de alcançar os objetivos da instituição escolar.

Nesse sentido, a organização do contexto escolar é direcionada para a formação escolar por meio de processos de ensino e aprendizagem compreendendo a definição curricular da escola, processos avaliativos individuais e coletivos, formação continuada de professores, funcionários e da comunidade com a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Nesse sentido, uma organização escolar

deve contemplar os momentos administrativos, políticos e pedagógicos. Entretanto, conforme Libâneo (2004), é através da gestão escolar que todos esses momentos, podem ser coordenados, reunidos e efetivados.

Gadotti (2003) também afirma que a gestão democrática se dá por meio da participação e que, ao contrario de organizações centralizadoras e autoritárias nas quais a direção se responsabiliza por tudo e por todos, a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas e diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais. Assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas, mas de forma a garantir uma gestão democrática e transparente.

Sendo assim, surge a formação dos conselhos escolares e de diferentes comissões nos quais são representantes da comunidade, dos pais, dos alunos, dos professores, do administrativo e da direção devem decidir os fins políticos, administrativos e pedagógicos da escola, além do conselho escolar, que tem como função fiscalizar e deliberar os objetivos da escola.

Conforme Luck (2000:21), “[...] a consolidação de uma gestão escolar de cunho democrático participativo requer competência cognitiva e afetiva, respaldada na internalização de valores, hábitos, atitudes e conhecimentos”.

O contexto da educação brasileira, segundo a autora, tem sido dedicado muita atenção à gestão na educação, o que, enquanto um conceito novo, superado o enfoque limitado de administração, assenta-se sobre mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano, sua energia e competência como condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da própria identidade da educação brasileira e de suas escolas, ainda carentes de liderança clara e competente.

A realização de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema educacional. Nesse contexto, redimensionar as funções não é somente a ênfase da gestão, mas redefinir e distribuir responsabilidades.

Os termos descentralização e desconcentração são aspectos da gestão. Sobre o primeiro é necessário explicitar que as decisões são tomadas a partir de direções colegiadas, onde pais e profissionais da escola discutem juntos e elaboram

diretrizes para a superação dos problemas. No segundo, aponta a superação da estrutura hierárquica do poder da escola administrada de forma tradicional calcada na divisão de tarefas. A ideia é que haja a consolidação de espaço de trabalho através da integração das ações formando grupos de trabalho com os professores e pais.

Nesse entendimento, as palavras hierarquização e burocracia são substituídas pela de coordenação. Desse modo, o diretor passa a ser o gestor da escola, o qual não decide e age sozinho, mas sempre acompanhado do respaldo da comunidade escolar. Assim torna-se “um mediador, que exige equilíbrio profissional, para lidar com as tensões entre os alunos, corpo docente, comunidade e Estado.” (LUCCHESI, 1999: 125). A ação mediatizada pela gestão passa pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento da totalidade dos membros da Unidade Escolar e da comunidade circunscrita a ela e pela compreensão do processo pedagógico e percepção da importância da participação de todos na organização escolar.

Entendemos que esse conceito pressupõe a consciência de que a realidade da instituição pode ser mudada sempre e na medida em que ajam de acordo com sua consciência. Desse modo, estabelece a importância de se dirigir à instituição não impositivamente, mas sim a partir dela mesma, em sua relação integrada com a comunidade a que pertence. Faz-se necessário que o gestor aprimore o senso de coletividade e de totalidade e possa gerir a escola de modo mais democrático, exercendo seu compromisso de propiciar espaço formativo.

Uma gestão democrática implica que a comunidade extra e intraescola assuma o papel de dirigente e não apenas de fiscalizadores, ou mero receptores dos serviços educacionais. Assim, pais, aluno, professor e funcionário assumem sua parte na responsabilidade pelo Projeto Político Pedagógico da Escola, através de sua participação ativa.

Com isso, os assuntos da instituição escolar ficam alicerçadas na divisão do poder, assim o poder se desloca do gestor e as decisões são tomadas conjuntamente com seus profissionais e com os pais, isto é, da tomada de decisões é coletiva. Consequentemente, o compromisso com a instituição escolar é assumido por todos, e não unicamente pelo gestor.

Partindo disso, os pais e profissionais percebem a escola não como responsabilidade do diretor, o qual deveria decidir sozinho os rumos da escola, e

sim como uma decisão coletiva, um compromisso de todos em prol de um objetivo comum: a melhoria da qualidade da escola.

A escola não pode ser, como nos diz Anísio Teixeira, “um clube fechado”. “A escola tem hoje, com justa razão, a preocupação de conquistar o apoio da comunidade, considerando-o relevante para uma atuação eficaz” (DIAS, 1998: 280). Um apoio conquistado em relação a uma representação coletiva, “hoje, quando o diretor reivindica, é fácil dizer-lhe não. Tornar-se-á muito mais difícil dizer não, quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que represente outros grupos e esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propícia” (PARO 1997: 12).

A necessidade da participação não é somente um aspecto exterior, ou seja, não consiste apenas nos pais participarem da escola; perpassa, indubitavelmente, a participação dos diretores em todos os aspectos escolares e, em virtude disso, há a possibilidade deles retomarem a concepção de totalidade de seu trabalho na prática educativa.

Numa gestão participativa, ao diretor cabe envolver-se com os aspectos pedagógicos de forma eficaz, não podendo limitar-se ao preenchimento de papéis ou a designar ordens. Portanto, no desempenho de suas funções, o diretor se depara com uma contradição: articular o administrativo e o pedagógico. A superação desta contradição está em compreender que na escola o primordial é o processo ensino-aprendizagem. Participar de reuniões de planejamento, das reuniões pedagógicas e de pais, assim como de conselhos, dos problemas de indisciplina, das reuniões individuais com os professores é sua tarefa enquanto mediador de todos os assuntos que permeiam o contexto escolar.

Atualmente observamos que a atuação de outros autores também influencia no desempenho dos alunos, entre eles está a dos profissionais que compõem a equipe gestora da escola. A gestão educacional exige planejamento, estabelecimento de metas, manutenção de recursos e avaliação. Se essas bases não são estruturadas em comum, em especial por esse trio gestor nunca existira de fato uma gestão democrática e participativa, e não se consolidarão em uma rede de ensino.

Em função de todo esse contexto apresentado, urge conhecermos a estrutura da escola e sua organização para que possamos entender as possíveis

contribuições nesse espaço educacional da ação profissional dos gestores. É o que abordaremos a seguir.

3.2. Concepção de gestão e formas de implementação

A organização e gestão escolar foram temas estudados por vários autores, como Paro (1988), Gonzalez (1994), Luck (1998), Libâneo (2004), que compartilham das mesmas ideias no que diz respeito a valorização da equipe gestora e sua organização no contexto escolar. Em vista dessa organização, Libâneo (2004) propõe entendermos melhor como essa organização pode vir a acontecer na escola delineando quatro concepções de gestão: a técnico-científica; a autogestionária; a interpretativa e a democrática participativa. O quadro a seguir auxilia na distinção das principais características de cada concepção de organização e gestão escolar.

CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR			
TÉCNICO – CIENTÍFICA	AUTOGESTIONÁRIA	INTERPRETATIVA	DEMOCRÁTICO – PARTICIPATIVA
• Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho escolar. • Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns tem mais autoridade do que outros. • Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), descuidando-se, as vezes, dos objetivos específicos da instituição escolar. • Comunicação linear (De cima para baixo), baseada em normas e regras. • Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas.	• Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político). • Decisões coletivas (assembléias, reuniões), eliminação de todas as formas de exercício de autoridade e de poder. • Recusa a normas e a sistemas de controles, acentuando a responsabilidade coletiva. • Crença no poder instituinte da instituição e recusa de todo poder instituído. O caráter instituinte dá-se pela prática da participação e da autogestão, modos pelos quais se contesta o poder instituído. • Ênfase nas inter-relações, mais do que nas tarefas.	• A escola é uma realidade social subjetivamente construída, não dada nem objetiva. • Privilegia menos o ato de organizar e mais a “ação organizadora”, com valores e práticas compartilhadas. • A ação organizadora valoriza muito as interpretações, os valores, as percepções e os significados subjetivos, destacando o caráter humano e preterindo o caráter formal, estrutural, normativo.	• Definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola. • Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela. • Qualificação e competência profissional. • Busca de objetividade no trato das questões da organização e da gestão, mediante coleta de informações reais. • Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões. • Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados. • Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações.

Quadro 2: Concepções e organização de gestão escolar “O sistema de organização de gestão da escola: Teoria e Prática”.

Em conformidade com Libâneo (2004), a concepção técnico-científica se baseia na hierarquia dos cargos, ordem detalhada de funções e tarefas por meio de normas e procedimentos administrativos, visando a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares. No momento atual é conhecida como modelo de gestão da qualidade total, que Elias (1997) aborda em sua dissertação de mestrado definindo:

Qualidade Total é amplo e dinâmico. Em princípio, ele está ligado à satisfação total do cliente, procurada tanto de forma interna (eliminando os fatores que não agradam ao mesmo, segundo pesquisas de mercado feitas), como externas (através da antecipação das necessidades do cliente, incorporando-se as características detectadas nos produtos e serviços). No caso da Educação os principais clientes são: alunos, pais, funcionários, professores, comunidade e entidade mantenedora (oficial ou privada) (p. 79).

Nota-se a utilização mais forte de métodos e práticas de gestão da administração empresarial.

A concepção autogestionária se caracteriza pela ausência de direção centralizada e pela acentuação da participação direta e por igual de todos os membros de instituição. Tende a recuar o exercício de autoridade e formas mais sistematizadas de organização e gestão, atribuindo-se as responsabilidades ao coletivo. O exercício do poder coletivo na escola se presta a preparar os alunos para formas de autogestão no plano político na sociedade.

Em contradição aos elementos instituídos da organização escolar como normas regulamentos, procedimentos já definidos e tidos como autoritários, valoriza especialmente os elementos instituintes da organização escolar: capacidade do grupo de criar, instituir suas próprias normas e procedimentos, enfatiza a auto-organização do grupo por meio de decisões coletivas nas reuniões, eleições e alternância no exercício de cargos.

Na concepção interpretativa de Libâneo (2004), o autor salienta que a mesma *considera* como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas. Contrapondo fortemente à concepção científico-racional pela sua rigidez normativa e por considerar as organizações como realidades objetivas, o enfoque interpretativo vê as práticas organizativas como uma construção social com base

nas experiências subjetivas e nas interações sociais. No extremo, essa concepção também recusa a possibilidade de um conhecimento mais preciso dos modos de funcionamento de uma organização e, em consequência, de haver certas normas, estratégias e procedimentos organizativos (ESCUDERO e GONZÁLES, 1994).

Privilegia, então, menos o ato de organizar e mais a "ação organizadora" em que se vivenciam valores e práticas compartilhados. Esta concepção tem trazido importantes contribuições às demais concepções sócio críticas, especialmente pela consideração da organização escolar como cultura – a cultura da escola ou cultura organizacional – em que a escola é vista não apenas como vinculada ao contexto cultural em que está inserida, mas também como um lugar em que seus próprios integrantes podem instituir uma cultura, conforme seus interesses e objetivos.

A concepção democrática participativa defende a explicitação de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar. Baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe, garantindo-se a gestão participativa, mas, também a gestão da participação. Busca objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais, sem prejuízo da consideração dos significados subjetivos e culturais. Entretanto, uma vez tomadas às decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo-se uma efetiva coordenação do trabalho e o acompanhamento e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas. Essa posição, em razão de seu compromisso com a formação científica e desenvolvimento mental dos alunos por meio do processo de ensino e aprendizagem, requer do pessoal da escola alto nível de qualificação e de competência profissional.

Compete elucidar, enfim, que essas concepções concebem estilos de gestão em seus traços gerais. Elas permitem fazer análises da estrutura e da dinâmica organizativas de uma escola, mas raramente se apresentam de forma pura em situações concretas. Características de uma concepção podem ser encontradas em outra, embora sempre seja possível identificar, nas escolas, um estilo mais dominante.

Acreditamos que explicar essas ideias seja absolutamente importante para este trabalho, pois partimos da premissa de que a equipe gestora deva realmente atuar de forma integrada com clareza de ideias acerca de como o organizará efetivamente o contexto escolar.

3.3. A relação do professor coordenador com a Gestão escolar

Segundo Medina: “As posições de aceitação, não aceitação, hostilidade ou indiferença por parte do diretor assumida diretamente em cada escola, fortalecem o trabalho do coordenador” (2008: 15).

Nessa direção podemos afirmar, portanto, que há uma direta relação entre a ação do professor coordenador e a gestão escolar, pois uma gestão fomentada na parceria, na democracia e no envolvimento de toda a comunidade escolar tende a garantir a autonomia na organização do trabalho pedagógico, como já vimos acima, quando tratamos das orientações da LDB.

Ao discutirmos gestão frente ao papel do professor coordenador, percebemos segundo Medina que há uma complexidade na relação, pois a mesma pode estar pautada na disputa de poder por parte do gestor.

Como vimos anteriormente, a gestão é mais que administração porque pressupõe uma concepção de estratégias, uma construção social onde a escola inserida num contexto local, como uma organização social, com identidade e culturas próprias, materializadas em seu Projeto Político Pedagógico incentiva a superação do individualismo, para formar a consciência social e política de todos os sujeitos envolvidos em sua comunidade escolar.

Cabe ao gestor promover a criação e a sustentação de um ambiente que propicia a participação plena de sua comunidade escolar, no sentido de superar as limitações do enfoque de submissão.

Luck (1998) sugere estratégias que direcionam o processo de participação na escola, tais como: uma cultura de reflexão, um clima de confiança, valorização do trabalho em equipe, relação forte com a família e comunidade (1998:45-48).

Nesse prisma, a relação entre gestão e coordenação pedagógica está inter-relacionado com a concepção de gestão que pode ocorrer de maneira diferenciada de escola para escola de gestor para gestor e de coordenador para coordenador, visto que cada um tem sua maneira de gestar seu tempo conforme seus anseios, objetivos e metas estabelecidas como essenciais para o desenvolvimento pleno de sua instituição escolar.

4. A AÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR COORDENADOR NO MUNICÍPIO DE LIMEIRA: Caminhos metodológicos percorridos

Este capítulo ilustra o percurso metodológico utilizado para a constituição desta pesquisa, os motivos da escolha das escolas em que ela ocorreu, os sujeitos de pesquisa, dos instrumentos empregados e de que forma ocorreu a análise dos dados coletados e das observações constituídas nos HTPC das escolas pesquisadas.

A presente pesquisa constituiu-se uma investigação qualitativa em Educação, com coletas de dados realizada no ano letivo de 2013, com Professores Coordenadores do Município de Limeira, nos espaços de HTPCs (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo).

O foco desta investigação está na análise da contribuição do papel dos professores coordenadores na formação continuada dos professores, tendo o HTPC como um espaço privilegiado para isso. Em função dessa premissa, foi necessário investigarmos a dinâmica profissional do Professor Coordenador no contexto escolar junto a equipe gestora e aos professores, analisando a rotina de trabalho deste profissional quanto a organização dos HTPCs e o Plano de Trabalho dos Professores Coordenadores.

Este plano é um documento entregue à Secretaria Municipal da Educação, depois do mesmo ser eleito pelos pares. O mesmo consiste na ação de trabalho que será desenvolvido durante o ano letivo por este profissional. Avaliado pelo ADE (Agente do desenvolvimento Educacional) da instituição escolar, no final do semestre, que verifica se as metas traçadas pelo Professor Coordenador foram cumpridas ou não.

4.1. Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são nove Professores Coordenadores pertencentes a seis escolas Municipais do Ensino Fundamental I, do Município de Limeira, onde se desenvolveu a presente pesquisa.

De acordo com a Secretaria Municipal da Educação, havia no início da pesquisa 44 Unidades Escolares do município de Limeira que ofereciam o Ensino

Fundamental I, em dois segmentos: 1) Centros de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIEFs) com sete unidades escolares, 2) Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs) com 37 unidades escolares, conforme documento apresentado intitulado (QE – Quadro Escolar – Atribuição 2013).

O quadro abaixo mostra como foram divididos esses segmentos na pesquisa:

SEGMENTO ESCOLAR	ESCOLAS PARTICIPANTES	PROFESSORES COORDENADORES
EMEIEF (MATERNAL III/ ETAPA I E III/ DO 1º AO 5º ANO)	E-1 E-2 E-5	PC-A1 / PC-A2 PC-B PC-E
CEIEF (BERÇÁRIOS I E III/ MATERNAL I E III/ ETAPA I E III/ DO 1º AO 5º ANO)	E-3 E-4 E-6	PC-C1 /PC-C2 PC-D PC-F1 /PC-F2

Quadro 3: Distribuição das escolas e professores coordenadores (2013)

Ressaltamos que a pesquisa ocorreu em três escolas do segmento EMEIEF, que atendem alunos do maternal ao 5º ano de escolaridade e três escolas do segmento CEIEF, que atendem alunos do berçário até o 5º ano, sendo que na Educação Infantil, permanecem na escola em período integral.

No quadro acima, as escolas são indicadas pela letra “E” e seguida por sequência numérica (E1= escola 1) sequência aleatória às visitas. Os professores coordenadores são indicados pelas letras “PC” e em ordem alfabética (PC-A), nas unidades escolares que por lei determina o exercício de dois Professores Coordenadores na mesma unidade escolar, os mesmos são indicados (PC- A1).

É pertinente destacarmos que, quando se iniciou a pesquisa, o Município de Limeira passava por um momento político de troca de governo, a Secretaria Municipal da Educação estava com um novo secretariado, o que ocasionou certa resistência por parte das escolas em participarem da pesquisa. Muitas ressaltavam que não era o momento, pois estavam em um processo de adaptação e que não poderiam contribuir para a nossa pesquisa.

O critério de escolha destas escolas foi adotado, após conversa com o Secretario Municipal da Educação de Limeira. Foram sorteadas novas escolas escolhidas por áreas de abrangência, a fim de ter uma visão setorial de todo o município de Limeira, como mostra o mapa abaixo:



Figura 2: Mapa Setorial do Município de Limeira

Para melhor entendimento da área de abrangência do município de Limeira, esclarecemos que a Escola 1 pertence a Região Norte II; a Escola 2 pesquisada localiza-se na Região Central I; a Escola 3 Região Sul I; a Escola 4 Região Oeste I; Escola 5 Região Leste I e a Escola 6 Região Noroeste I.

Informamos que nove escolas não aceitaram que a pesquisadora efetivasse as pesquisas nos HTPC, pois os Professores Coordenadores não permitiram a gravação dos mesmos, de modo que não conseguimos realizar pesquisa nas regiões rurais do município de Limeira.

Com os sujeitos definidos e o aceite de todos na participação desta pesquisa, é importante enfatizar que todos os Professores Coordenadores entrevistados que fizeram parte desta pesquisa foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Biociências de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

4.2. Os Professores Coordenadores da pesquisa

Como expusemos, a realização da presente pesquisa envolve a participação de 9 professores coordenadores que atuam no Ensino Fundamental I, em diferentes instituições escolares. Salientamos que todos os participantes são do sexo feminino.

Além da coleta de informações importantes para os objetivos gerais e específicos da pesquisa, também buscamos dados sobre as características da formação desses profissionais, com o intuito de ampliarmos nossa visão dos caminhos profissionalizantes trilhados pelos mesmos e levantarmos pistas para melhor entendermos as ações que esses realizam nas práticas nos espaços em HTPCs.

Para tanto, fizemos uma síntese da formação e da experiência profissional dos Professores Coordenadores participantes da pesquisa no Quadro 1, que apresentamos a seguir. Em sequência, pontuamos breve análise dessas informações. Salientamos que nessa análise também consideramos algumas informações coletadas em declarações informais dadas pelas coordenadoras, durante observações nos HTPCs e particularidades decorrentes que realizamos com cada uma delas.

