
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O TRABALHO E OS DESAFIOS DO PROFESSOR COORDENADOR NA REDE
MUNICIPAL DE RIO CLARO**

Thais Helena Jordão Bartiromo Ferri

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

**JULHO
2013**

**O TRABALHO E OS DESAFIOS DO PROFESSOR COORDENADOR NA REDE
MUNICIPAL DE RIO CLARO**

Thais Helena Jordão Bartiromo Ferri

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Co-Orientador: Prof^a Dra. Larissa Cerignoni Benites

RIO CLARO
Estado de São Paulo-Brasil
2013

370.71 Ferri, Thais Helena Jordão Bartiromo
F388t O trabalho e os desafios do professor coordenador na rede
municipal de Rio Claro / Thais Helena Jordão Bartiromo
Ferri. - Rio Claro, 2013
130 f. : il., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Samuel de Souza Neto
Coorientador: Larissa Cerignoni Benites

1. Professores - Formação. 2. Educação. 3. Escola. 4.
Coordenador pedagógico. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE RIO CLARO
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: O TRABALHO E OS DESAFIOS DO PROFESSOR COORDENADOR NA REDE
MUNICIPAL DE RIO CLARO

AUTORA: THAIS HELENA JORDÃO BARTIROMO FERRI

ORIENTADOR: Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO

CO-ORIENTADORA: Profa. Dra. LARISSA CERIGNONI BENITES

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:



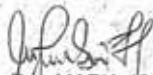
Prof. Dr. SAMUEL DE SOUZA NETO

Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro



Profa. Dra. RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO CUNHA

Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP



Profa. Dra. MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES
Faculdade de Ciências de Bauru - UNESP

Data da realização: 26 de agosto de 2013.

RESUMO

O presente estudo teve como foco de investigação o Professor Coordenador na rede municipal de Rio Claro-SP. O Professor Coordenador tem sido um dos atores discutidos no âmbito da escola, uma vez que seu trabalho está em constante (re)construção, a partir de diretrizes e políticas educacionais que se inserem. A pesquisa centrou-se no papel desse Professor Coordenador, que emerge do cenário da escola como peça chave na articulação e mediação das relações e principalmente do processo de formação continuada (em serviço) de professores no contexto escolar. Compreendemos que ele tem uma função importante para a instituição escolar e que seu trabalho na formação continuada dos professores pode resultar em um impacto positivo na aprendizagem dos alunos e no melhor desenvolvimento profissional dos professores. Nesse sentido, o cenário de estudo da pesquisa foi a escola como um lugar de formação dos professores (formação continuada) e que assume o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como espaço e tempo privilegiados para essa formação. A questão principal desta pesquisa sonda os desafios do professor coordenador nas suas relações com os professores no cotidiano da escola. A partir dessa questão, tivemos como objetivos: (a) identificar as concepções do Professor Coordenador sobre sua função junto aos professores; (b) analisar os desafios do Professor Coordenador na sua rotina e encaminhamentos nos HTPCs. Como meio para encontrar as respostas pretendidas neste estudo, escolheu-se a pesquisa qualitativa, com enfoque interpretativo, tendo como paradigma o construtivismo social. A pesquisa abrangeu quatro escolas da rede municipal de ensino de Rio Claro-SP, que atende ao ensino fundamental. Em cada uma dessas escolas foi considerado como participante o Professor Coordenador, sendo um total de quatro participantes. Entre os instrumentos de coletas de dados, selecionaram-se fonte documental, observação, entrevista semi estruturada e a análise de conteúdo. As considerações finais desta pesquisa se apresentam como possíveis reflexões acerca do trabalho e dos desafios enfrentados pelo Professor Coordenador no contexto escolar.

Palavras-chave: Professor Coordenador; Formação de Professores; Escola.

ABSTRACT

The present study focuses on research Coordinator Teacher in the municipal Rio Claro-SP. The teacher coordinator has been one of the actors discussed within the school, since their work is constantly (re) construction from guidelines and educational politics that fall. The research focuses on the role that emerging Teacher Coordinator of the school setting as a key element in the articulation and mediation of relations and especially the process of continuing education (in-service) teacher in the school context. We understand that he has an important function for the school institution and its work in the continuing education of teachers may result in a positive impact on student learning and the best professional development of teachers. In this sense the setting of the research study is the school as a place of teacher education (continuing education), and that takes time Pedagogic Work Collective (HTPC) as a privileged space and time for such training. The main question of this research probes the challenges of coordinating teacher in their relations with the teachers in the school routine. From that point, we had the following objectives: (a) identify the conceptions of Professor Coordinator about your role with teachers; (b) analyze the challenges of Professor Coordinator in your routine and referrals in HTPCs. As a means to find the answers sought in this study chose to qualitative research, with interpretive approach, with the social constructivism paradigm. The survey covered four schools of the municipal school of Rio Claro-SP attending the school. In each of these schools was considered as a participant teacher coordinator and a total of four participants. Among the instruments of data collection, were selected source documents, observation, semi-structured interviews and content analysis. The concluding remarks of this study are presented as possible reflections on the work and the challenges faced by Professor Coordinator in the school context.

Keywords: Professor Coordinator; Teacher Education; School.

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa só foi possível graças à contribuição de diversas pessoas, às quais eu não poderia deixar de agradecer.

Agradeço primeiramente a Deus por ter me concedido o dom divino da vida e por todas as bênçãos, vitórias e conquistas que me são concedidas.

Ao Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, por muito ter contribuído com minha formação enquanto professora pesquisadora e ter oportunizado momentos de aprendizagem, acreditando no meu trabalho e valorizando-o, me oportunizando a realização desse sonho pessoal e profissional. Uma pessoa a quem admiro muito por conseguir transitar conscientemente entre dois mundos que ainda me parecem tão distintos: a universidade e a escola.

À minha querida amiga e co-orientadora deste trabalho, Larissa Benites, grande pesquisadora militante da educação, a quem admiro pela garra, pela determinação e agradeço pela ajuda imprescindível na realização deste trabalho. Ao longo desse processo me ensinou que ao som de Beatles nossas energias se renovam.

Às professoras Maria José Fernandes e Renata Cunha, pela leitura atenta do trabalho, pelas críticas construtivas e as grandes contribuições, agradeço por terem aceitado participar da banca.

Aos professores do curso de pós-graduação em Educação da UNESP-Rio Claro, pelos novos conhecimentos que adquiri ao longo das disciplinas.