	Coord.	Magistério	Graduação	Pós Graduação	Tempo de Magistério	Tempo de Atuação na função	Experiência na Gestão
ESCOLA 1	CP – A1	Sim	Pedagogia	Didática	18 anos	2 meses	4 anos
	CP – A2	Sim	Letras	Interpretação de Textos	15 anos	1 ano	Não
ESCOLA 2	CP – B	Sim	Pedagogia	Projetos Pedagógicos	28 anos	10 anos	Não
ESCOLA 3	CP – C1	Sim	Ciências Sociais	Não	26 anos	4 anos	Não
	CP – C2	Sim	Pedagogia	Psicopedagogia	15 anos	2 anos	Não
ESCOLA 4	CP – D	Sim	Pedagogia	Gestão Escolar	18 anos	2 anos	6 anos
ESCOLA 5	CP – E	Sim	Pedagogia	Educação Especial e Psicopedagogia	18 anos	1 ano e meio	2 anos
ESCOLA 6	CP – F1	Sim	Geografia	Língua Portuguesa	14 anos	8 meses	Não
	CP – F2	Sim	Pedagogia	Educação Inclusiva	15 anos	7anos	Não

Quadro 4: Professores Coordenadores Pesquisados

Observando o Quadro 4, é possível constatar que, das 9 participantes, todas as professoras são formadas no nível médio em Magistério. Cabe destacar que o Magistério em Curso Normal nível médio está extinto desde a publicação da LDB, em 1996, que exige a formação dos professores em nível superior, e para o professor coordenador exercer sua função este necessita de graduação.

Quanto ao ensino superior, todas as Coordenadoras são graduadas, sendo que seis dessas (PC-A-1, PC-C2, PC-D, PC-E, PC-F2) cursaram Pedagogia, uma (PC-A-2) cursou Letras, uma (PC-C1) cursou Ciências Sociais, e uma (PC-F2) Geografia.

Além disso, notamos ao observar o Quadro 4, que oito das nove Coordenadoras Pedagógicas participantes são pós-graduadas (*lato sensu*), sendo uma (PC-A1) em Didática, uma (PC-A2) em Interpretação de textos, uma (PC-B) em Projetos Pedagógicos, uma (PC-C2) em Psicopedagogia, uma (PC-D) em Gestão

Escolar, uma (PC-E) em Educação Especial e Psicopedagogia, uma (PC-F1) em Língua Portuguesa, uma (PC-F2) em Educação Exclusiva, o que indica forte investimento e preocupação da maioria dos professores coordenadores no que diz respeito à profissionalização.

A maioria dos Professores Coordenadores, nove ao todo, é efetiva de cargo no Ensino fundamental I. Referente à experiência profissional, podemos observar que duas Coordenadoras (PC-B, PC-C1) possuem tempo profissional de mais de vinte anos, três (PC-A2, PC-C2, PC-F2) com experiência de quinze anos, três (PC-A1, PC-D, PC-E) dezoito anos de experiência e uma (PC-F1) com catorze anos de experiência no Magistério, traçando um comparativo com as informações acima, notamos que a maioria das coordenadoras possuem um tempo de médio no Magistério.

Em relação ao tempo de atuação na função como Coordenação Pedagógica, percebemos que sete das coordenadoras participantes (PC-A1, PC-A2, PC-C1, PC-C2, PC-D, PC-E, PC-F1) possuem tempo inferior a cinco anos de experiência, uma (PC-F2) possui sete anos de experiência e uma (PC-B) dez anos de experiência na função na mesma unidade escolar.

Cabe salientar que o pouco tempo na função não quer dizer que esse profissional não tenha um desempenho articulador no espaço formativo dos HTPCs, sendo pertinente observarmos, no Quadro 4, que três dos Coordenadores (PC-A1, PC-D, PC-E) tiveram experiência na gestão escolar.

4.3. Percurso Metodológico

Visando compreender os sujeitos na sua totalidade, optou-se pela pesquisa qualitativa a fim de visualizar as situações do contexto escolar na sua complexidade.

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), surgiu no final do século XIX e início do século XX, atingindo o seu apogeu nas décadas de 1960 e 1970 por via de novos estudos e sua divulgação. Para os autores a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados “predominantemente descritos”, contemplando descrições de entrevistas e de depoimentos e outros tipos de documentos.

A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Segundo os mesmos autores, na investigação qualitativa em Educação, o investigador se comporta mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meteticulosamente. Enquanto que a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis, a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos, que lhe permitirão observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

Considerou-se, na pesquisa, a entrevista envolvendo a trajetória profissional sobre as relações do cotidiano escolar no qual está inserido. Segundo Minayo (1995):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (1995:21-22).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa deste estudo envolveu a obtenção de dados com as entrevistadas realizadas. Esses dados foram obtidos em contato direto do pesquisador na situação de entrevista de pesquisa. Assim, é enfatizado mais o processo de que o produto e, portanto, a preocupação está em retratar a perspectiva dos participantes em interação com a função de professor coordenador que exerce.

Para obter essa compreensão, utilizamos para coletar os dados os seguintes instrumentos: observações diretas nos espaços de HTPCs com registro das mesmas, entrevistas semiestruturadas com os professores coordenadores pedagógicas gravadas em áudio e depois transcritas, análise documental da rotina e

do Plano de Trabalho do Professores Coordenadores. Utilizamos a triangulação desses três instrumentos:

[...] a triangulação de dados na pesquisa qualitativa é um procedimento que visa fortalecer e estabelecer conexões mais precisas e coerentes dos materiais coletados e as análises dos mesmos mediante olhar investigativo do pesquisador sobre vários ângulos (AZEVEDO, 2009: 93).

4.4. Observações de campo

A observação, de acordo com Vianna (2007), é uma importante fonte de informação em pesquisas qualitativas, principalmente a observação direta, quando utilizada como metodologia de levantamento de dados, é muito valiosa, pelas possibilidades de aprofundamento que oferece na realização de estudos.

Desse modo, a observação permitiu o contato da pesquisadora com o sujeito investigado, pois possibilitou visualizar a riqueza de detalhes de situações que ocorreram tanto nas orientações pedagógicas como na interação entre o professor coordenador e os professores.

Nesta pesquisa, as observações foram realizadas no espaço e no tempo da coordenação pedagógica com os professores. Foram observados cinco reuniões de HTPC em cada uma das escolas selecionadas com duração de duas horas cada. Como podemos observar no Quadro 3 abaixo:

	ESCOLA1	ESCOLA2	ESCOLA3	ESCOLA4	ESCOLA5	ESCOLA6
Data dos HTPCs	De 11/03 a 08/04 (segunda-feira)	De 12/03 a 09/04 (terça-feira)	De 03/04 a 02/05 (quarta-feira)	De 06/05 a 03/06 (segunda-feira)	De 03/09 a 08/10 (segunda-feira)	De 24/09 a 05/11 (terça-feira)
Total de horas	10h/as	10h/as	10h/as	10h/as	10h/as	10h/as

Quadro 5: Calendário das observações dos HTPCs nas escolas

Observando o quadro 5, nota-se que a pesquisadora participou de um total de 60 horas de observação nas escolas sorteadas, o que possibilitou uma maior compreensão das ações dos professores coordenadores nos espaços dos HTPCs.

Durante a realização da pesquisa, o registro dos dados das observações foi feito em áudio, completamos as informações com anotações no notebook, o que nos trouxe riqueza de detalhes. É conveniente, portanto, destacar que nas observações, nos posicionávamos sempre no fundo da sala de aula para que pudéssemos averiguar toda a organização do ambiente e a interação dos sujeitos focando nosso olhar nos encaminhamentos e acolhimentos realizados pelos Coordenadores na dinâmica dos HTPCs.

Importante ressaltar que a organização do espaço já revela concepções, sugere diferentes modalidades de trabalho nos espaços dos HTPCs e levanta indícios de possibilidades que o coordenador tem de material de apoio para a realização de estudos nos HTPCs.

4.5. Entrevista semiestruturada

Uma entrevista semiestruturada é aquela em que “há um roteiro previamente estabelecido, mas também há um espaço para a elucidação de elementos que surgem de forma imprevista ou informações espontâneas dadas pelo entrevistado” (APPOLINÁRIO, 2006: 134). Perguntas abertas são aquelas que a pessoa poderá responder o que desejar, desde que relacionado com o assunto, não existindo parâmetros ou impedimentos quaisquer.

A entrevista “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2011: 34). Essas entrevistas foram gravadas em áudio, mediante a concordância voluntária dos sujeitos e foram previamente agendadas, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Utilizamos este instrumento de coleta porque nele

[...] a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. [...] Na medida

em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE; ANDRÉ, 2011: 34).

Segundo Lüdke e André (2011: 34), a entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Nas pesquisas realizadas com os professores coordenadores em alguns casos para melhor esclarecimento e entendimento foi necessária a elaboração de novas questões com o intuito de que os entrevistados pudessem apresentar melhor suas vivências no cotidiano escolar.

Cabe ressaltar que, para a realização das entrevistas, elaboramos previamente perguntas fundamentais, que visavam coletar respostas condizentes com os objetivos pretendidos.

As entrevistas foram realizadas no ambiente escolar após o término das observações em HTPCs, destacamos que todas foram gravadas em áudio sem objeções e, depois, transcritas para análise.

4.6. Análise documental

A análise documental se constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Utiliza-se de materiais que não receberam tratamento analítico e vive muito da crítica histórica.

Lüdke e André afirmam que:

[...] podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. [Os documentos] representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2011: 39).

Enfatizamos a importância de correlacionar os dados analisados nos documentos aos outros obtidos pelo pesquisador: “Assim, descaracteriza-se a

análise documental como sendo somente o procedimento para verificar documentos oficiais, ampliando-a para ser a norteadora dos contextos investigados” (AZEVEDO, 2009: 96).

Nesta pesquisa focamos em dois documentos de fundamental importância para o trabalho do professor coordenador: a rotina planejada para maior eficácia do seu trabalho e o Plano de Trabalho entregue na Secretaria Municipal da Educação pelo Professor Coordenador.

A ideia é correlacioná-los aos outros dados coletados pelo pesquisador para averiguar se os mesmos são condizentes com as ações e norteadores do trabalho dos Professores Coordenadores nos contextos investigados.

4.7. Análise de conteúdo

Segundo Lüdke e André (2011), a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto. Bardin (1979) conceitua este tipo de análise como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (1979:69).

Podemos considerar sobre a análise de conteúdo que: “no processo de decodificação das mensagens o receptor utiliza não só o conhecimento formal, lógico, mas também um conhecimento experiencial onde estão envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições” (LÜDKE; ANDRÉ, 2011: 41). Dessa forma, a análise de conteúdo vem a contribuir para que o pesquisador reinterprete as mensagens e a atinja uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Dentro da abordagem qualitativa, a análise de conteúdo, que usamos nesta pesquisa, serviu de estrutura para assimilar o sentido simbólico dos dados: “Este

sentido nem sempre é manifesto e o seu significado não é único.” (MORAES, 1999: 8).

Por meio da análise de conteúdo, pode-se “explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem” (OLIVEIRA et al, 2003: 3-4).

Na área de educação, a análise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente (OLIVEIRA et al, 2003, p. 3-4).

Seguindo essa metodologia, o pesquisador pode envolver-se em contato direto com os Professores Coordenadores, sujeitos desta pesquisa, podendo, assim, observar no espaço da coordenação a interação com os docentes, assim como o grupo de docentes, além de todo processo do trabalho do professor coordenador.

O acompanhamento e registro desses fatores, associado aos relatos dos Professores Coordenadores nas entrevistas e à leitura das obras bibliográficas, constituíram a estrutura para as análises e verificação do problema da presente pesquisa.

5. RESULTADOS DA PESQUISA

5.1. Os professores coordenadores- organização e análise de dados

Em busca de respostas para as questões que deram origem a esta pesquisa sobre o enfoque dado à contribuição do trabalho do professor coordenador na formação continua dos professores do Município de Limeira, realizamos observações em HTPCs, entrevistas semiestruturadas com os professores coordenadores, assim como estudo documental da Rotina e do Plano de Trabalho de cada professor coordenador participante. Os dados assim obtidos foram examinados, segundo a análise de conteúdo de Bardin (2010).

Primeiramente, registramos e contrastamos as características das práticas nos HTPCs, junto aos aportes teóricos que embasaram o estudo da referida temática, permitindo, assim, a identificação de três grandes eixos visando conhecer e analisar as contribuições do PC na formação continua dos seus professores: equipe gestora; trajetória profissional; ação do professor coordenador. A partir desses eixos foi possível chegar às seguintes dimensões:

- Concepção de gestão;
- Rotina do professor coordenador pedagógico;
- Organização dos HTPCs;
- A concepção de formação e;
- As dificuldades enfrentadas pelas coordenadoras pedagógicas.

Em função do exposto, serão apresentadas as dimensões de forma esmiuçada em quatro momentos. No primeiro, trataremos especificamente da concepção de gestão e como ela pode impactar na dinâmica escolar. No segundo, abordaremos sobre o planejamento da rotina quando realizadas em parcerias com o professor, para a formação, que favoreçam a articulação para o trabalho coletivo, nos espaços dos HTPCs. No terceiro momento discorreremos sobre o espaço de formação a partir das concepções adotadas pelos coordenadores. No quarto, serão apontadas e analisadas as dificuldades em ser professor coordenador nos dias atuais. Cabe ressaltar que os quadros que aqui serão apresentados, traduzem a

síntese das observações em HTPC, das entrevistas e das análises dos documentos. Em cada item a pesquisadora transcreveu em quadros o discurso dos professores coordenadores, após a essa pré análise que constituiu na leitura dos dados obtidos, foi elaborada a codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral; em seguida a pesquisadora fez um recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico; o agrupamento das unidades de registro em categorias comuns; o agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais); e por fim a inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico.

Deste modo cada quadro apresenta o agrupamento de todos os dados obtidos para a constituição dessa pesquisa de forma sintetizada dos discursos dos professores coordenadores.

5.2. Concepção de Gestão

Para a análise dos dados obtidos em observações em HTPCs, e entrevistas, em relação à concepção de gestão, buscaremos as contribuições de Luck (2006), Luckesi (1999),Paro (1997 e Libâneo (2004).

Portanto, é importante a identificação dos aspectos observados e destacados no trabalho do professor coordenador participante da pesquisa, para desvelar as concepções de gestão implícitas na prática das mesmas. Para tanto, recorreremos ao conceito e nomenclaturas utilizadas por Libâneo (2004), pois segundo o autor, as concepções acerca da organização de gestão escolar refletem em toda a dinâmica escolar impactando a prática pedagógica dos seus professores e consequentemente dos seus alunos e comunidade.

Toda instituição escolar, de acordo com Libâneo:

[...] precisa de uma estrutura de organização interna, geralmente prevista em um regimento escolar ou uma legislação específica estadual ou municipal. O termo estrutura tem o sentido de ordenamento e disposição das funções que asseguram o funcionamento de um todo no caso, a escola” (2004:127).

A função da equipe de gestores é, sem dúvida, importante para o desenvolvimento das atividades nucleares da escola. A participação ativa no âmbito pedagógico e não apenas no administrativo permeia, também, a garantia de construção de espaços coletivos de discussões e debates acerca de problemas comuns. Assim, a escola se reveste de uma dimensão política que lhe é própria, o compromisso com a democratização efetiva do saber socialmente elaborado, apropriada para compreender e trabalhar as contradições presentes nas relações que ocorrem dentro do cotidiano escolar.

Em conformidade com Libâneo (2004), na **concepção de gestão técnico científica**, o poder está centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros. Nesse caso, a administração é regulada por um conjunto de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades, descuidando-se das pessoas e dos objetivos institucionais, mas enfatizando o cumprimento de tarefas.

A **concepção de gestão autogestionária** se caracteriza pelo poder coletivo na escola, as decisões são deliberadas a partir de assembleias e reuniões eliminando todas as formas de autoridade e de poder individualizado. A gestão **autogestionária** tende a recusar o exercício de autoridade e formas mais sistematizadas de organização e gestão, atribuindo-se as responsabilidades ao coletivo.

Já a **concepção de gestão interpretativa** considera como elemento prioritário na análise de processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas. Neste sentido, esse tipo de gestão prioriza mais a ação organizadora e menos o ato de organizar, ou seja, a ação organizadora reflete as interpretações, as percepções, as experiências, os valores e o fazer dos agentes educacionais, minimizando os aspectos normativos, formais e estruturais e, maximizando os valores e as práticas vivenciadas.

Na **concepção de gestão democrático-participativa** se propõe a articular, pelo diretor, a pró-atividade e a participação dos agentes educacionais que se relacionam com ele. Nesse sentido, o gestor acompanha e avalia sistematicamente todos os trabalhos, diagnosticando os problemas e reorientando o rumo das ações e tomadas de decisões, e mais, nessa concepção de gestão todos dirigem e são

dirigidos, todos avaliam e são avaliados onde a ênfase se concentra tanto nas tarefas quanto nas relações.

Com o exposto, analisamos e identificamos, nas observações e nas entrevistas três concepções que ocorrem tanto no entendimento dos sujeitos a concepção de gestão como é percebido nas práticas observadas nos HTPCs.

Apresentamos no Quadro 6, essas três concepções, assim como em outras apresentações desta pesquisa, leem-se professor coordenador para (PC) e escola (E) acompanhado de um número de identificação da Unidade Escolar. Vejamos:

	PERGUNTA	RESPOSTAS	PROFESSOR COORDENADOR
Características	CONCEPÇÃO DE GESTÃO	Responsabilidade é coletiva, a direção não é centralizadora, ocorre à participação direta e igualitária de todos os funcionários da unidade escolar. Concepção autogestionária.	PC-A1 PC-A2
		Divisão do trabalho escolar, poder é centralizado no diretor, destacando a relação de subordinação. Concepção técnica científica.	PC-B PC- C1 PC-C2 PC-E
		Preocupação de que todos participem das decisões que ocorrem na escola, inclusive os pais e a comunidade. O conselho de escola é muito presente em todas as atividades que são tomadas na escola. Concepção democrática.	PC-D PC-F1 PC-F2

Quadro 6: Síntese da Concepção de gestão

Ao compararmos a visão acentuada na prática das professoras coordenadoras pedagógicas, que se configuram nas três concepções de gestão apresentadas no Quadro 6, à luz do referencial teórico exposto anteriormente, podemos perceber que entre as nove professoras coordenadoras entrevistadas, duas apresentam características da concepção autogestionária, quatro apresentam com intensidade elementos da concepção técnica científica e três tendem a concepção democrática.

Cabe lembrarmos que pudemos identificá-la por termos realizados observações em cinco HTPCs coletivos, durante toda semana, de duas horas de duração cada um, totalizando dez horas de observação acompanhando a dinâmica dos HTPCs de cada Professora Coordenadora Pedagógica em cada escola e, ainda as entrevistamos, coletando, assim, uma gama de dados.

De acordo com o Quadro 6, a E1 apresenta segundo discurso de PC-A1/ PC-A2, uma gestão autogestionária, pode observar na pratica essa concepção de gestão. Pois nos HTPCs a direção estava presente em todos, e as decisões eram tomadas coletivamente, sem abuso da autoridade e de poder, acentuando-se a responsabilidade coletiva. Vejamos um exemplo comentado da PC-A1 ao ser questionada sobre a relação que ela estabelece com a equipe gestora:

Aqui na nossa escola pensamos no coletivo, no bem estar de todos os funcionários, então temos uma excelente relação porque não tem aquela divisão esse serviço é meu entende? Não, todos nós da equipe temos nossas reponsabilidades com o todo com o foco no aluno no bem estar social da nossa escola (PC-A1- em entrevistas).

Percebe-se pela fala da PC-A1, características claras do modelo de gestão autogestionária, pois se baseia na responsabilidade coletiva, assim como ocorre ausência de uma direção centralizadora. Nessa concepção de gestão o caráter instituinte se dá pela prática da participação e autogestão, modos pelos quais se contesta o poder instituído.

Já na E-2; E-3; E-5, diante do discurso das PC-B; PC-C1; PC-C2; PC-E, como é apresentado no Quadro 6, podem considerar que nessas escolas a concepção de gestão segundo o discurso das coordenadoras entrevistadas, o poder está centralizado no diretor, havendo uma hierarquia de cargos e funções visando à racionalização do trabalho que caracteriza uma gestão técnico-científica.

Vejamos um exemplo comentado na entrevista concedida pela PC-B:

Na nossa escola formamos um trio gestor muito bom, cada um na sua função respeita até onde o outro pode ir. Entende né? Toda segunda nos reunimos e a direção me repassa o que quer que fale para as professoras, passo alguns questionamentos das professoras se achar pertinente coloco em ata se não pede que fale aos professores que está tomando providencias e que logo mais terão a resposta. Então você vê não posso reclamar sempre sou atendida, apesar de que gostaria de ter um pouco mais de autonomia na minha função, não tomo nenhuma decisão sozinha, tudo tem que passar por elas. (PC-B, em entrevista)

Na fala da PC -B, podemos constatar que ocorre uma hierarquização nas funções assim como fica nítida a centralização de poder da gestão, que direciona o trabalho da PC-B impactando a dinâmica do trabalho pedagógico do professor coordenador. Nas observações realizadas pela pesquisadora na E-2 é notório o

poder da equipe gestora nas atitudes da PC-B quando questionada sobre algum assunto anotava a questão dizendo os professores que assim que tivesse uma posição da gestão ela repassaria para elas percebemos, também, esse poder da gestão até mesmo na elaboração das pautas, pois depois de prontas eram passadas para a equipe gestora e somente após aprovação repassada aos professores.

Já na E-3, onde as PC-C1 e PC-C-2 exercem sua função, podemos inferir que a gestão apresenta características da concepção técnico-científica, pois as tarefas são detalhadas e com prescrição de funções. Observemos a falas das PC-C1 e PC-C2, comentadas em entrevistas a respeito da gestão:

Somente nas reuniões semanais e os HTPC que estão sempre supervisionando o nosso trabalho, não ocorre uma relação harmônica, pois as reuniões são para serem passadas o que querem que repassemos no HTPC, não temos autonomia nem para prepararmos as pautas, talvez com o tempo possamos ter uma nova visão desta gestão, que esta começando agora. (PC-C1 em entrevista)

Percebe-se nas observações realizadas nos HTPC, assim como na fala da PC-C1 que a gestão é centralizadora do poder, na qual a direção tem total autoridade em todas as esferas da escola. Percebe-se em suas falas que não há autonomia pedagógica, tudo passa pela decisão da direção que não tem apontado espaços de discussão coletiva dentro da própria equipe gestora impactando as relações no interior da escola.

De acordo com a entrevista concedida pela PC-C2, a mesma sente falta de mais autonomia em sua função e destaca que tudo tem que ser passado pela gestão, o poder é centralizado demais tudo tem que ser aprovado pela gestão, tudo é controlado até os e-mails não temos acessos, elas leem e depois nos repassam, então fica difícil trabalhar desta maneira, sem poder expor nossas ideias.(PC-C2 em entrevista)

Essas características explicitadas nas falas permitem delinear que as práticas da gestão da E-1 estão centradas no “individualismo”, “autoritarismo”. Identifica-se pela fala das CP-C1 e CP-C2, que nesta pratica de gestão ocorre também processos culturais internos da escola que são desagregadores das relações interpessoais, que geram constantes conflitos provenientes de posturas autoritárias.

Abaixo observemos a descrição do episódio do HTPC:

PC-C1: Inicia o HTPC, agradecendo a presença de todos, faz a leitura de uma frase de Rubens Alves, pergunta se alguém quer fazer algum comentário a respeito.

Professora: Acredito que todos nós passamos por mudanças constantes, e devemos passa-la de forma singular não de maneira forçada, mas de maneira harmoniosa, dialogada, Penso assim.

PC-C1: Alguém mais quer comentar a frase de hoje? Então vamos aos repasses que foram pedidos pela gestão. Depois a CP-C2 falará sobre as novas mudanças que ocorrerão na escola a partir de quarta-feira.

Episódio de observação em HTPC, na E-2 sob responsabilidade da PC-B

No Episódio acima exposto é notória a necessidade de que a equipe da referida escola deve buscar potencializar espaços de formação que acolham o grupo de professores, e não ações, muitas vezes pautadas em livros, mensagens, filmes descontextualizados da realidade e das necessidades formativas dos seus professores. Essa ideia fica mais clara ao percebermos que, na E-3, as gestoras pautavam suas ações numa dinâmica de uso de vídeos de autoajuda, ou com um texto reflexivo de algum autor conceituado com exigência da presença dos professores via controle de presença assinando o livro ata.

É preocupante o fato de que para muitos professores coordenadores haja confusões conceituais acerca do papel dessas atividades dentro dos encontros com os professores. A cultura de uma educação pautada em reflexões balizadas em mensagens de autoajuda não ajudam em nada, pois o processo educativo necessita da valorização de uma educação humanizadora onde a relação com o outro é condição primeira pela busca de um espaço rico de trocas e aprendizagens mútuas e não simplesmente mensagens descontextuais e desconexas que apontam o dever do professor como algo religioso, vocacional e doutrinal.

Na E-5, outra unidade escolar pesquisada, verificam-se nos quadros de avisos organogramas das funções com horários de cada funcionário, recados afixados nas portas das salas de aulas com regras para os alunos serem lembrados todos os dias. Outra circunstância que chamou atenção da pesquisadora é o horário da saída, a própria gestora é quem organiza a saída dos alunos sala por sala, pois se não realizado pela mesma acredita que possa haver desorganização e situações que possam comprometer a integridade dos alunos.

Em entrevista concedida a pesquisadora PC-E, relata como é sua relação com a equipe gestora:

Nossa relação não é fácil, pois aqui cada um tem sua função instituída, então, cada um exerce sua função e tudo passa pela direção, as vezes um professor vem pedir uma orientação de como trabalhar com algum aluno, tenho que levar a questão a direção ou se ela estiver disponível ela desce até aqui e conversa com a professora, não é que não conversamos entende? Ela tem a necessidade de estar a par de tudo o que ocorre na escola, as pautas dos HTPCs, conversamos todas as segundas à tarde levo as atividades que gostaria de desenvolver com os professores, mas sempre modifica quase tudo e não adianta argumentar é assim e pronto, muitas vezes me sinto incapaz na minha função (PC-E em entrevista).

Nota-se uma insatisfação na fala da PC- E, em sua relação com a gestão, percebe-se que não há uma ação de interatividade e de trabalho coletivo, mas a hierarquização de funções desprovida de diálogo e de acordo prévios entre a própria equipe gerando conflitos atrapalhando, assim, a organização do trabalho do professor coordenador pela falta de confiabilidade e autonomia frente a ação profissional a ser desencadeada junto aos professores.

Nas escolas 4 e 6 é percebido na fala dos professores coordenadores entrevistadas uma perspectiva de gestão mais coletiva, havendo a participação de todos da equipe nas decisões da escola o que caracteriza uma gestão democrática.

Observemos um exemplo comentado da PC-D, ao ser questionada sobre a relação que ela estabelece com a equipe gestora:

Bom toda segunda, fazemos uma reunião com a equipe gestora para analisarmos que está dando resultado e o que precisa ser modificado, elaboramos as metas de mudança juntas assim como as ações para que essas metas sejam alcançadas, repasso algum questionamento ou dificuldade que estou tendo com algum dos professores para que juntas possamos pensarmos em uma decisão assertiva, essa reunião e outras que precisam ocorrer emergencialmente vejo como é essencial para o bom funcionamento da escola. Tudo é pensado em conjunto com todos os setores da escola, todos com o intuito de participação e com o foco no aluno. (PC-D, em entrevista).

Percebe-se que PC-D em sua fala evidencia que na E-4 na qual trabalha ocorre uma articulação entre o pedagógico e o administrativo, e todos os segmentos da mesma.

De acordo com Lück (2011): “[...] as pessoas em todos os ambientes de atuação, são encorajadas e apoiadas a expressar-se acerca de suas ideias e opiniões sobre o trabalho escolar e tomar iniciativas correspondentes” (2011: 79). Nessa visão, percebe-se que na E-4, acentua-se a importância da busca por

objetivos em comum assumidos por toda equipe, deste modo todos assumem as responsabilidades pelo trabalho em conjunto.

Cabe ressaltar que em todos os Episódios de observação nos HTPCs, na E-4, a pauta de HTPC era projetada na lousa eletrônica e havia participação da grande maioria dos professores, assim como da gestão colaborando com a PC-D. Verifiquemos a descrição de um desses Episódios:

PC-D: Boa tarde, meninas vamos dar início ao nosso HTPC de hoje. Quero iniciar com a leitura do texto, mas esse texto só tem o título: Como organizar nossa próxima reunião de pais e mestre?

PC-D: E aí meninas quais as sugestões? Porque estamos elencando esse assunto?

PROFESSORA: Por que temos que melhorar a frequência dos pais nas reuniões.

PC-D: Quem mais pensa igual a colega?

PC-D: E como vamos fazer para conseguir, aumentar a frequência dos pais, ela não ficar tumultuada como a última?

PROFESSORA: PC-D não podemos nos reunir em pequenos grupos e depois compartilhamos as ideias?

PC-D: Todas concordam? Então 10 minutos para pensarem sobre o assunto enquanto isso vamos passando pelos grupos.

PC-D: Todos os grupos já conseguiram elencar sugestões para a melhoria da reunião de pais em nossa escola? Podemos registrar?

PC-D: Cada grupo expõe suas sugestões e PC-D vai anotando na lousa digital.

PC-D: Então a partir dos itens elencados pelos grupos ficamos acordados que: faremos uma pesquisa para verificarmos o melhor horário para a reunião; assuntos gerais serem tratados no pátio pela equipe gestora; nas reuniões sempre fazer uma exposição dos trabalhos dos alunos; saber dialogar com os pais sobre os alunos que apresentam dificuldades, sempre apresentando uma sugestão para que os pais sintam que a escola está interessada no avanço da aprendizagem mas que será necessário o trabalho conjunto.

Episódio: Observação em HTPC, na E-4 sob responsabilidade da PC-D

No Episódio de observação acima exposto, podemos constatar que PC-D divide em grupo os professores e também chama-os para a responsabilidade de aumentar a frequência dos pais na reunião de pais e mestres, dando uma abertura para ação conjunta no sentido de um maior desempenho da equipe, no qual todos serão corresponsáveis pela situação.

Na E-6, percebe-se que toda equipe está envolvida em alcançarem a meta de uma colaboração mais ampla da comunidade nas tomadas de decisões da escola. Pode-se constatar esse fato quando chegava a E-6, para as observações em HTPCs, em que, num primeiro momento, ocorriam reuniões de Conselho da Escola para decidirem o que seria prioridade para aquele bimestre.

Pode-se constatar esse fato na fala da PC-F1 quando questionada quanto a sua relação com a equipe gestora:

[...] em conjunto com a equipe gestora são realizadas reuniões semanais para tomada de decisões, elaboração dos HTPCs, Conselhos de Ciclo e reuniões pedagógicas, estudos do PPP para as devidas mudanças em decorrência da nova concepção pedagógica da SME. O Conselho de Escola é muito presente em todas as atividades que são tomadas na escola, além das reuniões setorizadas. Cada um tem sua função, mas participamos de maneira compartilhada de todas as decisões, formando uma articulação que perpassa os muros da escola, pois a comunidade e os pais estão muito presentes na escola (CP-F1 em entrevista).

Na fala da PC-F1, nota-se que há uma gestão de coliderança, em que líderes e liderados se completam em um bem comum que é o sucesso da instituição escolar, promovendo assim, o exercício da cidadania.

Frente ao exposto, podemos inferir que atuação dos gestores é de fundamental importância e que a autoridade, a responsabilidade, a decisão e a iniciativa são fatores que estão relacionadas com a forma que os gestores administram suas ações profissionais e marcam a dinâmica escolar.

Percebe-se que o gestor, quando consegue possibilitar a construção de uma equipe participativa, proporciona um ambiente envolvente de aprendizagem, promovendo o comprometimento com todos os setores da instituição escolar na relação com os professores, funcionários e com a comunidade. Ele acaba por se mostrar como um verdadeiro mediador, compartilhando suas ideias sabendo ouvir, sendo aberto e flexível a fim que todos os profissionais da escola e a comunidade se sintam valorizados, reconhecidos e motivados para que a escola alcance um processo de ensino e aprendizagem de sucesso.

5.3. A rotina das coordenadoras pedagógicas

Neste seguimento, nosso foco se voltar para a abordagem sobre a rotina do professor coordenador, enfocando as atividades que são planejadas para o cumprimento do seu trabalho, as planejadas em parceria com os professores e as planejadas para a formação dos mesmos.

A base de análise utilizada nessa comparação foram os enfoques dados pelas entrevistas concedidas pelas coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa, a rotina de trabalho e o Plano de Trabalho entregue na Secretaria Municipal de Educação de Limeira e as observações realizadas em HTPCs.

Teremos como embasamento teórico neste seguimento: Almeida (2000, 2003); Lomonico (2005); Matus (1991); Placco (2000; 2003) e Silveira (2012), considerando suas contribuições neste foco.

O professor coordenador em seu dia a dia, e na diversidade de tarefas que redirecionam a sua ação pedagógica, vem desviando a identidade de sua função. Diante de tantas atribuições e da complexidade da escola, a gestão do tempo se torna um dos grandes desafios desse profissional. A organização e o planejamento estão intrínsecos no exercício de sua função, o ato de planejar abarca um conjunto de ações que podem evidenciar análise de sua prática.

Em estudos realizados por Silveira (2012:14), a autora enfatiza:

Somente quando o coordenador pedagógico tem clareza de sua função é que ele organiza o seu tempo de acordo com suas obrigações, evitando assim ser engolido pelas demandas do cotidiano e por atividades que não lhe competem. Reconhecer-se na sua função de formador docente e articulador do trabalho coletivo da escola é de fundamental importância para o coordenador pedagógico.

Na visão da autora, faz-se necessário uma ação em que coordenador planeje e organize sua gestão pedagógica. É notório em várias situações observadas durante a pesquisa que o professor coordenador fica diante de um enfrentamento entre as demandas pedagógicas e administrativas. E que em muitas vezes o coordenador atua em situações de urgência e deixa a de exercer como articulador das demandas e ações que necessitam ser realizadas e que constam em sua rotina para melhor administrar seu tempo de trabalho no cotidiano escolar. Segundo Placco (2003:48):

[...] para que o trabalho do coordenador pedagógico vise o melhor planejamento possível das atividades escolares, faz-se necessário que seja capaz de analisar suas ações, no dia a dia, identificando quais aspectos e em que medida, podem e devem ser aperfeiçoados ou organizados melhor.

Para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico, a autora destaca quatro conceitos criados por Matus (1991) que devem ser considerados no desenvolvimento das atividades de trabalho do professor coordenador: a Importância, a Rotina, a Urgência e a Pausa. Gonçalves (1995 apud PLACCO, 2003) faz um detalhamento desses conceitos caracterizando-os por atividades.

As **atividades de Importância** visam a atender metas a curto e longo prazo, como as demarcadas no Projeto Político Pedagógico escolar, atuando sempre no sentido de mudanças que visam mudar a situação presente.

As **atividades de Rotina** não podem ser confundidas com mesmice, estão direcionadas para o desempenho do cotidiano, para as normas reguladoras do processo de decisão e ação. O compromisso das atividades de rotina é com a estabilidade.

As **atividades de Urgência** atendem aos problemas situações não previstos no processo, mas que necessitam de permanente atenção. Comprometem-se com a adequação dos modos de trabalho às constantes modificações na realidade.

As **atividades de Pausa** não podem ser vistas como uma parada completa ou sem sentido das ações do coordenador. Caracterizam-se por um momento de rever as necessidades individuais e estão comprometidas com a humanização no trabalho.

Cabe ressaltar que o desempenho dessas atividades deve ser dosado. Cada uma tem sua importância. Assim, é preciso identificar, reconhecer e priorizar cada uma conforme as demandas do cotidiano escolar. Este aspecto é fundamental na organização das ações do professor coordenador para que suas intervenções tenham uma valoração mais significativa junto aos docentes como também contribuir para que sua atividade profissional esteja verdadeiramente focada naquilo que é de seu direito e seu dever pois a falta do entendimento das funções desses profissionais no cotidiano escolar tem causado uma série de problemas estruturais administrativos e pedagógicos.

Frente ao exposto, percebemos que cada atividade é composta por especificidades que necessitam ser elucidadas para que se propicie uma compreensão mais ampla sobre elas. Essas especificidades se manifestam no fazer do cotidiano das professoras coordenadoras pedagógicas pesquisadas, por isso, trazemos, em sequência episódios ocorridos na dinâmica dos HTPCs observados.

Além das elucidações por meio dos episódios observados nas práticas das professoras coordenadoras pedagógicas, na sequência desses, traremos excertos das entrevistas para contrastarmos com a rotina apresentada, o plano de ação das mesmas.

PERGUNTA	RESPOSTAS	PROFESSORES COORDENADORES
ROTINA DE TRABALHO	PLANEJADA E CUMPRIDAS, ESSENCIAL PARA O TRABALHO DO PROFESSOR COODENADOR.	PC-D PC-F1 PC-F2
	PLANEJADAS NO PAPEL, NA MEDIDA DO POSSIVEL CUMPREM PARA ATENDER AS DEMANDAS DA ESCOLA.	PC-A1 PC-A2 PC-C2
	PLANEJADAS NO INICIO DO ANO LETIVO, FICA SOMENTE NO PAPEL.DIFICIL DE SER CUMPRIDA.	PC-B PC-C1 PC -E

Quadro 7: Síntese das entrevistas e observação da Rotina do trabalho do professor coordenador.

Observando o Quadro 7, percebe-se três grupos e para analisá-los, faremos as apresentações percorrendo sobre um grupo por vez, começando pelas descrições do aspecto mais amplo das observações realizadas nos HTPCs, ou seja, a rotina do professor coordenador por ele elaborada e para melhor estruturar sua gestão de tempo. Intercaladas às apresentações das especificidades de cada grupo, também descrevemos as confirmações ou contradições entre as práticas descritas e o discurso das docentes coletado em entrevista.

No primeiro grupo, inserem-se as professoras coordenadoras pedagógicas PC-D, PC-F1 e PC-F2, que pertencem ao segmento escolar denominado CEIEF, contando com uma equipe de, respectivamente, 26 e 24 professores em suas unidades escolares.

Analisando o Quadro 7, constata-se que as professoras coordenadoras pedagógicas explanam que a rotina é essencial para o trabalho e que são planejadas e cumpridas. Pode-se afirmar que as mesmas administram, no cotidiano escolar, as demandas que surgem e as ações que precisam ser realizadas.

Quando se observa a rotina da PC-D, pode-se observar que são apresentados momentos de reunião de planejamento semanal com a equipe gestora, visitas em sala de aula e acompanhamento pedagógico, planejamento e estudos para formação em HTPCs, análise e preenchimento de documentos, análise de semanário e reuniões de HTPCI e HTPCs.

É notório que a PC-D dispõe de uma rotina, sugerida por Placco (2000; 2003) em seus estudos, conseqüentemente se pode concluir que a mesma tem clareza de sua função, planejando sua rotina de modo que atenda às demandas do cotidiano de sua escola, assim, o seu trabalho não fica prejudicado por atividades que não lhe competem. Outro fator relevante da CP-D, é que a mesma deixa exposta sua rotina de trabalho no mural, na sala dos professores, no quadro de avisos da diretoria, isso para que todos de sua equipe tenham conhecimento da mesma.

A esse respeito PC-D em entrevista diz:

Meu foco, é sempre o pedagógico por isso você tendo uma rotina planejada para o pedagógico, exerço minha função de coordenadora, não fico desviando papéis, é lógico que um dia ou outro ocorrem alguma emergência que necessito atender, mas na maioria das vezes a minha rotina é cumprida conforme ela foi planejada (CP-D em entrevista).