Ao meu bisavô José Rodrigues Jordão Filho (in memoriam), meu maior incentivador nesse processo, que contribuiu direta e indiretamente para que eu seguisse a minha carreira, alguém que tinha orgulho absoluto em dizer que era professor, um educador nato da vida, pois aprendia ao mesmo tempo em que ensinava, um verdadeiro mestre na arte de saber viver. Deixou muita saudade, boas lembranças, muitas lições. Junto com sua “fiel escudeira” Maria Witzel Jordão, foram meus maiores incentivadores para prosseguir meus estudos, sem dúvida uma parceria de sucesso na minha formação.

Aos meus pais e meu irmão, por acreditarem em mim e vibrarem com minhas realizações. E, mesmo estando longe, acompanharam de perto minha trajetória e evolução pessoal e profissional.

À minha avó Vera Lucia Rodrigues Jordão, que durante essa jornada abraçou esse sonho junto comigo, cuidando da minha filha com tanto zelo e carinho, nos momentos em que tive que me ausentar, juntamente com seu companheiro, João Afonso, que com muita dedicação cuidava da minha filha com o maior prazer, o que me trazia muita tranquilidade nesse processo.

Ao meu marido, por respeitar minhas decisões pessoais, e principalmente pelo incentivo e apoio nos momentos finais desta pesquisa.

À minha filha, Beatriz, por pacientemente acompanhar todo esse processo e com apenas sete anos compreender à sua maneira minha ausência, meu isolamento para realizar este estudo. Foi muito bom poder contar com seus abraços e beijinhos sempre cheios de carinho, sem dúvida você foi a força de que eu precisava para seguir em frente.

Em especial minha amiga Karin Casarin, pelos momentos de incentivo, pelo companheirismo, amizade, pelas longas conversas, pelos desabafos, e pelo carinho que sempre demonstrou comigo. Você não tem ideia de como sua contribuição foi importante para realização desse projeto.

Às amigas companheiras de trabalhos, de escrita e de congresso, Andreia Vasques, Rebeca Possobom e especialmente Marina Cyrino, sempre tão paciente e atenciosa comigo, que me ajudou em inúmeros momentos da pesquisa e a quem serei sempre grata.

Aos meus companheiros de trabalho, os professores da EM Luiz Martins Rodrigues Filho, uma equipe zelosa e dedicada com a educação de crianças de um bairro de periferia, com a qual tentamos diariamente conviver com as adversidades e levar aos alunos educação de qualidade. Agradeço pelo apoio principalmente da Gestão da escola, por compreender minhas ausências para apresentação de trabalhos em congressos e realização das disciplinas do Mestrado, e principalmente por em momento algum ter feito disso um empecilho e sim compreender meu empenho e esforço; serei sempre muito grata a todos.

À SME de Rio Claro, pela confiança na pesquisa e no trabalho oportunizando e autorizando a pesquisa nas quatro escolas da rede municipal.

Aos participantes desta pesquisa, professores, diretores e principalmente os professores coordenadores que cederam um pouco do seu precioso tempo no cotidiano escolar para participar com tanto zelo desta pesquisa.

Enfim, a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram e torceram por este momento de realização pessoal e profissional.

“Ensinar exige mestria, competência e tacto pedagógico. A organização das situações de aprendizagem, a progressão dos alunos ou a concepção de dispositivos de diferenciação pedagógica são tarefas muito complexas. Ensinar só é fácil para quem nunca entrou numa sala de aula” (NÓVOA, 2011).

SUMÁRIO

I. APRESENTAÇÃO	13
1. INTRODUÇÃO	16
2. OBJETIVOS	19
3. BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	20
3.1- Apontamentos sobre a formação continuada de professores.	23
3.2- A escola como locus de formação continuada de professores.	27
4. APONTAMENTOS SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DA REVISÃO DE LITERATURA	32
4.1- A rede municipal de ensino pesquisada e sua legislação	39
4.2- Os desafios e as dificuldades enfrentadas pelo Professor Coordenador no cotidiano escolar.	51
4.3- O Professor Coordenador e a formação continuada dos docentes.	61
5. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	64
5.1- A definição dos sujeitos envolvidos e as técnicas priorizadas	65
5.1.1- A fonte documental	65
5.1.2- Observação	67
5.1.3- Entrevistas	68
5.2- Trabalho de Campo	68
5.2.1- As escolas e os participantes da pesquisa.	72
5.3- Análise dos dados	75
6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	78
6.1- Concepção e Formação do sujeito	78
6.2- Caracterização do Professor Coordenador	82
6.3- Atribuições no cotidiano do Professor Coordenador: afinal, o que ele faz na escola?	84
6.4- A atuação nos HTPCs.	91
6.5- A Formação Continuada.	95
6.6- O relacionamento com a Gestão.	97
6.7- Enfrentamentos, dificuldades e desafios.	99
7. O PROFESSOR COORDENADOR E SEU COTIDIANO	105
7.1- A indicação para a coordenação pedagógica.	105
7.2- O labor prático	109
7.3- A busca pela identidade profissional	113
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS	133

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Requisito para exercer a função de Professor Coordenador	44
Quadro 2 - Designação para a função de Professor Coordenador	45
Quadro 3 - Atribuições do Professor Coordenador	46
Quadro 4 - Caracterização das escolas	74
Quadro 5 - Dados: observações e entrevistas	77
Quadro 6 - Administrativos/Burocráticos/Organizacionais	86
Quadro 7 - Gestão da Aprendizagem	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APEOESP Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo
CAPES Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CB Ciclo Básico
CEFAM Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP/IB Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências
CNE Conselho Nacional de Educação
CP Coordenação Pedagógica
DCN Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA Educação de Jovens e Adultos
EM Escola Municipal
HTP Hora de Trabalho Pedagógico
HTPC Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI Hora de Trabalho Pedagógico Individual
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC Ministério da Educação
PC Professor Coordenador
PCP Professor Coordenador Pedagógico
PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP Projeto Político-Pedagógico
SEE/SP Secretaria da Educação do Estado - São Paulo
SME Secretaria Municipal de Educação
UNESP Universidade Estadual Paulista

I. APRESENTAÇÃO

Quando decidi entrar no programa de pós-graduação, tinha como objetivo pessoal e profissional aprofundar meus estudos no campo da formação de professores, bem como aguçar meu olhar para a pesquisa, que era algo que chamava minha atenção desde a graduação.

Por conta da minha trajetória profissional, minha entrada na carreira docente e os desafios enfrentados nos momentos iniciais no “choque com a realidade escolar”, uma figura que me despertava interesse era o professor coordenador¹.

Venho de uma família de três gerações de professores e o contato com a educação já era alimentado no seio familiar. Iniciei meus estudos no antigo magistério, depois fiz a graduação em pedagogia e uma especialização em gestão escolar, pois tinha interesse em conhecer a parte administrativa e organizacional da escola. Ao longo do meu trabalho como professora, tive a oportunidade de trabalhar em diferentes instituições de ensino, públicas e privadas, e perceber em todas a presença do professor coordenador, que tem como função auxiliar o grupo de professores e a gestão da escola nas mais diferentes tarefas, sejam elas atreladas ao conteúdo específico, à aprendizagem e ao comportamento dos alunos ou mesmo aos dilemas profissionais, como inseguranças e incertezas, chamando-me a atenção para a identidade desse professor.