Na fala da PC-D é possível perceber que a mesma assume sua função de coordenadora, elencando sua preocupação com o fazer pedagógico. Ressaltamos que a E-4, instituição na qual atua conjuntamente colabora para que o exposto seja cumprido. Podemos observar que a gestão democrática participativa instituída nesta unidade escolar faz com que PC-D apresenta liberdade de conduzir o pedagógico com autonomia.

Na prática, o discurso da PC-D é condizente, pois nas observações realizadas na E-4, verifica-se o cuidado do cumprimento com o horário registrado na pauta do HTPCs, de quantos minutos teria para realizar cada atividade planejada para aquele momento e sua equipe tinha claro o que ocorreria nesse espaço.

Outro fato relevante que foi presenciado pela pesquisadora veja o Episódio:

Monitora:PC-D uma mãe quer conversar com você, sobre a professora.

PC-D: Vai até o encontro com a mãe.

PC-D: Oi mãe, a senhora que precisa falar comigo?

Mãe: Sim, queria falar sobre a professora da minha filha, ela passa muita tarefa e fica difícil pra gente que trabalha o dia inteiro olha a tarefa.

PC-D: Mãe, estou percebendo a sua preocupação, só que agora vamos iniciar o HTPC, costume atender os pais nesses horários (CP-D mostra no mural os dias de atendimento),

como quero dar uma atenção melhor para a senhora, que dia podemos conversar?

Mãe: Só posso se for de tarde lá pelas quatro e meia que já larguei o serviço.

PC-D: Então marcamos para depois de amanhã neste horário, já estou marcando aqui na minha agenda, assim conversamos com calma e já procuro verificar com a professora o que está ocorrendo, certo, mãe, agradeço sua compreensão e te espero na quarta certinho. Obrigada.

Mãe: Muito obrigada de poder me ajudar, fico agradecida então na quinta eu venho.

Episódio de: Observação em HTPC, na E-4 sob a responsabilidade da PC-D.

No Episódio de observação acima exposto, é possível notar que a PC-D não deixou de atender à mãe, mas prioriza o seu fazer pedagógico que naquele momento era o HTPC, atende uma atividade de urgência que exige uma adequação na sua rotina, mas não compromete o funcionamento do cotidiano escolar. A organização da rotina e do tempo do professor coordenador nesse caso acaba por gerar organização, também, no espaço escolar gerando um clima de maior entendimento acerca da dinâmica de funcionamento dos sujeitos que lá coabitam este lugar como, também das pessoas que o buscam.

Outro aspecto relevante desta professora coordenadora é a sincronicidade existente entre o Plano de Trabalho (Apêndice C – modelo de um dos Planos de Trabalho exigido pela Secretaria Municipal de Educação) com o seu Plano de Ação indo, inclusive, ao encontro com a concepção de gestão democrática desta unidade escolar.

As coordenadoras PC-F1 e PC-F2 integram-se a E-6. Ao percorrermos essa unidade escolar, percebe-se que ocorre um delineamento de todas as ações e metas, pois há cartazes que chamam a atenção como: cronograma de festividades do ano letivo todo, quadro com as metas atingidas e as que faltam serem atingidas, plano da ação de APM, entre outros. Afirmamos isso, pois há uma transparência de todas as decisões e ações, o que sugere uma participação efetiva de todos os funcionários, pais e comunidade, correspondendo à concepção de gestão democrática da referida unidade escolar.

Analisando o Plano de Ação das PC-F1 e PC-F2, é possível perceber que sua rotina também é alicerçada por atividades que apoiam as professoras coordenadoras na estruturação de suas rotinas, a fim de evitar distorções em relação a suas funções. É notório também que havia o estabelecimento de um compromisso e estabilidade nas atividades de rotina frente a complexidade e

atribuições do ambiente escolar, sendo de grande valia para o sucesso do desenvolvimento de sua função. Em relação à rotina a PC-F1 afirma:

A rotina é essencial para o trabalho o meu trabalho como coordenadora, pois é a rotina que traça o nosso cotidiano na escola, e isso é claro para todos os sujeitos que fazem parte do contexto escolar, à medida que a rotina é estabelecida, sinto que construo minha identidade do meu papel como coordenadora pedagógica, porque percebo que assim temos uma autonomia do nosso trabalho (PC-F1 em entrevista).

Percebe-se que PC-F1 apresenta uma percepção nítida do seu papel como professora coordenadora pedagógica, de pertencimento, que foi se constituindo no decorrer da sua trajetória como profissional.

No segundo grupo, inserem-se as coordenadoras pedagógicas PC-A1 e PC - C2, com uma equipe de, respectivamente, 20 e 24 professores em suas unidades escolares. Cabe ressaltar que a PC-C1, que pertence ao mesmo seguimento escolar que PC-C2, não está inserida no mesmo grupo ocorrendo uma divergência de discurso neste segmento escolar.

Este grupo em específico, em relação aos discursos sobre a rotina de trabalho, afirma que a rotina é planejada no papel e, na medida do possível, elas atendem às demandas da escola. Se percebe que isso ocasiona um agravante no desenvolvimento das suas atividades e, conseqüentemente, interfere fortemente na organização do trabalho de professoras coordenadoras inclusive intercorrer uma perda da sua ação profissional.

Verificando o Plano de Trabalho e de Ação das coordenadoras PC-A1, PC-A2 e PC-C1, nota-se que não apresentam articulação entre os mesmos, portanto, pode-se concluir que a gestão do tempo nessas unidades escolares fica prejudicada, não conseguindo atender às demandas da escola, por não constituírem uma rotina adequada que apresente suporte para que possam atender as demandas.

A seguir, apresenta-se o discurso das mesmas em relação à rotina de trabalho:

Chego na escola e já tem alguém me dizendo assim: olha, você atende uma mãe. Chegou este e-mail precisa responder esta semana. Olha PC-C1 quando puder gostaria que fosse até a minha sala de aula. O tempo todo sou solicitado, às vezes me dá até um desespero de tanta coisa para fazer e não dá tempo de fazer quase nada, fico correndo o dia todo de um lado para o outro, por fim o dia passa e a papelada vai ficando (PC-C1 em entrevista).

É assim, venho no caminho pensando o que vou fazer quando chegar na escola, mas quando chego que nem hoje me programei para visitar os semanários dos professores, mas não consigo, porque toda hora vem alguém atrás de mim, por mais que tente fazer o que pretendia não consigo, fica tudo atribulado no caminho, por isso a demanda da escola é atendida na medida do possível (PC-C1em entrevista).

Pode-se observar que nos discursos da professora coordenadora, apresentados acima, que as situações não previstas no decorrer do cotidiano escolar descaracterizam a função do coordenador tornando-as “apagador de incêndio” (ALMEIDA, 2005:33), com isso, atropelam sua rotina. Isso mostra a falta de um Plano de Ação real e plausível de ser realizado, que possibilite constituir um delineamento das principais ações de sua função.

De acordo com Lomónico (2005: 59): “O plano deve ser um documento que substancie o processo de planejamento e que abranja todas as atividades desenvolvidas pela instituição de ensino”.

Diante desse prisma, percebe-se que as professoras coordenadoras acima citadas não conseguem administrar as atividades de rotinas e acabam por atropelar as outras atividades, igualmente importantes, não se dando conta, muitas vezes, de forma crítica e reflexiva sobre suas ações e o impacto disso na dinâmica do cotidiano escolar.

No terceiro grupo, inserem-se as professoras coordenadoras pedagógicas PC-B e PC-E, que pertencem ao seguimento escolar denominado EMEIEF; e a PC-C1, que pertence ao segmento escolar denominado CEIEF, com uma equipe de, respectivamente, 14, 20 e 24 professores em suas unidades escolares.

Nesse grupo, as professoras coordenadoras citadas planejam sua rotina no início do ano letivo, e nos discursos afirmam ser muito difícil cumpri-las. Conclui-se que as atividades pensadas e planejadas acabam por ter apenas um papel absolutamente burocrático. Por outro lado, é possível percebermos que não há, por parte deste grupo de coordenadoras, uma atitude de olhar para o que foi pensado, planejado durante o processo vivido fazendo a necessária e emergente adequação da proposta de trabalho. A ideia que fica é a de que, pelas inúmeras dificuldades enfrentadas, não há possibilidades de superá-las em nenhum aspecto.

A PC-B e PC-C1 não apresentaram o Plano de Ação e o Plano de Trabalho estava em fase de elaboração, já PC-E apresentou seu Plano de Ação, mas seu

Plano de Trabalho não tinha sido devolvido pela Secretaria Municipal de Educação. Cabe salientar que o documento deve ser entregue após dois meses de exercício na função. Desse modo, pode-se perceber um descomprometimento com essa obrigatoriedade.

Em relação ao discurso sobre a rotina as coordenadoras afirmam:

Fica difícil cumprir a rotina colocada no papel, no dia a dia da escola, pois são muitas coisas que vão acontecendo então vou atendendo um aqui, outro ali, busco atender a todos, mas é muito difícil (PC-B em entrevista).

Veja a nossa profissão é tão desgastante porque o nosso cotidiano é exaustivo, círculo pela escola o dia todo atendendo pai, professores, direção, aluno que se machuca, uma loucura, então fica impossível seguir uma rotina na risca, porque o tempo é muito curto para atender a todos (PC-C1 em entrevista).

Falar que se tem uma rotina posso até falar agora dizer que ela é cumprida é quase impossível, a muita demanda da parte burocrática que é os preenchimentos de papéis que tanto a direção como a Secretaria exige que me desdobre para dar conta de tudo. E com isso o pedagógico vai ficando mais para ser tratados nos HTPCs. (PC-E em entrevista).

Percebe-se nos discursos acima apresentados, que as professoras coordenadoras se sentem atropeladas pelo tempo, não atingem as atribuições que fazem parte do exercício de sua função e, conseqüentemente, deixam de atender às demandas em suas unidades escolares.

Contudo, é convincente que, em relação à rotina de trabalho, de um lado, as coordenadoras PC-D, PC-F1, PC-F2 apresentam clareza da sua função profissional, assumindo papéis que, de fato, condizem com a mesma. Por outro lado, as coordenadoras PC-A1, PC-A2, PC-C1, PC-C2, PC-B e PC-E, não demonstram clareza sobre suas atribuições, elencando situações que não condizem com sua função, aspecto este determinante que interfere fortemente na organização do trabalho bem como a perda da sua ação profissional.

5.3.1. A rotina dos coordenadores realizada em parceria com os professores

Neste seguimento serão evidenciadas as atividades pedagógicas que fazem parte da rotina do professor coordenador e que são realizadas em parceria com o professor. Pois se acredita que o trabalho pedagógico deva ser desenvolvido coletivamente com os professores que fazem parte de sua equipe. Nesse contexto,

Placco (2002) afirma que a presença do professor coordenador na escola desenvolve ações de parceria, articulação, formação, informação, ajuda e orientação.

Vejamos o Quadro 8, que traz a síntese dos professores coordenadores pesquisados em relação ao tema abordado acima:

PERGUNTA	RESPOSTAS	PROFESSORES COORDENADORES
ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DE SUA ROTINA REALIZADAS EM PARCERIA COM O PROFESSOR	EVIDENCIADAS EM TODAS AS AÇÕES DA ROTINA DO PROFESSOR COORDENADOR	PC-A1 PC-A2 PC-D PC-F1 PC-F2
	AS ATIVIDADES EM HTPC E HTPI	PC-B PC-C2 PC-E
	QUANDO O PROFESSOR NECESSITA.	PC-C1

Quadro 8: Síntese do discurso e observação dos professores coordenadores quanto as atividades em parceria com os professores.

No Quadro acima, observamos a síntese discurso e observação em HTPC dos professores coordenadores, que apresentam três grupos de pensamentos divergentes em relação às atividades que realizam com os professores em suas unidades escolares.

O grupo em que estão inseridas as professoras coordenadoras PC-A1, PC-A2, PC-D, PC-F1, PC-F2, que afirmam que as atividades com professores são evidenciadas em todas as ações da rotina do professor coordenador, já está inserido no cotidiano o trabalho que realizam com seus professores.

Analisando a rotina de trabalho das PC-A1 e PC-A2, são apresentadas atividades realizadas com os professores como: orientações coletivas e individuais aos professores, visitas a sala de aula, análise dos registros dos professores e devolutiva para os mesmos, porém, nas respostas dadas acerca do trabalho formativo junto ao grupo de professores o foco fica apenas no atendimento ao aluno:

Sem o aluno na escola não tem razão de ser, então eu acho que tanto a professora como a coordenação sempre estão com a visão no aluno, tudo o que estamos fazendo, passeios, cursos, tudo é voltado para o aprendizado do aluno (PC-A1 em entrevista).

Nessa direção, pode-se observar que a PC-A1 não foca naquilo que é apresentado no seu Plano de Ação, apresentando um discurso e uma prática que contradizem com o que se deveria fazer e o que se faz, entre a intenção e a ação.

Na averiguação da rotina em relação às atividades realizadas com os professores das coordenadoras PC-D, PC-F1 e PC-F2, percebe-se que há uma grande preocupação com os professores das unidades escolares na qual atuam. São elencadas em sua rotina: visitas e acompanhamento pedagógico nas salas de aula, orientações aos professores de metodologias diversificadas para alunos que apresentem dificuldades, acompanhamento do planejamento e avaliação das atividades pedagógicas, reflexão da prática nos HTPI.

faço visitas nas salas de aula duas vezes por semana é nessa oportunidade que vou elencando na minha ficha de observação. Após as visitas chamo a professora da sala para conversar, questiono sobre tal aluno peço sugestão sobre a prática pedagógica, passo orientação de acordo com minhas observações e sugiro atividades que seriam interessantes para serem aplicadas na sua sala de aula. (PC-D em entrevista)

converso sempre com os professores nos HTPI, para ver se estão sentindo alguma dificuldade, elaboramos atividades juntas para sanar dificuldades que a professora vem tendo em sua sala de aula, na próxima semana conversamos se está dando certo ou não. Se tiver continuamos caso contrario, pensamos em outra prática, se necessário busco apoio na equipe de Formação da Secretaria da Educação (PC-F2 em entrevista).

Constata-se, tanto na análise dos documentos como na prática, que as coordenadoras PC-D, PC-F1 e PC-F2 apresentam, demonstram um envolvimento forte com toda equipe docente, pois as ações desenvolvidas pelas mesmas buscam parcerias com os professores. Nessa direção Placco (2002) afirma que na prática das professoras coordenadoras é fundamental :

[...] essa parceria se traduz em um processo formativo contínuo, em que a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo coordenador pedagógico (...), num movimento em que ambos se formam e se transformam (p. 95).

Neste olhar, o trabalho com a equipe docente dessas unidades escolares, torna-se essencial. Cabe ressaltar que todo esse trabalho efetivo é auxiliado pela

concepção de gestão democrática defendida pela escola, no qual favorece um processo formativo em todo ambiente escolar.

Para as professoras coordenadoras PC-B, PC-C2 e PC-E, essas atividades são predominantes apenas nos espaços de HTPCs e HTPI sendo que as ações e os discursos acabam por ficar fragmentados

[...] esse é um horário nosso que é estabelecido, é nesse espaço que garantimos essa parceria com os professores que trocamos atividades. (PC-B em entrevista)

[...] nas reuniões de HTPC, e quando vejo que há necessidade de alguma orientação, para os docentes do ciclo Geralmente ocorre mesmo nos HTPCs, pois o nosso tempo é muito curto, precisaríamos ficar 24 horas na escola para resolvermos todas as especificidades de cada professor. (PC-C2 em entrevista)

[...] acredito que somente nos HTPCs e HTPI, em outro momento torna-se impossível (PC-E em entrevista).

O ambiente escolar, para as professoras coordenadoras PC-B, PC-C2 e PC-E, acaba não se constituindo um espaço para que ocorra a mediação, que poderia propiciar vínculos de relacionamento entre toda equipe; o que torna o trabalho fragmentado, como observado nas reuniões de HTPCs pois não há o estabelecimento de um clima relacional num espaço tumultuado de conversas paralelas, discussões sem foco e reflexões perdidas. Deste modo há uma descaracterização da função de Professor coordenador isso é notório nas observações feitas pela pesquisadora nos momentos de HTPC.

A coordenadora PC-C1 afirma que as atividades são realizadas somente quando solicitadas pelos professores. Cabe ressaltar que PC-C1 apresenta uma ideia contrária à PC-C2, que está inserida no mesmo segmento escolar, isso é preocupante, pois se percebe que nessa unidade não há um relacionamento profícuo entre os pares dentro do mesmo contexto escolar, condizendo, assim, nessa unidade escolar, com a concepção de gestão técnico-científica.

5.3.2. Atividades da Rotina Planejadas para a formação dos profissionais da escola

Adentrando as descrições mais específicas das observações realizadas em HTPCs, constatamos os encaminhamentos realizados pelas professoras coordenadoras nas atividades de sua rotina, que são planejadas para a formação, como poderemos observar no Quadro 9:

PERGUNTA	RESPOSTAS	PROFESSORES COORDENADORES
ATIVIDADES DE SUA ROTINA PLANEJADAS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA.	NA ROTINA HÁ UM PLANO DE FORMAÇÃO, COM PLANEJAMENTO ELABORADO PARA ESTRUTURAR O PROCESSO FORMATIVO.	PC-A1/PC-A2 PC-D PC-F1/PC-F2
	NA ROTINA NÃO HÁ UM PLANO DE FORMAÇÃO	PC-B PC-C1 PC-C2 PC-E
	FAZEM PARTE DA SUA ROTINA SE REPASSADAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, OU PELA GESTÃO ESCOLAR.	PC-B PC-C1 PC-E

Quadro 9: Síntese dos discursos e observação dos professores coordenadores quanto as atividades de rotina planejadas para formação.

Considerando a síntese do discurso e das observações realizadas em HTPC os professores coordenadores, apresentados no Quadro 9, podemos contemplar três grupos distintos em suas opiniões em relação à rotina planejada para a formação.

As PC-A1, PC-A2, PC-D, PC-F1 e PC-F2 inserem-se no grupo em que, para as mesmas, as atividades de rotina planejadas para formação estão salientadas em um Plano de Formação dos professores elaborado para estruturar o processo formativo. Vale salientar que este Plano de Formação dos professores está inserido dentro do Plano de Ação do Trabalho do Professor Coordenador em consonância com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar elaborado pelo professor coordenador de acordo com a realidade da escola.

Quando se verifica o Plano de Ação da PC-A1 e PC-A2, percebe-se que não está claro o Plano de Formação, pois não é estruturado de acordo com as

demandas elencadas pelos professores e sim o que acreditam ser necessário para os mesmos. Em cada reunião de pedagógica ou Conselho de Ciclo, é necessário que os professores especifiquem o que é pertinente a realidade da unidade escolar. Em seu discurso, é possível observarmos o contexto acima citado:

Na terça-feira, fazemos a análise da leitura do que vamos trabalhar nos HTPC's, sempre com uma semana adiantada e também nós estamos estudamos esta nova proposta que foi proposta para toda rede é uma coisa nova , não participamos das formações porque não estamos dentro do educa censo, mas pedimos o material para as meninas que participam das formações, e nos preparando lendo revistas , mas não fazemos formação sobre esse material porque elas já tem formação (PC-A1 em entrevista).

Percebe-se na fala da PC-A-1, que a formação realizada pela Secretaria Municipal da Educação já é suficiente, não é preciso ser discutido por ano de escolaridade o que foi tratado em formação, nos espaços de HTPCs, o que prejudica os professores contratados, pois os mesmos não participam desta formação, que deveria ser repassado e discutido nesse espaço que é formativo.

Na observação dos HTPCs realizados pelos coordenadores PC-D, PC-F1 e PC-F2, nota-se em seus planos uma preocupação com a formação dos professores nos espaços do ambiente escolar, pois os mesmos consideram que há um Plano de Formação elaborado a partir das necessidades apresentadas pelo professor, percebendo que há uma busca de um ambiente coletivo junto aos professores.

Observemos os discursos das coordenadoras em relação às atividades planejadas para formação:

Olha, as atividades são planejadas de acordo com a necessidade que vão surgindo no decorrer do cotidiano escolar, vou anotando as questões e duvidas que os professores vão me trazendo, depois na reunião semanal com a equipe gestora aponto sugestões de temas que podem favorecer o trabalho do professor, às vezes também principalmente em Reuniões Pedagógicas o tema de formação é sugerido por nós da equipe gestora que seja oportuno para toda equipe escolar (PC- D em entrevistas)

Para a formação procuro pesquisar temas na área pedagógica para serem discutidos nos HTPCs, levando em consideração as dificuldades que elenco nas visitas em salas de aula, a preocupação que tenho é preparar atividades que possam contribuir para que o professor reflita a sua prática (PC-F2 em entrevista).

Nota-se, pelo discurso das PC-D e PC-F2, que assumem o comprometimento do desenvolvimento do processo contínuo de formação, outro fator que se percebe é que procuram sempre partir das necessidades apontadas: quer seja em visitas em sala de aula ou por meio de conversas informais com os professores. Assim, é possível percebermos que ocorre um processo interno de construção de ambiente formativo, centrado na prática e na experiência dos professores de suas equipes.

Já as PC-B, PC-C1, PC-C2, PC-E afirmam que, em suas rotinas, não apresentam um Plano de Formação. Analisando o Plano de Ação da PC-C2 e PC-E, observa-se que as atividades não se aplicam à formação, mas nas atividades didáticas a serem repassadas pelos professores. Fica prejudicada a análise das PC-B e PC-C1, já que as mesmas não apresentaram o seu Plano de Ação. Segue excerto dos discursos das mesmas:

As reuniões de segunda realizadas com a equipe gestora ajudam bastante, pois estudamos textos sugeridos pela gestão para a formação. Mas os repasses são muitos que por fim os textos são lidos, mas não há uma discussão (PC-C2 em entrevista)

Acredito que a formação realizada pela Secretaria Municipal da Educação já seja suficiente. O que mais favorece para a formação é essa união entre o Coordenador Pedagógico e o seu corpo docente, principalmente no meu caso que estou nessa escola há vários anos eu conheço cada professor, a sua maneira de trabalhar, a sua sala de aula, então essa união favorece muito, e assim quando tem algum probleminha com elas a gente consegue conversar, aconselhar. E esse conhecimento que eu tenho das minhas professoras foi conquistado ao longo desses dez anos de trabalho e isso faz toda diferença, o olhar as vezes já nos diz tudo, a afetividade as vezes trás mas resultado do que um texto lido. (PC-B em entrevista)

A Secretaria não apresentou formação até o momento devido a mudança de governo, mas as professoras já recebem formação do Pacto quinzenalmente. Então não tenho muito para formar (PC-E em entrevista).

Percebe-se que, nos discursos da PC-C2, PC-B e PC-E, as professoras coordenadoras colocam a formação contínua em segundo plano, função essa que deveria ser exercida pelas mesmas. Outro fator relevante, é a afirmação da PC-B que a relação afetiva traduzida pela afetividade e o seu tempo de serviço já dão conta de suprir todas as dificuldades de sua unidade escolar. Pode-se considerar, ainda, imprudente o discurso da PC-E, que alega que ela não tem o que formar, pois o governo já assegura a formação de sua equipe.

Cabe ressaltar que o processo formativo é inerente à função do professor coordenador, que deve ocorrer no ambiente de trabalho, pois esse processo potencializa a importância do desenvolvimento profissional.

Evidencia-se aqui que as PC-B, PC-C1, PC-C2 e PC-E se inserem no próximo grupo e frisam com intensidade o fato da formação constituir suas rotinas desde que as mesmas sejam repassadas pela Secretaria Municipal da Educação ou pela gestão escolar, salientando a concepção de gestão técnica-científica adotada pelos segmentos escolares em que estão inseridas.

5.3.3. A organização dos HTPCs e HTPI

Abordaremos nesta seção não só a importância, mas também a necessidade semanal para discussões, reflexões e estudo no espaço institucional para a formação continuada dos professores, dado na própria instituição, o qual é previsto em lei. O objetivo primordial estabelecido é criar um espaço de discussão e formação para fortalecer o projeto político-pedagógico da escola. Isso significa articular o currículo, estudar, atender a problemas enfrentados pelos docentes, trocar experiências, discutir planejamento e avaliação e estimular a reflexão sobre a prática docente. Para que isso aconteça, é importante haver uma boa estrutura para o debate e o diálogo, com metas a serem alcançadas.

Vale ressaltar que cada unidade escolar pesquisada apresenta uma forma de organizar seus HTPCs, mas o essencial é que a organização desse espaço possibilite discussão e reflexão sobre a prática docente no diálogo coletivo, frente às experiências e os saberes profissionais dos professores. Ao negarmos esse espaço de trabalho coletivo, podemos correr o erro de contribuirmos para a perda da cultura pedagógica desses saberes.

De acordo com Nóvoa, “a troca de experiências e partilha dos saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formação” (1992: 26).

Corroborando com essa ideia, Vasconcellos (2004) afirma:

A escola deve perder o medo burocrático de perder tempo, deixar de pensar que o estudo é perder tempo, deixar qualquer instituição que necessita inovar, para e pensa as possíveis mudanças, pois, docentes que não se

comunicam horizontalmente, para a reflexão da prática profissional, tendem a uma visão parcial, truncada, do processo de trabalho perdendo a possibilidade de controle sobre esse processo formativo e vivo dentro da escola (2004: 120).

Nesse prisma, abordaremos como se organiza os HTPCs nas escolas pesquisadas esmiuçando cada uma. O Quadro 10 abaixo elenca duas diferentes formas de organização dos HTPCs:

PERGUNTA	RESPOSTAS	PROFESSORES COORDENADORES
ORGANIZAÇÃO DOS HTPC E HTPI	ELABORAÇÃO DO HTPC E HTPI EM CONJUNTO COM A EQUIPE GESTORA, PRIORIZANDO AS NECESSIDADES DE TODA EQUIPE DOCENTE.	PC-A1 PC-A2 PC-D PC-F1 PC-F2
	ELABORAÇÃO DO HTPC E HTPI PLANEJADOS COM O ENFOQUE NOS REPASSES DA GESTÃO OU DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO.	PC-B PC-C1 PC-C2 PC-E

Quadro 10: Síntese do Discurso e observações dos professores coordenadores e observação quanto a organização dos HTPC e HTPI.

Verificando o Quadro 10, nota-se que no primeiro grupo se inserem as PC-A1, PC-A2, PC-D, PC-F1 e PC-F2. Em relação à organização dos HTPCs e HTPI, elas elaboram os mesmos em conjunto com a equipe gestora, priorizando as necessidades de toda equipe docente.

Nesse sentido, consideramos oportuno destacar os pontos elencados no roteiro de observação da dinâmica dos HTPCs, tais quais: **o cuidado com o ambiente, planejamento dos encontros dos HTPCs como espaço de formação, gerenciamento de tempo, encaminhamentos metodológicos e processos envolvendo estratégias e avaliação.**

Nas observações realizadas na E-1, na qual as PC-A1 e PC-A2 desenvolvem seu trabalho, pode-se observar que o ambiente não era preparado para os HTPCs, que aconteciam em uma das salas de aula da unidade escolar, os professores sentavam um atrás do outro, enfileirados, o que não propiciava um recinto facilitador

das discussões e reflexões. Quando era pedido para que os professores formassem grupos, arrastavam as carteiras fazendo muito barulho e consequentemente ocasionando atraso para a proposta de trabalho sugerida e, além disso, oportunizava a desconcentração de toda equipe.

Outro fator notado em relação ao ambiente, em um dos episódios de observação, quando na pauta estava prevista a apresentação de um vídeo, o equipamento não funcionou, gerando grande inquietação e desinteresse por parte dos professores, enquanto PC-A1 falava ao grupo:

[...] estamos verificando o que ocorreu, esperem um pouquinho[...] é pessoal vamos passar para a segunda parte da nossa pauta pois por problemas técnicos não vamos passar o vídeo, mas quem quiser assistir o vídeo chama Juntos venceremos e tem no Youtube, certo pessoal (PC-A1 em entrevista).

Percebe-se, pelo relato da PC-A1, que a organização do HTPCs ficou prejudicada ocasionando falta de significado para a formação de sua equipe, pois a discussão do vídeo poderia enriquecê-lo.

Dos cinco HTPCs observados, a organização sempre ficou prejudicada ou no início ou no final, ora por terem ocasiões que os pais queriam ser atendidos sem organização de agenda prévia para isso, para a busca da localização de materiais perdidos (livros de indicação literária), que eram esquecidos na sala da coordenação, ora por falta de material suficiente e em pleno funcionamento para atendimento ao todo do grupo.

Parafraseando Alarcão (2008: 157): “[...] não é com a experiência que se aprende; mas com a reflexão sistemática sobre a experiência”, a vasta experiência que os coordenadores possuem nos cargos que ocupam precisa ser sempre ressignificada, pois sem isso não há sentido os coordenadores exigirem que seus professores reflitam sobre o trabalho docente, não tendo eles a mesma atitude.

Cabe destacar que o cuidado com o ambiente demonstra cuidado com a equipe docente, que necessita sentir-se acolhida, portanto, faz-se necessário escolher um lugar adequado para que os encontros sejam proveitosos. Além disso, ser um articulador implica estruturar um ambiente colaborativo, promovendo espaços de diálogo e reflexão da prática pedagógica de toda equipe docente.

Em relação ao planejamento dos encontros, observemos um excerto com essa abordagem:

Nossos HTPCs são organizados de forma coletiva elaboramos da melhor forma possível, atendendo o que as professoras estão necessitando e pertinentes para sua sala de aula pois o nosso foco é sempre o aluno (PC-A2 em entrevista).

No discurso da PC-A2, percebe-se que a intenção não condiz com a ação, as pautas são bem estruturadas, com objetivos, conteúdos para formação, indicação literária, repasses de recados (o que não seria necessário, já que na rotina das mesmas consta que todos os dias passam o livro de comunicado a todos da equipe) sugestões de atividades, porém, as PC-A1 e PC-A2 demonstram falta de “liderança” para cumpri-las, o que ocorre é uma dispersão por parte da equipe, devido a vários imprevistos no decorrer dos HTPCs.

Corroborando com a observação acima, Bruno e Cristov (2008) afirmam:

A transformação das reuniões que acontecem na escola em espaços e produção de saberes sobre docência exige uma metodologia proposta e dirigida pelo coordenador pedagógico, cuja liderança é essencial para tais reuniões não assumam a condição de Horário de Trabalho Perdido. (2008:61).

Em um dos excertos, PC-A1, depois de se atrasar para o início do HTPCs, diz à equipe:

[...] boa noite pessoal, vamos iniciar nosso trabalho, hoje vai ser rapidinho, vou ler a pauta se alguém tiver alguma dúvida, é só nos procurar durante a semana que tiro as dúvidas, inicia a leitura da mesma e quando chega na indicação literária da semana, diz que não vai ler para não perder tempo, e passa para outro assunto previsto em pauta (Registro de observação pela pesquisadora em HTPC sob responsabilidade PC-A1).

Pode-se considerar que, em relação ao ato de planejar, fica uma defasagem, pois mesmo apresentando a intenção de HTPCs formativos, PC-A1 e PC-A2 a descontrolam, devido à falta de uma reflexão como eixo essencial para uma boa formação, observa-se também que não ocorre uma metodologia reflexiva com estratégias diversificadas que provocassem uma ação reflexiva da prática dos docentes de sua equipe.

Vale destacar que, mesmo que a pauta fosse subdividida por diferentes momentos, não havia a apresentação de estratégias de gerenciamento do tempo, perdendo o foco em vários momentos gerando o descumprimento de toda pauta.

Sempre as reuniões de HTPCs eram documentadas em ata, previamente digitadas e assinadas por todos os professores e membros da equipe gestora. Entretanto, apesar dessa organização de pauta e presença da referida equipe, não foi possível percebermos um movimento sistemático de reflexão, discussões e avaliação nos HTPCs.

Acredita-se que as PC-A1 e PC-A2 deveriam cuidar com maior desempenho do planejamento do HTPCs, pois à medida que sua equipe vai percebendo este momento como seu, pode vir a enriquecer suas práticas, o que provoca uma atitude reflexiva dos seus sujeitos, contribuindo com a consolidação de uma identidade profissional emancipatória. Nesse sentido, é possível percebermos que é por meio da transformação dos HTPC em um lugar de formação, que a escola e seus sujeitos podem vir a buscar o pensar e o fazer de forma contextual e autônoma.

É possível perceber na E-4, que está inserida a PC-D, frente às observações realizadas em HTPCs, que o ambiente estava sempre organizado de diferentes formas, observa-se que as vezes estava em círculos, em outra ocasião na sala de informática, no pátio da escola sempre condizente com o objetivo do HTPCs. Em relação a organização dos HTPCs, PC-D em entrevista nos revela:

Toda sexta feira preparo a pauta do HTPCs, de acordo com a necessidade que observo junto aos professores, pesquiso temas, vídeos que sejam relevantes para tratarmos o assunto, depois junto com a equipe gestora verificamos se há necessidade de complementar a formação com textos ou outros materiais, depois penso em uma estratégia descontraída em ambientes diferentes para ter atenção de toda a equipe porque já trabalharam o dia todo. Já os HTPI, fico com os professores para orientações mais individuais (PC-D em entrevista).

Analisando a fala da PC-D, é possível observar o zelo com que organiza o espaço do HTPCs, sendo notória a preocupação com o ambiente organizado em diferentes espaços da unidade escolar, tendo cautela para que este momento fosse proveitoso e que a sua equipe estivesse toda envolvida.

Percebe-se também que PC-D procura promover a articulação com a equipe gestora para que a mesma acompanhe e, também, contribua para as ações planejadas num compromisso de todo o contexto escolar, caracterizando o modo de gestar democraticamente que se institui nesta unidade escolar.

Quanto ao planejamento dos encontros dos HTPCs, podemos observar que PC-D elabora todas as atividades formativas: estudos coletivos e individuais;

pesquisas; planejamento dos encontros junto a sua equipe gestora e de docente. Também se pode perceber que a pauta é organizada com objetivos e conteúdos significativos para atender determinada necessidade de sua equipe, sendo relevante em todos os encontros.

Essas ideias podem ser melhor entendidas diante da fala da PC-D:

Olá pessoal, boa noite, o nosso objetivo hoje é de ajudarmos nossas companheiras novas, que segundo conversa prévia estão apresentando dificuldades em identificar que nível da escrita encontram-se seus alunos. Pensando nisso, separei um vídeo da Nova Escola bem curtinho que faz essa abordagem com clareza, logo depois separei alguns textos que já estão em cada grupo para podermos fazer a análise. Ok? Podemos proceder desta forma (Registro de observação pela pesquisadora sob responsabilidade da PC-D).

No episódio acima descrito, a PC-D coordena com competência apresentando clareza no seu papel profissional junto ao grupo de professores nos diferentes momentos formativos, buscando estratégias de formação que promovam discussão sobre a prática pedagógica, na perspectiva de solucionar uma dificuldade da equipe. Outro fator relevante é que sempre PC-D busca questionar os professores nos momentos de formação, construindo junto atividades que possam contribuir para sanar as dificuldades pela equipe. Cabe ressaltar que em todo HTPC um professor é escolhido para registrar o que foi discutido e quais as sugestões elencadas para suprir a problemática abordada.

O tempo é bem dividido, ocorrendo sem atropelos o momento formativo, como podemos evidenciar com a fala da PC-D em um dos episódios:

[...] pessoal hoje vamos abordar um tema que trata da nova visão pedagógica sugerida pela Secretaria e essa demanda tempo para que não haja atrasos, como podem visualizar a pauta na lousa eletrônica ela está divididas por horários para que possamos cumpri-la e dar tempo para a nossa discussão vamos cronometrar o tempo para dar tudo certo(Registro da pesquisadora em observação em HTPC sob responsabilidade PC-D).

Percebe-se que há um ambiente de respeito, confiança e colaboração de toda equipe, o momento formativo é agradável o que torna os encontros propícios para a reflexão da prática.

Nos finais do encontro eram reservados alguns minutos para avaliação e sugestões, o que para PC-D é de fundamental importância, pois propicia subsídios para o planejamento do próximo encontro. Constata-se a coletividade na

participação de todo encontro, pois tudo é vivenciado a partir do contexto necessário para atender todas as demandas da unidade escolar.

Do ponto de vista metodológico, a PC-D apresenta uma prática inovadora em que valoriza situações problematizadoras que estimulam atitude reflexiva da prática docente de toda sua equipe, e uma atitude de pertencimento à unidade escolar.

Na E-6, em que inserem as PC-F1 e PC-F2, em referência à organização dos HTPCs, relata em entrevista:

Nós organizamos os HTPCs, após reunião com a equipe gestora, assim podemos definir o que será melhor para toda equipe docente, tentamos escolher temas relevantes para o crescimento profissional de toda equipe sempre preocupamos em tratar assuntos de acordo com a necessidade da escola e assim propiciar aos alunos um ensino de melhor qualidade (PC-F2 em entrevista).

Diante do exposto acima, pode-se perceber que as PC-F1 e PC-F2 se preocupam com a organização dos encontros dos HTPCs, compartilhando ações com a gestão democrática e participativa que concebe a esta unidade escolar.

Em relação ao ambiente, PC-F1 e PC-F2 sempre propiciavam um ambiente acolhedor, a sala de reunião sempre preparada com toda dedicação sempre tinha uma frase, um bombom, as vezes até um café, demonstrando uma atenção cuidadosa para com toda equipe, o que favorece a produtividade do encontro. E cada frase ou mimo condizia com o objetivo da pauta do dia.

Em um dos episódios, exemplifica-se o relato acima:

[...] no encontro que foi oferecido o bombom a toda equipe CP-F2 pediu que toda a equipe degustasse o bombom com calma, em seguida foi questionando os professores que sabor estou oferecendo nas minhas aulas para os meus alunos? Doce como este bombom que estão apreciando agora? Minhas aulas estão sendo prazerosas como este momento? Ou estão sem sabor precisando de um tempero a mais? (Registro de observação da pesquisadora em HTPC sob responsabilidade da PC-F1).

No registro de observação acima também podemos evidenciar a preocupação com o planejamento, percebe-se que no mesmo momento em que o grupo se descontraía, havia espaço para um processo de reflexão para a equipe. As pautas, em todos os encontros, estavam sempre em cima das carteiras, sempre preparadas com o máximo de critérios e demandas formativas.

A atividade preparada para o encontro sempre partia do levantamento do conhecimento prévio dos professores até contextualizarem com a parte teórica conforme descrição do episódio de observação:

[...] cada um de vocês receberam junto com a pauta um trecho de um texto. que tipo de gênero vocês acreditam ser esse? Qual é o título do texto? Ismênia, moça donzela de Dalton Trevisan, muito bem, professora. o que este texto no sugere que tipo de história sugere o título?[...] agora gostaria que vocês com as tiras coladas no painel fizessem a elaboração do painel sobre gêneros, tipologia, suporte textual, esfera e estilo , após assistiremos uma apresentação de um vídeo de Bakhtin e quero deixá-los a vontade para se sentirem necessidade levantem-se e mudem de lugar o que vocês colaram no painel, depois do vídeo faremos a conclusão dos dados do painel sobre gênero e a leitura deleite (Registro de observação pela pesquisadora em HTPC sob responsabilidade da PC-F2).

Percebe-se que há comprometimento da PC-F2 com o trabalho formativo junto aos docentes nos HTPC, por meio de planejamento com estratégias diversificadas, com a possibilidade de reflexão da prática sobre as questões pedagógicas, visando a uma ação significativa na sala de aula. Toda equipe, nos encontros observados, participava com entusiasmo, colocando-se suas opiniões sobre o tema tratado, constatando-se um ambiente de colaboração.

Durante as observações nos espaços de HTPC, pode-se notar que PC-F1 e PC-F2, administravam o tempo com cuidado, finalizando os encontros com avaliação da problematização em questão, às vezes no final do encontro deixavam uma questão problematizadora para que a equipe toda pensasse a respeito e trouxesse no próximo encontro encaminhamentos para solucionar tal questão. Os encontros eram registrados em ata.