Dessa forma, este estudo aborda o professor coordenador (PC) e seus desafios frente à formação de professores e o contexto escolar. Comecei a observar a importância do PC no cotidiano da escola, no crescimento da equipe, na superação de problemas coletivos, na busca de saídas mais adequadas para cada desafio, além de ser, na grande maioria das vezes, o responsável por realizar momentos de discussão, leitura e reflexão entre os professores sobre os dilemas da educação.

O trabalho do Professor Coordenador nem sempre é feito de sucesso, porém as minhas experiências me levaram a conceber que este profissional ocupa um local

¹ O termo Professor Coordenador (PC) será adotado por fazer parte da rede de ensino à qual me encontro vinculada. Contudo, na literatura, bem como na legislação, existem outros termos para a mesma função, como por exemplo Coordenador Pedagógico. Sem entrar no mérito da discussão sobre suas abordagens e inferências, para este momento serão considerados como similares.

privilegiado dentro da organização escolar e tem um papel muito importante, de articulador e mediador do trabalho pedagógico.

Lembro-me de que, há alguns anos, um grupo de professores de uma das instituições de ensino em que eu trabalhava conversava informalmente sobre a função do PC na escola, visto que naquela semana teríamos uma eleição para a escolha de um novo Professor Coordenador. Alguns diziam que, com tantas reconfigurações pelas quais a educação estava passando, essa função poderia logo ser extinta. Foi através dessa conversa informal com meus pares que passei a ver a coordenação pedagógica com outros olhos, comecei a pensar, se esse profissional saísse de cena na instituição escolar, quem faria o papel de articular o projeto político-pedagógico da escola, quem iria propiciar os momentos de formação continuada em serviço, e a socialização do saber docente, a troca de experiências entre os pares, a sistematização das práticas educativas, entre outras situações que corroboram a qualidade do processo pedagógico, pois de modo muito particular sempre concebi os professores coordenadores com quem trabalhei peças chave no desenvolvimento das formações e práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Desse modo, alguns questionamentos começaram a surgir, como, por exemplo: qual o papel do Professor Coordenador na instituição escolar? Essa função é constituída na prática do cotidiano escolar? Quais os desafios que ele enfrenta na escola? Como o Professor Coordenador contribui com o trabalho dos professores em relação à prática educativa? Ele tem clareza do seu papel e função? Estas e outras questões foram muito importantes e serviram de alicerce para a construção desta dissertação de mestrado.

Com tantas perguntas, comecei a realizar um trabalho de leitura sobre a temática e o primeiro material com que tive contato foram os livros da coleção, em oito volumes, da Editora Loyola, todos voltados ao Coordenador Pedagógico, que abordavam diferentes temáticas. Dessa coleção utilizei em especial seis livros, sendo eles: *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* (2003), *O coordenador pedagógico e a formação docente* (2000), *O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade* (2007), *O coordenador pedagógico e os desvios da educação* (2009), *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança* (2010), *O coordenador pedagógico e a educação continuada* (2009).

Também realizei uma pesquisa nos bancos de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, website Google e

Biblioteca Digital da Pontifícia Universidade Católica - PUC. A escolha da última base de dados, Biblioteca Digital - PUC, se deu pelo motivo de que uma alta porcentagem de teses e dissertações sobre a temática do professor coordenador eram provenientes dessa universidade.

Através dessa busca inicial, tive contato com a recém-lançada pesquisa da Fundação Carlos Chagas intitulada “O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições”. A pesquisa trazia informações preciosas sobre quem são e o que pensam os profissionais que estão à frente da coordenação das escolas de todo o país e também uma busca recente das principais teses e dissertações que abordavam a temática nos últimos anos. Foi a partir dessas leituras que pude, então, construir meu arcabouço de leitura que futuramente se transformaria no meu quadro teórico.

Com diversos trabalhos reunidos, selecionamos aqueles que auxiliariam a analisar e responder aos objetivos propostos do ponto de vista de uma pesquisa.

Dessa forma, o trabalho que segue é fruto do interesse e da vontade de desvendar o universo do Professor Coordenador.

Portanto, na sequência apresenta-se a Introdução, que tem por intuito descrever o cenário do Professor Coordenador, encaminhando-se para os Objetivos da pesquisa. Em seguida, no Capítulo 3, incorporam-se as informações sobre a formação de professores no Brasil, recaindo especificamente sobre as ideias de formação continuada e da escola enquanto espaço de formação.

No Capítulo 4 disserta-se sobre o Professor Coordenador a partir do seu surgimento, com base na legislação do Estado de São Paulo e do Município de Rio Claro, abordam-se os aspectos da rede municipal de educação de Rio Claro, por se tratar do *lócus* da pesquisa, e comenta-se sobre os diferentes desafios postos ao ocupante da função de Professor Coordenador, culminando com a sua atuação junto à noção de formação continuada do corpo docente.

No Capítulo 5 tem-se a metodologia, ressaltando a pesquisa qualitativa e a trajetória executada para obtenção dos sujeitos, dos dados e técnicas utilizadas.

Passa-se ao Capítulo 6, que tem por intuito apresentar os resultados. Em seguida segue o Capítulo 7, com a discussão dos dados e, por fim, o Capítulo 8, com as considerações finais desta pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

O Professor Coordenador tem sido um dos atores muito discutidos no âmbito da escola, uma vez que seu trabalho está em constante (re)construção, a partir de diretrizes e políticas educacionais dos diversos governos.

O PC é um docente que passou por um processo de formação inicial, já obteve um tempo de experiência docente, atribuindo-o na prática profissional, e que decidiu arriscar-se em novas experiências profissionais, afastando-se de sua sala de aula para assumir o coletivo da escola. Nessa nova jornada, suas principais atribuições são: articular, mediar e promover as condições de atualização dos professores, estabelecendo pontes com o trabalho pedagógico e a equipe escolar.

Esse profissional é de extrema importância na instituição escolar, pois é o responsável pela articulação de toda a equipe. Seu trabalho bem direcionado pode vir a favorecer e potencializar a prática pedagógica na escola, integrando o trabalho dos docentes, superando as barreiras do individualismo, contribuindo com a qualidade do processo ensino e aprendizagem.