O segundo grupo compõe-se das PC-B, PC-C1, PC-C2 e PC-E, e corrobora com o pensamento de que os HTPCs são planejados com enfoque apenas nos repasses da gestão ou da Secretaria Municipal da Educação. Abaixo, relatam em suas entrevistas como são organizados os HTPCs:

Normalmente na segunda feira me reúno com a equipe gestora, onde elas **repassam** o que querem que **repasse** para o corpo docente como também **repasso** o que foi solicitado pelo corpo docente, depois estrutura a pauta com o que foi pedido e **repasso** para os professores (PC-B em entrevista)

Os HTPCs procuro elencar alguns assuntos que precisam ser ajustados como organização da saída e recreio dos alunos, **repassamos** os cursos que a Secretaria manda, depois deixo o tempo livre para que planejem e coloquem em dia as papeladas, que não são poucas (PC-C1 em entrevista)

Preparo o HTPC na segunda de acordo com a necessidade, mas na maioria das vezes **repasso** assuntos importantes da Secretaria e depois se a direção quiser se pronunciar deixo aberto este espaço e em seguida o tempo é livre para o que os professores façam o que estão precisando (PC-E em entrevista).

Conforme as observações realizadas na E-2, E-3 e E-5, pode-se dizer que o ambiente não tinha preparação para acolher os professores nos HTPCs, tudo acontecia de maneira tumultuada e desorganizada, o que ocasionava o prejuízo dos próprios encontros. É interessante constatar a ideia clara de que nessas reuniões o que imperava era um espaço simplesmente para o **repasso** de informações de forma acrítica e instrumental sem nenhuma discussão acerca das decisões já tomadas sem a participação dos professores no encaminhamentos dessas decisões.

Quanto ao planejamento, pelos excertos apresentados acima, pode-se concluir que os encontros não se caracterizavam como espaços formativos, com situações previstas, estudadas, pesquisadas para promoverem reflexão sobre a prática. As pautas não eram relevantes e se detinham apenas em repasse de assuntos corriqueiros da escola ou da própria Secretaria da Educação, ou seja, demandas de urgência, que acabavam, muitas vezes, por desconstituírem de espaço dos HTPC para formação. Infelizmente nem mesmo esses repasses eram discutidos em equipe sendo somente entregues para leitura.

Em suma, os espaços não eram respaldados por uma metodologia que valorizasse ou privilegiasse a reflexão e a ação das práticas pedagógicas, resultando em espaços vazios que eram utilizados apenas para o cumprimento de assuntos, que ficavam no âmbito burocrático.

5.3.4. O discurso dos professores coordenadores quanto a Concepção de Formação

Nesta seção, analisa-se o discurso das professoras coordenadoras pesquisadas quanto à concepção de formação que potencializam junto aos docentes. Este aspecto é fundamental pois as concepções acerca do papel da formação na visão das professoras coordenadoras apontam e determinam práticas formativas que acabam por desenhar o cenário do processo de desenvolvimento

profissional balizado em determinados aportes teóricos e suas formas de manifestação impactando exercício da prática/ reflexão/ ação dos seus próprios professores.

Cabe ressaltar que acreditamos numa formação centrada na escola e é por meio dessa concepção formativa que as práticas profissionais devem perpassar as experiências, conhecimentos, habilidades, saberes que ocorrem no cotidiano escolar, levando-se em conta as especificidades e singularidades desse espaço.

Seguindo essa mesma linha de pensamento Libâneo (2003) afirma que:

É na escola, no contexto de trabalho que os profissionais enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (2003:189).

Nesta perspectiva, o processo formativo, mediatizado pelas ações dos professores coordenadores, é relevante para a formação da sua equipe docente. Acredita-se neste trabalho que as vivências reflexivas dos docentes podem fundamentar as mudanças necessárias para a melhoria do processo de formação.

A seguir apresenta-se o Quadro do discurso e das observações realizada em HTPC dos professores coordenadores, sobre a concepção de formação:

PERGUNTA	RESPOSTAS	PROFESSORES COORDENADORES
CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUA.	CONDIÇÃO PERMANENTE PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.	PC-A1 PC-A2 PC-D PC-F1 PC-F2
	É UMA AÇÃO INERENTE A PROFISSÃO.	PC-D PC-F1 PC-F2
	ELABORAÇÃO CONSTANTE DE NOVOS SABERES.	PC-F-2
	NÃO É UMA TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO, MAS SIM UMA CONSTRUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS PARA REFLEXÃO DA PRÁTICA.	PC-A2 PC-F1
	QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL, ATRAVÉS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO, PALESTRAS.	PC-B PC-E
	PROCESSO REFLEXIVO	PC-C1 PC-B

Quadro11: Síntese do discurso e observação sobre a Concepção de Formação

Analisando o Quadro 11, pode-se observar que as coordenadoras PC-B e PC-C1 apontam a uma concepção de formação pautadas por um **processo reflexivo**, porém as ações de suas práticas, muitas vezes, não condizem com o discurso e observações realizadas pela pesquisadora em HTPC, percebe-se que não há um clima nos HTPC para o desencadeamento de uma ação reflexiva dos docentes num movimento de partir das práticas correlacionando-as com as teorias para resignificá-las.

Um caminho para isso é a organização, por parte dos PC-B e PC-C1, dos espaços dos HTPC em lugares de formação, de maneira que os coordenadores, junto aos docentes, construam um lugar onde possam se tornar sujeitos das suas reflexões e intervenções, com uma proposta de formação pautada nas necessidades formativas dos professores, mediante demandas diagnosticadas nas prioridades de suas equipes ou seja uma ação formativa centrada na teorização da prática.

Nota-se também no Quadro 11, que a concepção de formação para PC-B e PC-E está focada apenas na busca pela **qualificação profissional através de cursos de graduação e palestras**. Neste pensamento é evidenciado somente que a formação dos cursos de formação inicial; as palestras e os cursos esporádicos, seriam capazes de suprir o panorama atual de necessidades formativas, porém esquecem que dificilmente a formação inicial e essas atividades descontextualizadas conseguirão auxiliar os desafios da docência e contribuirão efetivamente com conhecimentos e competências que irão precisar ativar em algum momento de sua prática docente.

Veja um excerto da entrevista da PC-B sobre formação:

Até um tempo atrás nós tínhamos muitas formações, passadas pela Secretaria da Educação, aí usava para repassar para os professores, de um tempo pra cá nós não temos mais formações, então ficou complicado (PC-B em entrevista).

Percebe-se que a PC-B espera formações prontas da Secretaria da Educação, e que se a mesma não vem, o trabalho de formação em serviço não faz parte de sua função como coordenadora, ou seja, esta profissional fica engessada, esperando das secretarias de educação políticas públicas o desenvolvimento e a formação profissional.

Na E-2, na qual a PC-B está inserida como professora coordenadora há dez anos, desconsidera-se que as ações de formação contínua centradas na prática e realizadas no ambiente de trabalho possam propiciar a análise e reflexão das práticas pedagógicas. Neste contexto, a sua equipe docente urge por uma inovação das ações formativas da PC-B, para que possam vivenciar experiências relacionadas a sua realidade e consequentemente refletir o que é essencial para a mudança de ação.

Como abordamos anteriormente, na E-5, a PC-E por não possuir um Plano de Ação adequado que priorize a formação, perde-se a possibilidade da construção de um lugar dentro da própria escola de formação contínua, que poderia constituir-se como articulador e mediador da prática com estratégias que privilegiem a formação.

Nessa perspectiva, é fundamental entendermos que a formação para a docência, segundo Alvarado Prada (1997), é um processo em construção que vai ocorrendo durante toda a trajetória de vida do professor que acaba por mesclar suas experiências pessoais e profissionais.

Ao focarmos o processo formativo dos professores no âmago do processo envolvendo o ciclo de vida e de suas experiências, aproximamo-nos das análises de Fessler (1995), Fuller e Brown (1995) e Gregorc (1973), ao valorizarem a diversidade do ciclo em que estão os professores, na ideia de que cada um está num determinado momento/ciclo e isso deve ser valorizado, realizado e trabalhado tanto no foco do indivíduo como no coletivo: o estágio de formação inicial; O estágio de entrada no campo profissional; O estágio intermediário da carreira e a etapa da fase da maturidade profissional

Já as PC-A2 e PC-F1 consideram que a formação não é uma **transmissão de conhecimento, mas sim uma construção de experiências para a reflexão da prática**. Entretanto, foi possível constatar que o PC-A2 contraria seu discurso, pois nas observações em HTPC, não se instituiu uma prática que permitiu que sua equipe produzisse conhecimento através da reflexão da prática, pois não foi constatada essa atividade em nenhum dos HTPCs investigados.

Já a PC-F1, nas observações realizadas na E-6, atua junto com a sua equipe por meio do estabelecimento de relações dialógicas e interativas com seus pares. Proporciona experiências coletivas que são fontes de construção de conhecimentos que levam os docentes refletirem suas práticas, essas relações que acontecem no contexto escolar resultam numa produção coletiva de saberes. A reflexão da prática

através da experiência na docência e na ação formativa da PC-F1, faz com que seus docentes assumam um papel de auto formação, à medida que percebem-se como sujeitos reflexivos da sua prática pedagógica. Além de produzirem saberes coerentes com a realidade educativa firmada nesta unidade escolar.

Outra concepção de formação que se pode se atentar no gráfico é a da PC-F2, que acredita que a **formação é uma constante elaboração de novos saberes**, isso pode-se constatar no ato de PC-F2 planejar suas ações que lhe concedem um significado da sua função, evidencia valores, saberes. Nas observações realizadas na E-6, PC-F2 é transparente uma ação profissional permeada por saberes trazidos pelos docentes em sua prática, saberes que apontam uma equipe centrada na produção de saberes que remete-os a mudança de suas práticas.

Cabe ressaltar que PC-F1 e PC-F2, que se inserem na E-6, compartilham da mesma ideia de que os saberes produzidos no contexto escolar, partem da experiência docente e diante deste cenário é possível que haja a resignificação e a reorganização dos saberes no cotidiano escolar, possibilitando para toda sua equipe práticas pedagógicas mais contextualizadas no processo de construção e autotransformação repletos de experiências e saberes.

PC-D, PC-F1 e PC-F2 corroboram com a concepção de formação, pois afirmam que formação **é uma ação inerente a profissão**. Entende-se que esta concepção de formação não é compensatória, é permanente na função do professor coordenador, uma condição permanente para promover o desenvolvimento profissional de suas equipes. Vale destacar que o desenvolvimento profissional é apenas o primeiro passo, pois a formação continua deve dar seguimento durante toda carreira contribuindo permanentemente para a construção da identidade profissional.

Nas escolas na qual os professores coordenadores estão PC-D, PC-F1 e PC-F2, as atividades formativas e reflexivas são contextualizadas por todos nos espaços de HTPCs estando imbricadas na ação de cada profissional não havendo a dissociação da identidade profissional das mesmas.

De acordo com o Quadro 11, PC-A1, PC-A2, PC-D, PC-F1e PC-F2 tem como concepção de formação **uma condição permanente para o desenvolvimento profissional**.

Nesse cenário, pode-se perceber que os professores coordenadores pesquisados PC-D, PC-F1 e PC-F2 demonstram que a formação é imprescindível

para sua equipe docente e está inerente a sua função. Nessa direção, Placco e Almeida (2003: 57-58) afirmam:

Uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores.

Nessa mesma linha de reflexão acerca do papel formativo dos coordenadores junto aos docentes, Fullan (1993) pontua a necessidade de olharmos o desenvolvimento profissional entendendo-a como a busca significativa da aprendizagem contínua dos docentes. É por meio da qualificação, do desenvolvimento profissional das atividades dos professores que haverá, também, a ampliação dos horizontes de alunos.

5.3.4. As dificuldades enfrentadas em sua função

As dificuldades enfrentadas pelos professores coordenadores tem sido motivo de debates nos últimos anos. O campo de atuação e intervenção tem se mostrado nebuloso e confuso, gerando distorções das funções e problemas de identidade profissional no contexto escolar. Neste contexto, Vasconcellos (2006:86) afirma: “Há uma demanda pela definição do papel do professor coordenador; certamente essa busca reflete o desejo de redefinição da atuação do profissional”.

O professor coordenador, muitas vezes, não tem clareza de sua função dentro do contexto escolar e nem quais são as necessidades de sua equipe de docentes. Esses dois aspectos são pontos-chaves na sua atividade profissional e em função disso poderá ser perdido o seu papel, não atendendo as especificidades de sua função.

Cabe ressaltar, que as múltiplas atribuições exercidas pelas professoras coordenadoras pedagógicas e o fato da falta de clareza em sua função, acaba por elencar várias atribuições que não são condizentes com sua função, deixando,

portanto, brechas para a inserção de atribuições que não lhes são pertinentes, desencadeando um trabalho sem a presença de uma formação sólida que propicie o conhecimento de suas competências.

Tanto nas entrevistas como nas observações em HTPC os professores coordenadores pesquisados apontam uma série de dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar, como apresenta no Quadro 12 a seguir:

PERGUNTA	RESPOSTAS	PROFESSORES COORDENADORES
DIFICULDADES ENFRENTADAS PARA EXERCER A FUNÇÃO.	RESISTENCIA DOS DOCENTES EM ACEITAR ORIENTAÇÕES.	PC-A1 PC-A2 PC-C1 PC-C2 PC-F1 PC-F2
	MUDANÇA DE CONCEPÇÃO DE ENSINO.	PC-B
	RELAÇÃO INTERPESSOAL.	PC-A1 PC-A2 PC-C1 PC-C2 PC-E
	FALTA DE APOIO DA EQUIPE GESTORA.	PC-C1 PC-E
	FALTA DE RESPALDO NAS FORMAÇÕES PELA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO.	PC-C1 PC-C2
	ATRIBUIÇÕES QUE NÃO CONDIZEM COM A FUNÇÃO DO COORDENADOR.	PC-D
	AUTORITARISMO DA EQUIPE GESTORA.	PC-C1 PC-C2 PC--E
	FALTA DE AUTONOMIA POR PARTE DOS DOCENTES.	PC--F1 PC--F2
	INFERÊNCIAS NA ROTINA.	PC-D PC-F1 PC-F2
	FORMAÇÃO ACADEMICA DEFICITÁRIA.	PC-D / PC-F1 /PC-F2
	O NÃO SABER PEDAGÓGICO.	PC-D

Quadro 12: Síntese das entrevistas e observações sobre as dificuldades enfrentadas para exercer a função.

O Quadro 12 apresenta a síntese das entrevistas e das observações das professoras coordenadoras em relação às dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. De acordo com PC-D o **não saber pedagógico** é um dos fatores que contribui para atravancar o exercício da sua função como coordenadora, pois o saber pedagógico contribui para o desenvolvimento dos aspectos profissionais dos professores que favorecem a formação global do indivíduo contribuindo assim, de forma significativa para a construção significativa para prática docente apropriada.

Ressalta-se aqui que há necessidade de repensar a formação docente, levando em consideração os cursos de formação de professores, que devem estruturar um equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino, e os saberes desenvolvidos pelos professores da educação básica em suas práticas cotidianas.

Outro fator elencado pelas PC-D, PC-F1, PC-F2, vai ao encontro do tema abordado acima, que é a **formação acadêmica deficitária**. As professoras coordenadoras salientam que, muitas vezes, os professores não realizam bons cursos de formação inicial, trazendo para o contexto escolar enormes lacunas tanto no âmbito específico de uma determinada área do conhecimento como, também, falta dos conhecimentos pedagógicos acerca do ensino na referida área. Aliado a isso é apontado também desconhecimento sobre concepções de currículos e o uso desenfreado de conteúdos alheios à realidade da ação de ensinar. Um dado relevante é que para os professores coordenadores, os docentes com maior defasagem de saberes profissionais são o que fazem sua graduação à distância.

As PC-D, PC-F1 e PC-F2 apontam que **as inferências na rotina** é uma das maiores vilãs do trabalho pedagógico, pois se o professor coordenador não gerenciar seu tempo com uma rotina adequada, as atividades de urgência atropelam, no cotidiano escolar, as questões pedagógicas.

PC-F1 e PC-F2 enfatizam, também, que a **falta de autonomia por parte dos professores**, proporciona sufocamento no trabalho da coordenação, pois os mesmos, para qualquer atividade proposta, necessitam de respaldo da coordenação, apresentando dificuldades de preparação das atividades pedagógicas, falta de clareza do papel dos processos avaliativos e, até mesmo, dificuldades na realização de preenchimento de formulários e tarefas solicitadas pelo Secretaria da Educação.

O **autoritarismo da equipe gestora** foi elencado, pelas professoras coordenadoras PC-C1, PC-C2 e PC-E, como algo que prejudica imensamente o trabalho delas junto a toda a comunidade escolar. Cabe ressaltar sobre as PC-C1, PC-C2 e PC-E, que nos relatos anteriores sempre se posicionaram em situações que se acomodaram perante a gestão autoritária, de acordo com Grün: “nós somos responsáveis pela maneira como nos deixamos liderar. Não depende apenas do líder, mas sempre também do liderado, que espécie de liderança aceitará” (2006: 105). Diante do contexto, líderes e liderados se completam, não existindo liderança sem a participação de quem seja mobilizado a aceitá-la. Nessa direção urge que haja uma mobilização grande no espaço dessas escolas para que essa situação possa sair da estagnação em que se encontram.

PC-A1 e PC-A2 apontam que a **falta de respaldo nas formações oferecidas pela Secretaria da Educação** dificulta seu trabalho. Entretanto, em conversa por e-mail com o Diretor de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Limeira foi informado que:

[...] a Secretaria, obviamente, encontra-se a disposição dos professores-coordenadores que queiram auxílio em seus HTPCs sobre qual a melhor forma de elaborá-los, formatá-los para atender aquela unidade, aquele grupo de professores, aquele problema identificado. A Diretoria de Formação pode fornecer material (isto é, indicação de textos, vídeos, etc) para serem usados em trabalhos de formação continua nos HTPCs como pode, dentro do possível, participar com alguns de seus membros dos HTPCs. Pelo menos, esta é a disposição desta Diretoria.

Nesse sentido, é nítida a falta de sincronia dos professores coordenadores com a proposta de formação da secretaria como, também, um certo distanciamento da secretaria junto à realidade concreta dessas escolas, numa falta de conexão de ações formativas frente às reais necessidades formativas dos seus sujeitos.

Outro ponto destacado pelas PC-A1, PC-A2, PC-C1, PC-C2, e PC-E é a dificuldade da construção e manutenção de **relações interpessoais sadias e profissionais** com os docentes. É nítida a necessidade do estreitamento dos laços de relacionamento, sabendo dialogar, aprender a ouvir, aceitar as diferenças, assim como, do envolvimento com toda a equipe a fim de proporcionar um ambiente formativo harmonioso destacando aspectos de parceria com os mesmos.

PC-B acredita que as **mudanças de concepções de ensino** geram dificuldade em gerir seu trabalho, PC-B em seu discurso exemplifica:

Pois quando ocorre mudança de governo as concepções mudam e ficamos sem saber o que fazer. Quando as professoras já estavam acostumadas com o Letra e Vida agora vem o Pacto estes pacotes prontos do governo, e quem fica perdidas somos nós coordenadoras que não podemos dar o respaldo necessário a nossa equipe.(PC-B em entrevista)

É relevante a fala desta professora coordenadora, que traz um aspecto absolutamente importante e nevrálgico junto à ação profissional dos coordenadores e professores na escola: o quanto as políticas públicas educacionais acabam por ditar as normas e regras, que devem ser seguidas e em alguns casos engolidas pelos sujeitos que fazem educação. É notório que muitas dessas políticas acabam por matar dois princípios fundamentais da atividade profissional de coordenadores e professores: a autoria e a autonomia para pensar e fazer educação e sua própria proposta de formação.

A **resistência dos docentes em aceitar as orientações** foi elencada no discurso das PC-A1, PC-A2, PC-C1, PC-C2, PC-E. Entretanto, essas resistências devem ser investigadas, tanto porque o trabalho formativo das professoras coordenadoras pode ser entendido como algo inconsistente, descontextualizado e ou desnecessário, quanto pela relevância de material que contribua para o desacomodar e o avanço da qualidade docente desenvolvida.

Nesse sentido, é necessário apurar o olhar crítico-reflexivo do que está sendo oferecido nos momentos de HTPCs. Os professores coordenadores precisam refletir sobre o teor e as estratégias que efetivamente são viáveis ao grupo para que haja adesão e que haja aprendizagem num verdadeiro momento formativo respaldado em uma metodologia que estimule a participação de todos assim como promover um clima de respeito, confiança e colaboração.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proposto foi analisar as contribuições das professoras coordenadoras pedagógicas para o processo de formação continua do professor no espaço dos HTPC's. A realização da pesquisa possibilitou o aprofundamento de nosso olhar acerca da complexidade deste profissional, pois os mesmos vivem num fluxo intenso de constituição de sua identidade pedagógica mediante a intervenção que desenvolvem junto a instituição na qual está inserido.

A observação das dinâmicas ministradas pelas nove professoras coordenadoras que compõe o grupo de participantes desta pesquisa, junto ao estudo dos aportes teóricos do tema possibilitou a identificação do enfoque dado ao papel do professor coordenador como articulador e mediador da transformação da pratica pedagógica.

Por meio da análise das informações provenientes dessas observações, constatamos que o professor coordenador, para ser um articulador da proposta formativa da escola e do preparo pedagógico dos seus professores deverá desencadear uma atitude de acolhimento, mediação, respeito e competência na manutenção de saudáveis relações interpessoais. Deste modo as ações precisam ser planejadas conjuntamente com sua equipe, promovendo estratégias inovadoras nos espaços formativos onde ocorra estudos, reflexões e ações, articulando a ação coletiva garantindo o desenvolvimento dos processos como agente de transformação.

Ressalto aqui as palavras de Placco (2002): “o coordenador é apenas um dos autores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá nesse coletivo.” (p.19). Deste modo, o professor coordenador deve construir um ambiente facilitador onde sua equipe possa dividir seus saberes, praticas para articular mudanças acerca das reflexões que acontecerem nesse espaço formativo e inovador.

No decorrer dessa investigação, com sustentação no aporte teórico, fomos construindo aspectos emergentes da ação profissional do professor coordenador para atuar nos dias atuais, pois a realidade social, as unidades escolares que atuam, assim como todo o sistema educacional evoluíram diante deste contexto histórico no qual está inserido hoje o professor coordenador.

Nessa direção é necessário que o professor coordenador apreenda funções específicas do seu ato profissional tendo clareza da importância do seu autodesenvolvimento de forma a contribuir para o avanço qualitativo de sua intervenção junto a equipe gestora, professores, alunos e pais como, também, na formação continuada de seus professores.

De acordo com Imbernón (2010) a formação em serviço requer um clima de real colaboração entre os pares. Quem não se dispõe a mudar não transforma a prática. E quem acha que já faz tudo certo não questiona as próprias ações. É preciso também que a escola ou o centro de capacitação tenham uma organização estável - baseada em alicerces como o respeito, a liderança democrática e a participação de todos - e aceite que existe diversidade entre os educadores, o que leva a diferentes maneiras de pensar e agir.

Seguindo ainda o pensamento do autor acima citado cabe ao professor coordenador ajudá-los a superar esses obstáculos e encontrar as saídas mais adequadas para cada desafio. Isso porque só há uma mudança real quando os docentes encontram soluções para as situações-problemas que enfrentam na sala de aula. No futuro, haverá mais demanda de professores coordenadores que contribuam para o diagnóstico de problemas, em conjunto com suas equipes, do que solucionadores externos. Mudanças profundas só acontecerão quando a formação deixar de ser um processo de atualização, feito de cima para baixo, e se converter em um verdadeiro processo de aprendizagem. Isso implica ter uma visão diferente do que é o aperfeiçoamento e de qual é o papel docente, além de uma nova metodologia de trabalho. O professor coordenador pode transformar o cenário atual: da busca por um ensino eficaz mediante técnicas didáticas deduzidas de princípios gerais para uma reflexão que considere o desenvolvimento dos alunos e do professor e promova relações sociais igualitárias e justas em sala de aula.

Para reverter o quadro explicitado, faz-se necessário potencializar uma nova cultura formadora que gere políticas públicas capazes de intensificar novos processos de formação em prol de tornar a escola real cada vez mais próxima da ideal.

Na investigação podemos entender com maior clareza o papel e a atuação da equipe gestora como sendo de fundamental importância para a instauração de uma cultura institucional pois a forma que a equipe gestora atua junto aos sujeitos que coabitam a escola, poderá gerar um clima propício a um trabalho colaborativo e

cooperativo onde a autoridade, a responsabilidade, a decisão e a iniciativa serão fatores que estão relacionadas à dinâmica escolar como um todo.

Percebe-se que o gestor, quando consegue possibilitar a construção de uma equipe participativa proporciona um ambiente envolvente de aprendizagem promovendo o comprometimento com todos os setores da instituição escolar na relação com os professores, funcionários e com a comunidade.

Outro fator que podemos elencar é que o gestor na concepção democrática mostra-se como um verdadeiro mediador, compartilhando suas ideias sabendo ouvir, sendo aberto e flexível a fim que todos os profissionais da escola e a comunidade se sintam valorizados, reconhecidos e motivados para que a escola alcance um processo de ensino e aprendizagem de sucesso.

Nessa direção os professores coordenadores nessa pesquisa acabaram tendo que refletir sobre a organização diária do seu trabalho nos diferentes espaços em que atuam profissionalmente no âmbito escolar. A partir disso, é perceptível entendermos que o próprio papel e a rotina de trabalho desses profissionais estavam intimamente ligados as suas concepções de profissionalização da carreira do professor coordenador. Cada vez que estes sujeitos desconhecem seu real papel e função dentro da escola mais seus planos de trabalho e suas rotinas diárias ficavam distanciadas da real função do seu trabalho impactando de forma muito negativa suas possíveis contribuições junto ao grupo de professores.

Este aspecto nos é fundamental pois é por meio das rotinas de trabalho e dos planos de intervenção, que os professores coordenadores desenham, elaboram e implementam a proposta formativa de desenvolvimento profissional de seus professores por meio de processos de formação continuada.

Dos professores coordenadores é nítido que dos nove participantes da pesquisa, três (PC-C, PC-F1 e PC-F2) planejam suas rotinas por considerarem inerentes a função que exercem, já as demais (PC-A1, PC-A2, PC-C1, PC-C2, PC-B e PC-E) consideram que tem uma rotina planejada mas fica relegada ao segundo plano pois não conseguem cumpri-las devido as várias atribuições no cotidiano escolar, atribuições essas que poderiam ser amenizadas se cumprissem sua rotina de trabalho. Elas afirmam, ainda, que resolvem os problemas conforme vão surgindo no decorrer de seu trabalho de gestão cotidiana, onde percebemos a predominância de situações não previstas que dificultam o gerenciamento do tempo no seu trabalho dentro da instituição na qual está inserida.

Nas observações realizadas nos HTPCs, concluímos que a falta de rotina interfere muito na prática do professor coordenador sendo convincente que em relação a rotina de trabalho de um lado as coordenadoras PC-D, PC-F1, PC-F2, apresentam clareza da sua função profissional, assumindo papéis que de fato condizem com ela. Constatamos que os espaços formativos elaborados pelas professoras coordenadoras acima citadas são minuciosamente planejados, onde há acolhimento das necessidades dos professores, assim as reuniões pedagógicas constituem espaço/lugar de reflexão e prática sobre as questões pedagógicas da realidade de suas unidades escolares, respaldadas em uma metodologia que privilegia a problematização e não a explicação ou instrução.

Por outro lado as coordenadoras PC-A1, PC-A2, PC-C1, PC-C2, PC-B e PC-E, não demonstram clareza de suas atribuições, elencando situações que não condizem com sua função, aspecto este determinante que interfere fortemente na organização do trabalho bem como a perda da sua ação profissional. Acreditamos que seja necessário que essas professoras coordenadoras realinhem suas ações e, para isso, de acordo com Placco (2003), deve-se primar pela busca de ter um Plano de ação onde o lugar de urgências seja melhor administrados sendo transformadas em rotina verdadeiramente significativas, mantendo o rumo do trabalho nas ações de importância.

O professor coordenador pode possibilitar a mudança dentro da escola, entretanto suas ações precisam ser articuladas e organizadas com o intuito de desencadear um processo coletivo de transformação, desconstruindo relações opressoras para construir relações humanas, democráticas e justas. Nesse processo de mudança, faz-se necessário que perceba a importância do seu trabalho, do seu fazer consciente e comprometido com a função que desempenha dentro da sua unidade escolar.

Quanto ao planejamento dos HTPCs, percebemos que as professoras coordenadoras PC-A1, PC-A2, PC-C1, PC-C2, PC-B e PC-E, não planejam seus encontros de HTPCs, não havendo um equilíbrio entre a teoria e a prática e que em muitos casos estes encontros assumam a condição de Horário de Trabalho Perdido” (BRUNO e CHRISTOV, 2008.p.61).

Outra conclusão que este estudo possibilitou é a análise sobre a importância que a formação continua deva ser instituída e verdadeiramente estabelecida dentro do espaço escolar como defendido por Libâneo (2003). Essa constatação nos

permite afirmar que a formação continua é um processo contínuo e permanente que deve ocorrer no cotidiano da escola.

Percebemos ao observarmos a ação nos HTPCs das professoras coordenadoras PC-C, PC-F1 e PC-F2 que subsidiam e organizam a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, deste modo garantem que estão favorecendo a tomada de consciência de sua equipe docente, sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisão visando a proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, as professoras coordenadoras estão propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas.

Entendemos que a atitude de formadora, articuladora e transformadora que as professoras coordenadoras acima exercem é difícil, primeiro, porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas, por isso são comprometidas com estudos e pesquisas que proporcionam criarem estratégias condizentes com a realidade de sua unidade escolar. Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiras.

Mudar práticas formativas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho, significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que pareçam evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. Mudar práticas implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (professores, alunos, pais e a hierarquia do sistema escolar), originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda cultura organizacional, Garrido (2008).

Imbernón (2010) também destaca a ideia de que a mudança nas práticas docentes é complexa e lenta, essa complexidade e lentidão são inerentes à necessidade dos professores de interiorização, adaptação e vivência das experiências da mudança.

Com o intuito de ampliar essas reflexões, precisamos nos atentar e percebermos a importância que pode e precisa ser resgatado o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como lugar de formação, pois é nesse espaço coletivo que os docentes podem vir a criar propostas de ensino; potencializar reflexões coletivas de intervenção e elaborar análises crítico-reflexivas acerca dos seus saberes e fazeres, frente os desafios de suas unidades escolares, estarão construindo sua qualificação profissional.

Com o exposto acima urge a necessidade de investir nesse espaço formativo, isso significa que é preciso investir na formação do professor coordenador, na medida em que ele é o agente estimulador e articulador desse processo. Para tanto, é preciso que o professor coordenador tenha, também, um espaço coletivo e formador igualmente ao (HTPC), no qual possa apresentar suas dificuldades, partilhar suas angústias, refletir sobre sua prática como coordenador, trocar experiências e crescer profissionalmente, para exercer de forma plena sua função formadora e promotora do projeto pedagógico. Como afirma Freire (1996), quem mais precisa aprender é aquele que ensina. Trago aqui Arroyo que afirma que: "as leis, as políticas públicas de formação, os planos de carreira, a estrutura dos sistemas escolares foram construindo um perfil de professor coordenador, mas também a categoria vem construindo a si mesma, seu perfil." (2008:135). Sendo sujeito de sua própria história, ora com momentos de protagonismo, ora com experiências inovadoras e até transgressoras e isso tudo ocorre dentro da escola, de maneira que a organização dos tempos é essencial para esse profissional.

Neste momento do trabalho queremos propiciar condições para que as investigações realizadas e as discussões delas decorrentes possam suscitar novos diálogos, isso porque, diante da multiplicidade de aspectos que as situações educacionais envolvem, cada realidade e cada contexto precisam ser estudados, buscando-se aprofundar o entendimento de suas especificidades.

Para refletirmos sobre essas constatações, é pertinente apontarmos que os processos formativos dos professores devam assumir um caráter de recomeço, renovação, inovação da realidade tornando a prática do professor coordenador um elemento fundamental na mediação da produção do conhecimento mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo a partir disso uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo. Na formação é importante que este profissional provoque a reflexão do professor sobre a sua experiência

profissional, sobre a sua ação educativa e sobre os elementos que o levam a pensar e agir. Aprende-se a fazer fazendo, mas, também, refletindo para uma ação renovada e transformada. E nesse processo de ação-reflexão-ação que o saber profissional se enraíza e se fortalece.

Que os professores coordenadores tenham a consciência da importância de seu papel e façam igual à ÁGUIA que na sua sabedoria toma a decisão de enfrentar o difícil processo de renovação, para não morrer e, entendamos que para seguir em frente e obter vitórias, é preciso muitas vezes, romper com alguns costumes e tradições do passado, para só assim, aproveitar o valioso resultado de uma RENOVAÇÃO.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexos em uma escola reflexiva* – 2ª edição – São Paulo: Cortez, 2003
- ALVARADO-PRADA, L. E. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.
- ANDRÉ, Marli. *Formação de professores: a constituição de um campo de estudos*. Educação, vol. 33, núm. 3, set./dez. 2010, p. 174-181.
- APPOLINÁRIO, Fábio. *Metodologia da Ciência: filosofia e prática da pesquisa*. São Paulo: Thompson, 2006.
- ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- AZEVEDO, Fernando. *A Educação entre os dois mundos*. São Paulo: ed. Melhoramentos.
- AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. *Os saberes de orientação dos professores formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórias*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2009.
- AZILDE, L. Andeotti, José Claudinei Lombardi e Lalo Watanabe Minto org. *História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. Campinas. SP. Editora Alinea. 2010.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora, 1994.
- BRASLAVSKY, C. *Bases, orientaciones y critérios para el diseño de programas de formación de profesores*. Revista Iberoamericana de Educación, n. 19, p. 1-28. 1999.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n.9394/96.
- _____. *Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Estabelece as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>> Acesso em: mar. de 2014.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 07 de set. de 2012.

CANÁRIO, R. A. *Escola: o lugar onde os professores aprendem*. Psicologia da educação, São Paulo, n. 6, p. 9 – 27, 1998

CANDAU. *Formação Continuada de professores: tendências atuais*. In: (org.) Magistério, construção cotidiana. 5ª edição. Petrópolis, vozes, 2003

CURY, C.R.J. *O conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. *Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão*. In: Revista Brasileira de Educação, n. 11, p. 83-96, set./out. 2006.

DUARTE, Rita de Cássia. *O Professor Coordenador das Escolas Públicas Estaduais Paulistas: Análises das Condições de Trabalho e a Construção do Projeto Político-Pedagógico*. Dissertação de Mestrado, 2007

FERNANDES, Maria José da Silva. *A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)*. Tese de Doutorado, 2008.

_____. *Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas*. Dissertação de mestrado, 2004.

_____. *O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira*. In: Estudos em Avaliação educacional. Vol.20, n44, p.411-424, set- dez. 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HIPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. *As identidades docentes como fabricação da docência*. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, v.31 n.1 p.45-56, jan-abr 2005.

GARRIDO, E. *Espaço de formação continuada para o professor coordenador*. In: BRUNO, E.B.G., ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.S (org.) *O coordenador pedagógico e a formação docente* 8ª edição São Paulo: Edições Loyola, 2007

GEGUIO, P. C. *O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço*. In: Placco, V.M.N.S., ALMEIDA, L.R. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 3ª edição. São Paulo, Edições Loyola. 2005

GUIMARÃES, A.A; VILLELA, F.C.B. *O professor coordenador e as atividades de início de ano*. In: BRUNO, E.B.; ALMEIDA, LR; CHRISTOV, L.H.S. (Org). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p.37-54.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GONÇALVES, T. V. e GONÇALVES, T. O. *Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores*. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.) Cartografia do Trabalho Docente: professor (a) pesquisador (a). Mercado das Letras: Campinas, SP, 1998.

GONÇALVES, T. O. *A constituição do formador de professores de matemática: a prática formadora*. Belém (PA): CEJUP Ed., 2006.

HARGREAVES, A. FULLAN, M. *A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.

LENCIONI, Maria do C.J. *Formação de professores na implantação do ensino fundamental de nove anos: a escola, um espaço de diálogo?* Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2012, 163p.

LIBÂNEO, José C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática* – 5ª edição Goiânia, alternativa, 2004

LIMA, Elma Corrêa de. *Um olhar histórico sobre a supervisão*. In: Rangel, Mary. Supervisão pedagógica: princípios e práticas. São Paulo: Papirus, 2001.

LIMA, Marcos Nogueira de. *O professor coordenador na rede oficial do estado de São Paulo: um estudo sobre a (re)construção de sua ação pelo cotidiano*. Dissertação de Mestrado, 2013

LÜCK, H. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. 3ª Ed. São Paulo: Vozes, 2006. (Série Cadernos de Gestão, v. I)

LUCKESI, Martha. *O diretor da escola publica em articulador* In: Administração Escolar e política da Educação. Piracicaba: Unimep, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2011.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Desenvolvimento profissional: passado e futuro*. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, núm. 08, jan./abr. 2009, p. 7-22.

MATE, Cecilia Hanna. *Qual a identidade do professor coordenador pedagógico?* In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et.al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 10 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. Cap. 3 p.17-20.

MEDINA. Antonia da Silva. *Supervisor Escolar: parceiro político-pedagógico do professor*. In: SILVA JR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (ORGS) *Novos Olhares sobre a Supervisão*. 14^a Ed. Campinas: Papirus, 2008

MENDES SOBRINHO, J. A. C; CARVALHO, M.A. (Orgs.). *Formação de Professores e Práticas Docentes: olhares contemporâneos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOITA, Maria da Conceição. *Percursos de formação e transformação*. In: NÓVOA, António Vidas de professores. 2ed. V.4. Porto : Porto editora, 1999, cap. 5, p. 111-140.

MORIN, E. *Os Sete Saberes necessários a Educação do Futuro*. São Paulo. Cortez, 2000.

MORAES, Roque. *Análise de conteúdo*. Revista Educação, Porto Alegre, vol. 22, núm. 37, 1999, p. 7-32.

NETO, Lucimara Aparecida Neto. *A atuação do professor coordenador frente ao currículo oficial do estado de São Paulo (2008-2011)*. Dissertação de Mestrado, 2012

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. *O regresso dos professores*. Pinhais: Melo, 2011.

_____. *Pedagogia universitária: já estamos no século XXI ou ainda não?* Conferência proferida na abertura do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária – Ensino Superior – Inovação e qualidade na docência, de 24 a 27 de junho de 2012. Gravação, transcrição e correção de Samuel de Souza Neto e Bruno Cardoso Nicoletti Domingos.

_____. *A formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002

ORSOLON, Luzia A. M. *O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola*. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs) *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003.

PERRENOUD, Ph. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. *O coordenador na escola Pública*. 3ed. São Paulo: Loyola, 1995. Coleção educar, v.10.

PIMENTA, S. G. *Formação de Professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo (SP): Cortez, 2005.

_____; ANASTASIOU, L. das G.C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

POLIZEL, Fatima Aparecida Palotti, *Práticas pedagógicas do/a professor/a coordenador/a no contexto da política educacional paulista: 1995 – 2002*. Dissertação de Mestrado, 2003.

PUENTES, R. V. AQUINO, O. F.; NETO, A. Q. *Profissionalização dos professores: Conhecimentos, saberes e competências necessários à docência*. Educar. Curitiba (PR). N.34, p. 169-184, 2009. Editora UFPR.