Uma constatação que se pode fazer é que nem sempre este professor é indicado com a terminologia de Professor Coordenador (PC). O termo possui diferenciação dependendo da forma de organização da rede municipal ou sistema de ensino da escola (pública/privada), ou mesmo de ordem municipal/estadual, e pode ser encontrado como: Coordenador Pedagógico, Professor Coordenador Pedagógico, Orientador Pedagógico, Pedagogo e Supervisor Pedagógico:

A maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei 5.692/1971 (que instituiu a Reforma de Ensino de 1º. e 2º. Graus), passou a estabelecer funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora, tanto em nível de sistema, como de unidade escolar, com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, professor coordenador, os profissionais da educação encontrava um novo espaço de trabalho. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 239).

A entrada desse profissional no cenário da educação do estado de São Paulo apresenta origens na década de 1960, podendo suscitar aspectos de uma função que é recente, devido às diferentes modificações em suas tarefas e atribuições.

Nos estudos de Almeida (2003, p. 23), a autora afirma que, em 1996, pela Res. SE nº 28/96, todas as escolas da rede estadual passaram a contar com a coordenação pedagógica. Porém, na pesquisa de Fernandes (2005) a autora nos aponta que nem todas as escolas passaram a ter o Professor Coordenador em

1996, algumas escolas ficaram de fora, por conta dos critérios postos pela mesma resolução citada acima: “Entre as medidas que chegaram às unidades escolares está à implantação da função de Professor Coordenador Pedagógico em todas as escolas públicas com mais de dez classes em funcionamento [...]” (2005, p. 02).

Como é possível observar, a implantação ocorria nas escolas com alto número de alunos, compondo mais de dez classes de funcionamento. As pesquisas de Almeida (2003) e Fernandes (2005) apontam divergências quanto à entrada dos PCs nas escolas pela Res. SE nº 28/96, demonstrando algumas lacunas a esse respeito.

Essa mesma resolução estipula que o docente designado para exercer as funções de coordenação pedagógica deve assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas e didáticas e subsidiar o professor no desenvolvimento de seu trabalho (SÃO PAULO, 1996).

Esse indicativo vai ao encontro dos estudos encontrados na literatura que referendam a figura do Professor Coordenador enquanto um atuante na formação continuada dos professores no interior da escola (VASCONCELLOS, 2002; FERNANDES, 2008; LIMA, 2009; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011), a trajetória histórica do coordenador pedagógico (GARRIDO, 2009; FUSARI, 2000; GIGLIO, 2003; CHRISTOV, 2001), a necessidade de identificar e promover a formação do coordenador pedagógico e as questões da identidade (MATTE, 2003; ALMEIDA, 2003), os saberes do coordenador pedagógico (ANDRÉ; VIEIRA, 2006), a questão da co-formação na escola, a escola como *lócus* de formação e o coordenador como articulador desse processo coletivo (CUNHA; PRADO, 2008), o uso do registro, escrita da prática pedagógica como instrumento de reflexão formativa (FUJIKAWA, 2006), e a importância do papel do coordenador pedagógico em relação ao professor em início de carreira (BRUNO, 2006).

Algumas pesquisas enfocam a importância desse profissional junto à gestão escolar², sendo o responsável pelas ações de articulação do coletivo na escola, do projeto político-pedagógico, parceiro dos professores em relação ao acompanhamento e orientação do trabalho docente, responsável também pela

² De acordo com Alonso (2002, p.176), “gestão é todo o processo de organização e direção da escola, produto de uma equipe, que se orienta por uma proposta com base no conhecimento da realidade, a partir do qual são definidos propósitos e previstos os meios necessários para a sua realização, estabelecendo metas, definindo rumos e encaminhamentos necessários, sem, entretanto, configurá-los dentro de esquema rígido de ação, permitindo alterações sempre que necessário.”

organização de reuniões pedagógicas e pelas atividades de formação continuada no ambiente escolar.

Dessa forma, Orsolon (2010, p. 22) atribui ao Coordenador Pedagógico as seguintes atividades:

[...] mediar o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como criar condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões.

Complementando a ideia, Placco, Almeida e Souza (2011, p. 6-7.) colocam três eixos que caracterizam o papel do Professor Coordenador no Brasil:

Entendemos, assim, que compete ao Coordenador Pedagógico: **articular** o coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; **formar** os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; **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.

Contudo, para assegurar um melhor desempenho nas práticas pedagógicas e para que o trabalho do PC se torne significativo, é necessário um envolvimento pessoal e profissional em manter-se atualizado e atento às teorias e métodos de ensino, políticas públicas de educação, legislação vigente, para que esteja apto a interferir de forma positiva na formação continuada dos professores, auxiliando-os a refletir sobre as situações do cotidiano escolar.

Nesse contexto, situamos o Professor Coordenador como o coração da escola, onde passam a direção, os professores, os alunos, os pais. Compreendemos que ele tem uma função importante para a instituição escolar e que seu trabalho na formação continuada dos professores pode resultar em um impacto positivo na aprendizagem dos alunos e no melhor desenvolvimento profissional dos professores.

2. OBJETIVOS

O cenário de estudo da pesquisa é a **escola** como um lugar de formação dos professores (formação continuada) e que assume o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo-HTPC como espaço e tempo privilegiados para essa formação. Nesse sentido, a questão principal desta pesquisa é: **Quais os desafios do professor coordenador nas suas relações com os professores no cotidiano da escola?**

Relacionados a essa temática, os objetivos principais deste trabalho estão centrados em:

1. Identificar as concepções dos Professores Coordenadores sobre sua função junto aos professores.
2. Analisar os desafios dos Professores Coordenadores na sua rotina e encaminhamentos nos HTPCs.

3. BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A trajetória da formação de professores no Brasil tem passado por muitas transformações e tem sido um tema presente e recorrente nas discussões no cenário acadêmico brasileiro, com mudanças significativas nas exigências da formação docente e no papel do professor. Nesse sentido, a literatura é intensa e os estudos vêm contribuindo para aprofundar a temática.

Nesse contexto da formação de professores, os estudiosos apontam vários caminhos, como, por exemplo, André (2002), que investigou o estado da arte da formação de professores no Brasil no período de 1990 a 1998, por meio das teses e dissertações; Garrido e Brzezinsk (2006), que compreenderam o período de 1997 a 2002, por retratar um momento pós-publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, em 1996, para analisar como a formação de professores foi então incorporada pelos cursos de formação.

Nesse viés, um estudo recente de Saviani (2009) abordou a formação de professores em relação aos aspectos históricos e teóricos no contexto brasileiro, apontando a trajetória da formação de professores no Brasil ao longo dos últimos dois séculos em seis períodos:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 03).

Os estudos de Saviani (2009) demonstram um panorama geral pelo qual passou a formação de professores no Brasil, explorando os principais acontecimentos que marcaram essa trajetória, que de modo sucinto expusemos na transcrição, a fim de situar o leitor sobre as principais mudanças que ocorreram.

Em pesquisa recente, Gatti (2010) nos apresenta as características e problemas da formação docente no Brasil, entre outros que nos trazem suas importantes colaborações e reflexões frente à temática. A autora expõe a trajetória da formação de professores vinculados às escolas normais, depois a sua passagem para o chamado ensino superior, principalmente num primeiro momento a carga horária das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nos mais diferentes cursos de Licenciatura, agregando diferentes desenhos curriculares, como o famoso “3+1”, no qual os cursos oferecidos eram compostos por três anos de disciplinas específicas das áreas de conhecimento da formação e um ano de disciplinas pedagógicas.

Com a promulgação da LDB em 1996 (BRASIL, 1996), muitas alterações ocorreram no universo da formação dos professores. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 271), antes da reforma havia duas maneiras de formar professores: “o magistério em nível de segundo grau e a atual licenciatura no curso superior.” A LDB reforçava a necessidade de uma identidade profissional.

Contudo, no início do século XXI, novas reformas adentraram no contexto da formação dos professores. O Parecer CNE/CP 09/2001 e a Resolução CNE/CP 01/2002 foram promulgadas, apresentando, no âmbito das competências, habilidades e conteúdos, um corpo de conhecimento para a docência. Nesse sentido, referenciavam a necessidade de reestruturar os cursos de formação de professores, com a finalidade de sintonizá-los com os desafios colocados à educação brasileira no atual momento histórico.

No ano de 2006, a Resolução CNE/CP nº 1 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, ficando definido que a formação deveria abranger integralmente a docência, a gestão, a pesquisa, a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, e a elaboração, execução, acompanhamento e atividades educativas.

(...) somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. (GATTI et al., 2010, p. 1357).

Essa legislação alterou consideravelmente a estrutura dos cursos de Pedagogia, a começar pela eliminação das chamadas habilitações. Mas, para além dessa discussão das reformas nos currículos, cabe mencionar que, a partir da década de 1990, o sistema educacional brasileiro foi bombardeado por pacotes reformistas, com consequências que atingiram tanto o processo de formação inicial como o ambiente escolar. Essas reformas educacionais na grande maioria das vezes fizeram parte de acordos com financiamento de agências internacionais, como o Banco Mundial (FERNANDES, 2009).

As políticas brasileiras de formação dos professores, operacionalizadas através das reformas, têm tido sua tradução em um conjunto de normas que evidenciam o caráter prático e racional desses procedimentos, que têm seguido, de forma predominante, às determinações do Banco Mundial. (MAUÉS, 2003, p.13).

Ao apresentar um panorama geral da trajetória da formação de professores da educação básica no Brasil, é possível observar quantas mudanças ocorreram e continuam a ocorrer no cenário educacional brasileiro. Entretanto, no que concerne à formação de professores para a educação básica, torna-se importante destacar que a formação inicial de professores não dá conta da complexidade que envolve o atual contexto escolar e que essa formação por si só não é suficiente para o exercício docente, pois a amplitude do papel do professor vai além da formação oferecida, e seu trabalho não é estático, as demandas da realidade social impostas refletem diretamente no seu trabalho. Tamassia (2011, p. 60) enfatiza que:

Em geral, a maioria dos professores não se sente preparado para atuar em sala de aula ao sair da universidade. Nem sempre os saberes teóricos são facilmente convertidos em saberes da prática. Mesmo que estejam tecnicamente preparados, a escola real traz, a cada ano, novas exigências à sua formação e cada nova turma, uma nova experiência e uma nova necessidade. Assim, não é possível crer que a formação inicial seja suficiente para uma atuação docente eficaz e eficiente que atenda às diferentes necessidades que se colocam no dia-a-dia.

Nesse sentido, o trabalho docente requer uma permanente revisão de suas práticas, analisar o seu trabalho direcionando para uma educação de qualidade. Pode-se dizer que a formação de professores está longe de acabar na formação inicial, para acompanhar as demandas da sociedade, dos alunos e da aprendizagem. O processo de formação necessita ser permanente, e nessa vertente o professor é convidado a ser um pesquisador de sua formação.

É importante ressaltar essa trajetória da formação de professores no contexto de nossa pesquisa, visto que primeiramente o professor coordenador passou pela formação inicial como professor, e, segundo, pelo fato de uma de suas principais atribuições na instituição escolar ser a de promover ações de formação continuada em serviço da equipe docente. Segundo Clementi (2010, p. 53):

Atualmente, os estudos sobre a formação de professores estão influenciando a concepção do trabalho do coordenador. Alguns autores (Schon, 1992; Nóvoa, 1992; Placco, 1994; Torres, 1994) defendem a proposta de que coordenadores e professores devem ser parceiros na organização de projetos, estudos e busca de soluções para as dificuldades do cotidiano.

A formação inicial é de suma importância, porém sua continuidade é necessária para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade no âmbito escolar.

3.1- Apontamentos sobre a formação continuada de professores.

O termo formação significa qualificar pessoas, e este processo equivale a possibilidades de desenvolvimento pessoal, aquisição de novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores, além de novas experiências adquiridas. Neste estudo assumimos a compreensão de que a formação continuada se constitui como um processo de formação permanente durante toda a prática profissional.

Fusari e Franco (2005) destacam que a formação continuada reflete diferentes entendimentos a respeito de seu papel na formação docente, destacando três direções: a formação continuada como compensação de deficiências da formação inicial, a formação continuada como atualização do repertório de conhecimentos superados pelo tempo e, por último, a formação continuada como elemento de aperfeiçoamento dos conhecimentos, ou seja, aprofundar aquilo que já se sabe. De modo sucinto, os autores apontam a diferença entre a formação inicial e a formação continuada como dois tempos distintos no processo de formação de professores:

Via de regra, a formação contínua vem sendo compreendida como aquela que ocorre após a formação inicial (magistério em nível superior, licenciatura, bacharelado), a partir do ingresso do sujeito na carreira do magistério. Dito de outra forma, tudo aquilo que ocorreu antes do ingresso no trabalho entra na categoria da formação inicial e o que ocorre depois, na categoria de formação contínua. Seria como se tivéssemos dois tempos distintos no processo de formação: um tempo anterior e outro posterior (FUSARI; FRANCO, 2005, p.18).

Para Almeida (2005), a formação continuada é vista como um conjunto de atividades de formação desenvolvidas após a formação inicial e que se realizam ao longo de toda a carreira docente e nos mais variados espaços. E destaca que essa formação em nosso país tem privilegiado a prática docente.