ROSA, C. *Gestão estratégica escolar – 2ª edição* Petrópolis. Vozes, 2001

SAVIANI, Dermival. *A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. Trad. Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> > Acessado em: 01 mai 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: Profissão Professor. NÓVOA, António (org). 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Islei Simone Oliveira dos. *Coordenação pedagógica e gestão democrática: contexto, fundamentos teóricos e propostas de atuação na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, 2013

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar n. 444, de 27 de dezembro de 1985*. Dispõe sobre Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas.

SCHON, DONALD. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, Antonio. (org). Os professores e sua formação. Lisboa.: Dom Quixote, 1992.

SILVEIRA, Maria Aparecida. *A organização da rotina e a gestão da aprendizagem*. In Salto para o futuro Coordenação pedagógica em foco. TV escola. 2012

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. *Elementos Para Uma Epistemologia da Prática Profissional dos Professores e Suas Consequências em Relação à Formação Para o Magistério*, mimeo: 1999.

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

TORRES, Maria Licia. *A formação de professores nos ISEs: uma experiência alternativa em questão*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade, Rio de Janeiro, 2007.

VASCONCELLOS, Celso S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 7 ed São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. In: Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Líber Livro, 2007.

WERTHEIN, J. *A sociedade da informação e seus desafios*. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>> Acesso em: 10 de novembro de 2012.

ZABALZA, M.A. *Competências docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es.: Editora Narcea, 2006, 253p.

ZANETTI, Renata Brandão Faria. *Conselho Municipal de Educação de Limeira – SP: Análise de sua atuação no período de 1997 a 2001*. Dissertação de Mestrado, 2009.

_____. Lei Complementar nº 472/2009: altera o Estatuto do Magistério Público Municipal. Limeira, SP, 2009.

_____. Lei Complementar nº 497/2009: altera o Estatuto do Magistério Público Municipal. Limeira, SP, 2009.

_____. Lei Complementar nº 540/2010: altera o Estatuto do Magistério Público Municipal. Limeira, SP, 2010.

_____. Lei Complementar nº. 613, de 20/12/2011. Altera a Lei Complementar nº. 461, de 02 de junho de 2009, alterada pelas Leis Complementares nº. 470/2009, 472/2009, 497/2009 e 540/2010, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, contêm Plano de Carreira da categoria e dá outras providências. Jornal Oficial do Município de Limeira, 24 de dez. de 2011.

_____. Lei Complementar nº 632/2012: altera o Estatuto do Magistério Público Municipal. Limeira, SP, 2012.

_____. *Portal da Prefeitura Municipal de Limeira: secretarias*. Disponível em: <<http://www.limeira.sp.gov.br/secretarias/ceprosom/noticias.php>> Acesso em 13 set. 2012.

_____. *Edital de abertura das inscrições do concurso público nº 01/2012: provimento de cargos de Agentes de Desenvolvimento Educacional*. Limeira, SP, Jornal Oficial do Município Limeira. 25 de abr. de 2012.

_____. *Edital de abertura de Processo Seletivo nº04/2011*. Jornal Oficial do Município de Limeira. 31 de dez. de 2012.

_____. *Projeto de Lei Complementar nº. 67/2011*. Altera dispositivos da Lei Complementar nº. 461, de 02 de junho de 2009.

_____. *Resolução nº03 de 31/01/2012*. Dispõe sobre o processo de atribuição de aulas de Artes e Educação Física aos docentes da Secretaria Municipal da Educação de Limeira. Jornal Oficial do Município de Limeira, 02 de fev. de 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Biociências

Campos de Rio Claro

Mestranda: Luciana Estessi Bento Antunes

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo

**Relatório de Entrevista Semiestruturada para Pesquisa de Mestrado intitulada:
"A CONTRIBUIÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO
DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE LIMEIRA"**

1. Nome:- -----
2. Instituição:- -----
3. Formação Acadêmica: -----
4. Tempo na Função: -----
5. No seu entendimento qual é o papel da equipe gestora na escola?
6. Explicita o papel de cada um dentro da equipe gestora.
7. Como você percebe o seu relacionamento com a equipe gestora que atua?
8. Que tipo de trabalho que você realiza junto com a equipe gestora?
9. Você tem autonomia de atuação dentro da instituição?
10. O que a motivou ser Coordenador Pedagógico?
11. Explique sua Rotina de trabalho.
12. Quais atividades da sua rotina podem ser consideradas evidenciadas da relação de trabalho pedagógico em parceria com o professor?
13. Quais ações da sua rotina são planejadas para a formação dos profissionais da escola?
14. Quais ações da sua rotina favorecem a articulação para o trabalho coletivo na escola?
15. Quais ações da sua rotina não se referem diretamente a nenhum dos aspectos apontados nas questões anteriores?

16. Como são organizados os HTPC'S?
17. Que saberes você considera importante para um Coordenador Pedagógico desempenhar bem suas funções?
18. Enquanto formador destaque 5 prioridades para o bom desenvolvimento da sua função?
19. Quais as dificuldades enfrentadas em sua função?
20. Como você entende que a formação deva acontecer na escola?
21. Quais as relações podem ser percebidas entre a Coordenação Pedagógica e o processo de formação continua dos professores?
22. Como é desenvolvido o processo de formação continua no espaço da Coordenação Pedagógica?
23. Como esta formação reflete no cotidiano da sala de aula?

APÊNDICE B – Roteiro de observação da dinâmica dos HTPCs

Data:

Professora:

Escola:

Classe:

Número de professores:

Descrição do ambiente :

HORA	
DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	
ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES	
MATERIAIS UTILIZADOS	
ENCAMINHAMENTOS E ACOLHIMENTO REALIZADOS PELOS COORDENADORES	
PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES	
COMENTÁRIOS GERAIS	

APÊNDICE C – Plano de trabalho do professor coordenador

PLANO DE TRABALHO DO PROFESSOR COORDENADOR

Nome do Professor Coordenador:

Nome da Escola:

Endereço:

Nome do Diretor (a):

Vice-Diretor (a):

Agente de Desenvolvimento Educacional responsável pela U.E.:

Nº de alunos matriculados em 2013:

Nº de salas de Ensino Fundamental:

Diagnóstico inicial dos alunos (nº de alunos não alfabetizados em 2013):

Exerce esta função no ano de 2013 por recondução () sim () não.

ENSINO FUNDAMENTAL

Quais foram os problemas encontrados quando assumiu a Coordenação Pedagógica desta Unidade Escolar:

- Desempenho insuficiente dos alunos na avaliação SARESP em especial nas habilidades de leitura e produção textual.
- Fundamentação da prática pedagógica por propostas de ensino que não suprem as necessidades da clientela atendida.
- Desenvolvimento da recuperação contínua sem registros adequados das ações realizadas em sala de aula para tabulação e análise dos avanços obtidos pelos alunos.

Quais ações foram ou serão realizadas para sanar essas dificuldades:

- Padronização da sistemática interna avaliativa.
- Análise e acompanhamento dos resultados obtidos nos processos avaliativos internos.
- Formação continuada da equipe de docentes em HTPCs, tendo como eixos norteadores dos estudos: o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, as fundamentações teóricas de práticas pedagógicas propiciadoras de uma aprendizagem qualitativa e as práticas comumente realizadas pela equipe de docentes.
- Padronização de documento que engloba: registros sobre o desempenho dos alunos inclusos na recuperação contínua e planejamento das estratégias dos professores para que os referidos alunos avancem na aprendizagem.
- Acompanhamento da execução da recuperação contínua.
- Análise semestral dos avanços obtidos pelos alunos de recuperação contínua e das estratégias propostas pelos professores.

Tema HTPC	Subtema: Atendimento individual ao professor.
Objetivo	• Atender às necessidades específicas de cada docente. • Orientar ações pedagógicas. • Sugerir ações pedagógicas. • Refletir sobre práticas de ensino executadas durante as aulas. • Compreender a proposta pedagógica da escola e agir consoante ela.
Conteúdo	• Dinâmica das aulas. • Modalidades Organizativas. • Autoavaliação e busca por soluções. • Níveis da escrita. • Sondagem. • Práticas de leitura e produção de texto. • Proposta pedagógica da U.E.
Atuação no tema	• Observação das aulas regularmente. • Orientações individuais. • Conversa com o grupo de professores da série. • Troca de experiências entre professores. • Indicação de leituras. • Formação continuada em HTPCs.
Tema HTPC	Subtema: Projetos pedagógicos: Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, Educação das Relações Étnico-Raciais; Estrada para a cidadania (AutoBan/CCR), Sala de leitura; Valorização da leitura e da escrita, Laboratório de informática, Lixo reciclável, Rio limpo começa em casa- coleta de óleo comestível na rede municipal.
Objetivo	• Contemplar as expectativas de aprendizagem propostas para cada ano de escolaridade. • Atender as necessidades dos alunos. • Envolver a comunidade nas ações pedagógicas escolares. • Cumprir determinações legais. • Nortear o trabalho pedagógico da escola e dos professores em sala de aula. • Propiciar a produção do conhecimento, bem como de valores e mudanças de atitudes.
Conteúdo	• Expectativas de aprendizagem. • Metodologia de ensino por projetos. • Determinações legais: Projeto Dengue, Projeto Água, Projeto Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, Educação das Relações Étnico-Raciais, Autoban, Meio Ambiente...
Atuação no tema	• Apresentação dos projetos aos docentes. • Planejamento em HTPCs. • Preparação e sugestão de materiais e atividades. • Orientação aos professores.

	• Indicação de leituras. • Acompanhamento do projeto e do produto final. • Avaliação do projeto junto à equipe de docentes.
Tema HTPC	Subtema: Projeto Político pedagógico.
Objetivo	• Planejar junto à equipe de docentes o PPP da escola. • Analisar periodicamente o PPP da escola. • Propiciar a toda equipe escolar o conhecimento sobre o PPP da escola. • Garantir a execução da prática de ensino e aprendizagem explicitada no PPP da escola.
Conteúdo	• PPP (Projeto Político Pedagógico)
Atuação no tema	• Construção do PPP da escola junto à equipe de docentes a cada triênio. • Apresentação do PPP a equipe de docentes. • Reuniões para averiguação e adequações do PPP conforme necessidades surgidas. • Estudo das práticas de ensino indicadas no PPP da escola.
Tema HTPC	Subtema: Planejamento do Plano Escolar.
Objetivo	• Conhecer o currículo. • Coordenar o planejamento. • Acompanhar o desenvolvimento do plano escolar semanalmente. • Garantir a execução do currículo.
Conteúdo	• Plano Escolar • Quadro curricular • Currículo
Atuação no tema	• Reuniões de orientações para a execução do plano semanal. • Orientações individuais aos professores. • Estudo do currículo em HTPCs. • Verificar os planejamentos semanalmente (habilidades trabalhadas pelos professores). • Visitas em sala de aula, observando os cadernos dos alunos e garantindo o cumprimento da grade curricular.

Tema HTPC	Subtema: Sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos
Objetivo	• Analisar o desempenho dos alunos nas avaliações. • Planejar ações que propiciem a melhoria do desempenho dos alunos (mudança da estratégia de ensino, recuperação contínua e paralela). • Elaborar junto à equipe de docentes metas e propostas de acordo com o contexto escolar para minimizar o índice de alunos com baixo desempenho
Conteúdo	• Avaliações aplicadas e desempenho dos alunos. • Habilidades defasadas.

	• Situações didáticas.
Atuação no tema	• Reuniões para análise do desempenho obtido pelos alunos em avaliações. • Elaborar relatórios pedagógicos junto aos professores sobre alunos com defasagem na aprendizagem. • Encaminhar os alunos, com a concordância de seus responsáveis legais, a especialistas da saúde, sala de recursos e recuperação paralela. • Estudar junto aos docentes ações didáticas que visem à melhoria do desempenho dos alunos. • Acompanhar, por meio de visitas regulares em sala de aula, o desenvolvimento das ações que auxiliem a melhoria do desempenho dos alunos.

Tema HTPC	Subtema: Avaliação do processo ensino-aprendizagem
Objetivo	• Estudar as sistemáticas avaliativas externas. • Construir junto à equipe de docentes procedimentos avaliativos internos. • Propiciar o conhecimento sobre as diferentes estratégias avaliativas.
Conteúdo	• Avaliações padronizadas internas e externas. • Estratégias avaliativas diversificadas.
Atuação no tema	• Formação continuada em HTPCs sobre as sistemáticas avaliativas externas. • Coordenar a elaboração de avaliações internas que favoreçam o desempenho dos alunos nas avaliações externas. • Reuniões de apreciação e troca de idéias sobre as diferentes estratégias avaliativas (avaliação formativa, acumulativa, somativa, diagnóstica e autoavaliação).

Tema HTPC	Subtema: Recuperação contínua e paralela
Objetivo	• Garantir a execução de ações que sanem as habilidades defasadas.
Conteúdo	• Habilidades defasadas. • Recuperação Contínua. • Projeto de recuperação paralela.
Atuação no tema	• Elaboração do documento e planejamento da Recuperação Paralela. • Visitas periódicas em sala de aula. • Orientações (individual ou coletiva) aos professores de recuperação paralela e/ou que contenham alunos de recuperação contínua.

	• Constante análise de desempenho dos alunos com defasagem junto aos professores responsáveis.
--	--

Tema HTPC	Subtema: Conselho de ciclo
Objetivo	• Auxiliar a direção da escola na coordenação dos trabalhos do conselho de ciclo.
Conteúdo	• Resultados obtidos pelos alunos (semestral/anual)
Atuação no tema	• Reuniões para instruções e coordenação do preenchimento da Ata. • Levantamento junto ao grupo de docentes sobre os instrumentos avaliativos utilizados durante o semestre e as causas do aproveitamento insuficiente. • Propostas de soluções para as dificuldades encontradas pelos alunos.

Tema Plano de Formação	Subtema: Conteúdos e temas que supram a necessidade do grupo de professores.
Objetivo	• Subsidiar o trabalho pedagógico. • Aprimorar a prática docente. • Garantir a formação continuada.
Conteúdo	• Programas e formações. • Níveis de escrita. • Processo de alfabetização. • Sondagem. • Modalidades Organizativas. • Práticas de Leitura e Produção de Texto. • Concepção Construtivista de ensino. • Organização e preenchimento de documentos pedagógicos. • Temas que contemplem as áreas de conhecimento dependendo da necessidade da U.E.
Atuação no tema	• Estudo de temas apresentados nas capacitações oferecidas. • Orientação quanto ao registro e uso adequado de documentos pedagógicos. • Elaboração de reuniões pedagógicas e HTPCs. • Leitura e estudo de livros em HTPCs sobre as diferentes áreas do conhecimento, que tragam a concepção construtivista de ensino encadeada com exemplos práticos.

	• Leitura e estudos do guia para HTPCs do Programa Ler e Escrever. • Apresentação das práticas desenvolvidas em sala de aula e análise coletiva dos resultados.
Tema Plano de Formação	Subtema: Formação do Professor Coordenador
Objetivo	• Ampliar os conhecimentos para subsidiar aos professores. • Aprimorar-se profissional e pessoalmente.
Conteúdo	• Leitura • Estudo • Formação do professor coordenador.
Atuação no tema	• Participação em formações. • Leituras de qualidade. • Reserva de tempo na Rotina Semanal para pesquisa e estudo.

Tema Atividades Diárias	Subtema: Trabalho em parceria com a equipe gestora
Objetivo	• Compartilhar e organizar o trabalho pedagógico em consonância a equipe gestora.
Conteúdo	• Plano anual e Rotina semanal de Trabalho do Professor Coordenador. • Temas que contemplem as necessidades pedagógicas da U.E.
Atuação no tema	• Elaboração do Plano anual de Trabalho do Professor Coordenador. • Elaboração de uma rotina semanal para organização do Trabalho do Professor Coordenador. • Apresentação do Plano anual de Trabalho e Rotina semanal do Professor Coordenador. • Reuniões semanais com a equipe gestora.

Tema Atividades Diárias	Subtema: Orientação a funcionários (monitores)
Objetivo	• Propiciar formação continuada.
Conteúdo	• Temas que contemplem a melhoria do trabalho junto às crianças. • Função do monitor na U.E.
Atuação no tema	• Reuniões semanais - individuais. • Elaboração de uma rotina semanal para organização do

	trabalho do monitor. • Estudo sobre as atribuições dos monitores. • Reflexões sobre ações que auxiliam as crianças e o trabalho dos professores.
--	--

Tema Atividades Diárias	Subtema: Orientação a pais e responsáveis
Objetivo	• Oferecer informações sobre a rotina escolar. • Apresentar o desempenho escolar dos alunos. • Favorecer o processo de aprendizagem. • Incentivar o acompanhamento e a participação dos pais na aprendizagem dos filhos.
Conteúdo	• Regimento escolar interno. • Rotina semanal das turmas. • Desempenho dos alunos no processo de aprendizagem escolar. • Importância da participação dos pais na vida escolar dos filhos.
Atuação no tema	• Reuniões de pais e mestres - bimestrais. • Orientações (individuais) sobre questões pedagógicas. • Uso do caderno de recados para a comunicação entre a família e a escola. • Elaboração das pautas de reuniões de pais em consonância a equipe escolar, focando reflexões sobre temas necessários. • Coordenar a organização de um ambiente acolhedor nas reuniões de pais e mestres, motivando-os a participarem sempre da vida escolar dos filhos.

Tema Atividades Diárias	Subtema: Visitas periódicas em sala de aula
Objetivo	• Subsidiar o trabalho do professor. • Orientar o professor sempre que necessário. • Acompanhar no cotidiano das aulas o desempenho dos alunos que apresentam defasagem em relação ao grupo classe.
Conteúdo	• Dinâmicas desenvolvidas em sala de aula. • Temas pedagógicos que sejam diagnosticados durante as observações em sala de aula. • Atividades oferecidas aos alunos que apresentam defasagem na aprendizagem. • Grade curricular. • Rotina. • Caderno e pasta de atividades dos alunos.

Atuação no tema	• Registro em documento padronizado das observações decorrentes das visitas em sala de aula. • Orientações individuais aos professores, quando necessário. • Formação continuada em HTPCs sobre ocorrências que com frequência foram observadas nas diferentes salas de aula visitadas. • Acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula para com os alunos defasados. • Reflexões junto aos docentes sobre a necessidade de aprimoramento das ações realizadas para com os alunos defasados (sempre que necessário). • Observação das aulas. • Sugestões de intervenções. • Cumprimento da grade curricular.
------------------------	--

Tema Atividades Diárias	Subtema: Programa Ler e Escrever
Objetivo	• Acompanhar a utilização do material didático do programa. • Orientar os docentes quanto ao uso do material didático do programa assegurando a sua proposta de trabalho.
Conteúdo	• Materiais didáticos do programa. • Materiais para estudo do programa. • Modalidades Organizativas. • Concepção construtivista de ensino.
Atuação no tema	• Leitura e estudos junto à equipe de docentes do guia para HTPCs do Programa Ler e Escrever. • Estudo de temas apresentados nas formações oferecidas pelo programa em HTPCs. • Formações em HTPCs sobre o construtivismo. • Troca de experiência entre os pares. • Visitas em sala de aula.

Tema Atividades Diárias	Subtema: Material pedagógico e de apoio
Objetivo	• Manter a organização dos materiais pedagógicos da U.E. • Oferecer lista aos professores de todos os materiais pedagógicos que a U.E possui. • Incentivar o uso dos diversos materiais pedagógicos. • Garantir a entrega dos materiais pedagógicos de acordo com as orientações dos programas Letra e Vida, Ler e Escrever e CEMEP.
Conteúdo	• Livros. • Materiais de formações. • Jogos.

	• Brinquedos. • Acessórios tecnológicos. • DVDs e CDs. • Instrumentos musicais. • Acessórios para o ensino de artes visuais e cênicas.
Atuação no tema	• Tabulação de todos os materiais pedagógicos disponíveis na U.E. • Organização constante dos materiais. • Desenvolvimento de lista para facilitar o planejamento dos professores quanto ao uso dos materiais. • Reprodução de apostilas de formações. • Reprodução de CDs de formações. • Formações em HTPCs quanto às possibilidades de uso desses materiais e o favorecimento de cada um na aprendizagem dos alunos.