Podemos, então, definir a formação contínua como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional na direção de nos prepararmos para a realização de nossas atuais atividades ou de outras novas que se coloquem. Essas atividades formativas convergem, portanto, para o movimento de elaboração/re-elaboração da cultura profissional docente, ou seja, com a constituição incessante do modo de sermos professores. (ALMEIDA, 2005, p.12).

Placco e Silva (2009) mencionam a complexidade desse momento e o fato de ser motivada por elementos advindos do campo do exercício profissional. Mas, apesar de sua dificuldade em ser posta em ação, a pesquisa de Fusari (2009) apontou que a formação continuada está cada vez mais presente no cenário educacional brasileiro. Nesse sentido, Christov (2009, p. 10) complementa com base na ideia de que a formação continuada passa também pela ideia de educação continuada:

Educação continuada é um programa composto por diferentes ações como cursos, congressos, seminários, horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), orientações técnicas e estudos individuais. Um programa de educação continuada pressupõe:

- Um contexto de atuação: uma escola, um município, um país, uma sociedade...
- A compreensão de que ela não será a responsável exclusiva pelas transformações necessárias à escola, uma vez que isso depende de um conjunto de relações, mas poderá ser um elemento de grande contribuição para essas transformações;
- As condições para viabilização de suas ações, que podem ser resumidas em três grandes aspectos: vontade política por parte de educadores e governantes, recursos financeiros e organização do trabalho escolar com tempo privilegiado para estudos coletivos e individuais por parte dos professores.

Davis, Nunes e Almeida (2011) apontam que a formação continuada, quando realmente realizada, se associa ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar para promover a aprendizagem dos alunos, tendo um grande impacto na sala de aula.

Esse processo de formação continuada tem assumido diversas concepções e relaciona-se com políticas públicas vigentes e o processo histórico do contexto.

Contudo, é algo que se faz necessário, pois as demandas em relação aos alunos e à escola estão em constante mudança e o saber construído precisa ser revisto e ampliado, apontando mudanças de direções na docência, estimulando uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores subsídios com vistas à reflexão de seu papel e atuação docente, entender e reconhecer as falhas no ensino, observar os avanços na aprendizagem dos alunos e colocar o conhecimento adquirido na prática diária.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 25).

A formação referida tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os docentes a par das discussões e conceitos teóricos, a fim de promover as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação. É certo que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas são insuficientes quando não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia a dia (NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 1999).

A partir dos estudos de Nóvoa (1992), os autores Cunha e Fernandes (1994, p. 208-209) apontaram aspectos de como deve ser o processo de formação continuada:

- a formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizem as “práticas tradicionais”, mas que procurem investir nas alternativas que têm a escola como referência;
- a formação contínua deve valorizar as alternativas de formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado;
- a formação contínua deve alicerçar-se numa reflexão na prática sobre a prática, através de dinâmicas de investigação ação e de investigação formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores;
- é necessário incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes que viabilizem uma efetiva cooperação institucional;
- a formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem, investindo na sua transformação qualitativa em vez de instaurar novos dispositivos de controle e enquadramento.

Nessa direção, é fato reconhecer que a formação continuada deve ser articulada a diversos fatores, entre eles as necessidades e o interesse dos docentes envolvidos na formação, ter o ambiente escolar como referência, a valorização do coletivo em uma formação participada e principalmente os saberes e a prática dos professores.

Muitos projetos elaborados no Brasil e em outros países na área de formação de professores têm apontado a prática reflexiva como um eixo norteador, proporcionando aos professores autoavaliação das ações pedagógicas cotidianas e contribuindo para desenvolver competências que lhes permitam conhecer, analisar e questionar o seu próprio fazer docente. Ser um professor reflexivo consiste na capacidade de ver a prática como espaço de reflexão crítica, colocar-se no contexto de uma ação, problematizando a realidade pedagógica, analisando, construindo e ressignificando sua trajetória docente.

Nos programas de formação de professores, a consciência da formação profissional e a formação para emancipação e autonomia do sujeito seriam pontos importantes para se estimular. No âmbito educacional, é urgente que a formação seja focada nos interesses com vistas à autonomia do sujeito, trata-se de formar o sujeito com consciência para que reconheça este ou aquele conteúdo de verdade ou de formar uma consciência que verdadeiramente possa se exercer por si própria.

Dentro dessa compreensão, vários autores, como Nóvoa (1999), Fontana (2000) e Gatti (2010), têm pesquisado sobre a formação, visando compreender as plurais e singulares realidades educacionais.

Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo seu “ser profissional”, na adesão a um projeto histórico de escolarização. Somente o distanciamento da experiência imediata e o confronto com outras perspectivas emergentes na prática social tornam possível a esse indivíduo perceber-se no contexto em que foi constituindo professor/professora, analisar a emergência, a articulação e a superação das muitas vozes e das categorias por elas produzidas, para significar os processos culturais, e então criticar-se (ou não) e rever-se (ou não), aderindo (ou não) a um projeto de escolarização. (FONTANA, 2000, p. 48).

Com essa perspectiva, o cenário atual da formação docente no Brasil aponta para a necessidade de pensar a formação de dentro da profissão, movendo esforços

para a articulação com o espaço acadêmico, fomentando um debate sociopolítico da educação. Em seus estudos, Libâneo (1998, p. 84) aponta o processo de formação centrado em três dimensões:

[...] pessoal (articular os processos de autoformação e a experiência do professor), profissional (professores produzindo sua profissão juntando saberes da experiência com o saber científico e pedagógico), organizacional (a escola como ambiente educativo e local de trabalho coletivo, associando práticas formativas e contextos de trabalho).

Torna-se necessário articular a formação inicial e continuada de professores. Esse processo precisa ser integrado, propiciando qualidade na formação do professor e consequentemente na aprendizagem dos alunos.

3.2- A escola como *lócus* de formação continuada de professores.

A escola pode ser concebida como um espaço educacional para alunos de diferentes idades, atendendo aos chamados níveis de ensino (infantil, fundamental e médio). Nesse contexto, pode-se colocar o ambiente escolar como espaço de formação para os alunos e, consequentemente, para os professores e comunidade.

Para que a escola possa desempenhar seu papel com sucesso, torna-se necessário um esforço conjunto das pessoas envolvidas nesse processo. Afinal, o cotidiano escolar é feito de relações entre os mais diferentes agentes (alunos, pais, direção, professores, funcionários etc.) e a realidade posta no espaço está de acordo com a “vida” dos envolvidos.

Uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida. Quem a torna viva são as pessoas: os alunos, os professores, os funcionários e os pais que, não estando lá permanentemente, com ela interagem. As pessoas são o sentido da sua existência. Para elas existem os espaços, com elas se vive o tempo. As pessoas socializam-se no contexto que elas próprias criam e recriam. É o recurso sem o qual todos os outros recursos seriam desperdícios. Têm o poder da palavra através da qual se exprimem, confrontam os seus pontos de vista, aprofundam os seus pensamentos, revelam os seus sentimentos, verbalizam iniciativas, assumem responsabilidades e organizam-se. As relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com a sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia. (ALARCÃO, 2001, p. 20).

Existem expectativas sobre os acontecimentos que ocorrem em seu interior. Existe a ideia da aprendizagem constante e significativa, de ser um espaço de vivências diversas, entre outros. Cada agente ocupa o seu espaço e o professor, de certa forma, ocupa um lugar no qual se torna responsável por essa representação escolar. Afinal, o professor é um profissional do ensino (ROLDÃO, 2007).

Porém, como as exigências sociais se encontram em constantes mudanças e transformação, o professor necessita ir se reformulando para atender aos alunos ou mesmo para dar conta de uma prática pedagógica que garanta a aprendizagem.

Além de outras discussões que perpassam a ideia de aprender-ensinar e mesmo da tríade escola-alunos-professores, nesse estudo se privilegia a escola como um espaço de formação não só para os alunos, mas para os professores que podem utilizar os mais diferentes momentos de troca e diálogo para compor a sua formação continuada.

A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (BRASIL, 1998, p. 63).

Em seus estudos, Almeida (2005, p. 13) nos diz que “hoje convivemos com uma gama de possibilidades de ações de formação continua”. Sobre isso Fusari (2009) retrata a formação continuada realizada dentro da escola, ressaltando suas vantagens, pois valoriza seus profissionais e constitui vínculos com a instituição de ensino, sendo considerada uma formação em serviço³.

A escola tem sido reconhecida por todos como o local onde os alunos aprendem o que é ensinado pelos professores. Mas isso é uma meia verdade. Nela também nós, professores, aprendemos especialmente sobre a nossa profissão, sobre como ensinar os nossos alunos. É nela que avançamos nos modos de produzirmos nossa ação, que vamos mudando nossas práticas. E assim a escola também se modifica, se transforma. (ALMEIDA, 2005, p.13)

A escola como *lócus* de formação evidencia o contexto de trabalho do professor, bem como as suas experiências e práticas, e possibilita uma rede colaborativa de formação entre os docentes e a gestão escolar. Por meio dos estudos e trocas é que os professores refletem e buscam sanar os problemas que

³ Aquela que ocorre na própria escola, tendo como elemento mediador a própria dinâmica do currículo escolar, isto é, o projeto pedagógico em ação (FUSARI; FRANCO, 2005).

aparecem em relação ao processo de ensino-aprendizagem, direcionar os docentes para reflexões e diálogos construtivos como suporte à parte pedagógica. Nesse processo, a identidade docente também vai se consolidando.

Nessa direção, Nóvoa (2011, p. 49) nos aponta explicitamente em seus estudos a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. “É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”. E ainda complementa dizendo que:

[...] um bom programa de formação não é constituído por uma coleção de cursos ou de conferências. A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura colectiva das melhores formas de agir. (NÓVOA, 2011, p. 71-72).

Nessa mesma vertente, Tardif (2005) nos direciona a olhar para a escola como um espaço de aprendizagem de formação em serviço, pois é neste local que os professores adquirem saberes experienciais e vivenciam a prática pedagógica, de forma que sempre estão em processo de formação na profissão.

Na ótica dos autores Cunha e Prado (2010, p. 104), a formação centrada na escola privilegia a interlocução do grupo em relação à prática em sala de aula e às necessidades que surgem dentro desse contexto.

[...] a formação centrada na escola é aquela que acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento.

A formação continuada centrada na escola, que destacamos aqui como formação em serviço, precisa favorecer situações formativas que sejam realmente capazes de propiciar avanços na compreensão dos problemas ou necessidades que estamos enfrentando em nosso trabalho, sendo essa uma oportunidade de crescimento de todos. “Uma das características da formação em serviço é possibilitar o contato com as experiências e reflexões que possam ser úteis à compreensão e à solução dos problemas presentes nas práticas profissionais [...]” (CHRISTOV, 2009, p. 37).

Todo esse contexto leva a uma nova maneira de conceber a instituição formativa e, conseqüentemente, a formação do professor e seu papel no contexto da escola, que, em seu bojo, mostra de forma inquestionável que:

[...] a situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando a complexidade para a esfera da profissão docente, que não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. É agora exigido do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza (LIMA, 2004, p. 118).

A literatura tem defendido a formação centrada no *lócus* de trabalho do professor, produzir a escola consiste em conceber a escola como um espaço de formação e atuação, o que implica a formação como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e da escola.

Nas instituições escolares, em meio à sua organização encontramos momentos propícios à formação continuada dos professores, entre eles: reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reuniões de planejamento coletivo, Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo-HTPC e a Hora de Trabalho Pedagógico Individual-HTPI.

Muitas escolas brasileiras contam com os horários de HTPC, concebido e previsto como um espaço de formação continuada dos professores no contexto de trabalho, como já apontamos, dedicado à formação, reflexões, estudos, que vem a ser um tempo precioso entre o coletivo da escola. Porém, também é real que muitas escolas não privilegiam esse espaço como de formação, sendo apenas um momento de esclarecimentos de situações ocorridas ou informes sobre festas, reuniões, conselhos e outras atividades escolares.

Uma das figuras chave desse processo de formação continuada é o Professor Coordenador, pois na grande maioria das vezes ele é o organizador desses momentos, aquele que recebeu como “função” auxiliar o desenvolvimento profissional dos professores *in loco*. É o PC que muitas vezes rompe as barreiras do individualismo profissional e coloca os professores numa perspectiva coletiva. Nóvoa (2011) considera esse processo como extremamente significativo para a vida escolar, pois transforma as experiências e rotinas.

Em primeiro lugar, a ideia da escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a

formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas. (NÓVOA, 2011, p. 58).

As interações e a comunicação de todos os envolvidos no espaço escolar é imprescindível para a qualidade da aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2005, p. 23) destacam que:

[...] a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é mais nada que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos.

É preciso instituir os espaços de formação de maneira sistematizada e coerente com a realidade escolar. Os desafios são muitos. A começar pela falta de estrutura, por rotinas balizadas pela solução de emergências e urgências, por condições de trabalho ruins, por profissionais muitas vezes mal formados, enfim, assim como existem as mazelas, também existem as convicções de mudança desse cenário e a crença numa educação melhor, baseada num exercício docente mais profissional.

A formação continuada e a presença do professor coordenador podem contribuir para a transformação desse cenário.

4. APONTAMENTOS SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DA REVISÃO DE LITERATURA

O papel do Professor Coordenador surge no contexto de uma escola democrática, onde a articulação instauradora do coletivo da escola é estimulada e a organização da equipe é um elemento importante para a aprendizagem e a formação.

A Fundação Victor Civita recentemente realizou um levantamento sobre a produção da literatura brasileira acerca do Coordenador Pedagógico e constatou uma preocupação relevante em discutir a questão da profissão, da identidade profissional, carreira, habilidades, competências, entre outros (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

Os dados da pesquisa demonstram um crescente número de textos publicados em coletâneas que se aproximam de reflexões sobre práticas e concepções, gerando grande contribuição para se compreender a função do Professor Coordenador, o papel e a constituição de sua identidade profissional.

Porém, apesar do número crescente de pesquisas sobre o assunto, podemos notar que a função continua passando por reformas no âmbito da legislação, e diversas modificações causam dúvidas e falta de entendimento, inclusive sobre a formação do Professor Coordenador.

Dessa forma, apresentamos alguns aspectos da legislação do estado de São Paulo para subsidiar as discussões acerca do papel, das funções e das atribuições do Professor Coordenador. Nesse sentido, torna-se importante destacar que utilizamos a legislação estadual como referência, porque é a partir dela que muitas redes municipais estruturam seus planos de carreira e salário pós-municipalização.

Na procura por referências de leitura, deparamo-nos com pesquisas que apresentavam o resgate histórico da trajetória do Professor Coordenador na rede estadual paulista de ensino, como, por exemplo, os trabalhos de Vasconcellos, (2002), Fernandes (2006), Lima, (2009), entre outros. Contudo, um dos entraves que encontramos em nosso estudo foi acompanhar com clareza a trajetória histórica da coordenação pedagógica, visto que cada pesquisa trazia um contexto de surgimento, um histórico, ou uma data que dificultavam estabelecer relações nesse contexto, principalmente em relação à nomenclatura do Professor Coordenador.

Na pesquisa de Roman (2001), vemos claramente uma confusão em relação à utilização do nome coordenador pedagógico:

De acordo com Andreucci (1989) a utilização do nome Coordenador Pedagógico (CP) para o profissional que desempenha a função supervisora na unidade escolar aparece em lei apenas em 1976 (Decreto nº 7709). Para Garcia (1995), é no Estatuto do Magistério Estadual de 1974 (Lei Complementar 114) que o Assistente Pedagógico recebe o nome de Coordenador Pedagógico. Quaglio (1989) identificaria ainda, como marco inicial para o mesmo modo da função, o Decreto nº 5596 de 1975. (ROMAN, 2001, p. 15).

Mesmo com essas confusões expostas nas pesquisas, os estudiosos apontam em consenso que o Professor Coordenador é o sujeito que trabalha junto à unidade escolar. Almeida (2003) nos aponta que:

A presença da coordenação pedagógica na rede estadual paulista tem uma história antiga: na década de 1960, nas Escolas Experimentais e Ginásios Vocacionais; na década de 1970, nas Escolas Técnicas; na década de 1980, no “Projeto reestruturação técnico-administrativa e pedagógica do ensino de 1º e 2º graus na rede estadual, no período noturno”- Projeto Noturno, nos “Centros Específicos de Formação do Magistério” – CEFAM – e no “Ciclo Básico” – CB; na década de 1990, nas Escolas Padrão. Em 1996, pela Res. SE nº 28/96 todas as escolas da rede estadual passaram a contar com a coordenação pedagógica. (ALMEIDA, 2003, p. 23).

Nos estudos de Fernandes (2005), a autora expõe que nem todas as escolas passaram a contar com a presença da coordenação pedagógica em 1996, apenas as instituições que tinham mais de 10 salas em funcionamento, por conta dos critérios postos pela mesma resolução – Res. SE nº 28/96.

Entre essas e outras lacunas a respeito da entrada desse profissional no cenário educacional, outra confusão gerada é sobre a diferença entre o cargo e a função do Professor Coordenador. Segundo Roman (2001, p. 17), o estado de São Paulo realizou concursos para o cargo de coordenador pedagógico no início da década de 1970. Mas já no final da mesma década não se registram tais concursos, encontrando apenas a designação para a função.

A fim de esclarecer a descontinuidade da coordenação pedagógica na rede pública estadual de ensino, a APEOESP (1996a) aponta que a função sempre esteve associada à implantação de projetos – reforçando também seu papel como agente de mudanças - tais como o Projeto Noturno, CEFAMs e Ciclo Básico, nos anos 80 [...]. O último grande projeto em que a função foi empregada, antes de atingir em massa as escolas da rede paulista com a implantação do PCP, foi o Projeto Escola Padrão, nos anos 90. (ROMAN, 2001, p. 18).

Fernandes (2009) acrescenta com a informação de que a função do Professor Coordenador vem com as transformações existentes na escola, viabilizada por uma nova forma de gestão escolar. A autora, em estudo posterior, aponta que desde a década de 1970 existem algumas considerações a respeito da implantação da função de Professor Coordenador:

O Estado de São Paulo priorizou na década de 70 a separação legal e técnica entre **supervisão escolar, coordenação pedagógica e professor coordenador pedagógico**, diferente de outros estados brasileiros. O trabalho do supervisor é centrado nas unidades de trabalho (Diretorias de Ensino) e acompanhamento de um número variado de escolas, enquanto que a coordenação pedagógica é um cargo previsto legalmente, mas praticamente extinto desde o final de década de 70 e há ainda a função de professor coordenador pedagógico (PCP) ocupada por um professor eleito entre seus pares e que realiza nas escolas o trabalho de coordenação e acompanhamento das ações pedagógicas. [...] A partir de 2006, a função passou a ser denominada apenas **Professor Coordenador (PC)**. Com a Resolução nº66/2006, foram alteradas também a forma de escolha dos candidatos e as atribuições destinadas ao cargo. (FERNANDES, 2011, p. 414, grifos nossos).

Nota-se que o Professor Coordenador tem sua trajetória marcada na prática da inspeção e na supervisão, que abarcava um caráter mais fiscalizador do que pedagógico. Contudo, no bojo das transformações educacionais, a função de Professor Coordenador Pedagógico (PCP) se expandiu nas escolas estaduais paulistas. Os documentos oficiais vigentes anunciavam a articulação das ações pedagógicas e didáticas nas escolas e auxílio ao professor nas ações docentes; a função também visava a um fortalecimento da relação da escola com a comunidade e melhoria no processo de ensino aprendizagem (SÃO PAULO, 1996).

Nesse contexto, segundo Neubauer (1997), a função do Professor Coordenador era:

[...] apoiar o trabalho pedagógico, articular o planejamento de forma coletiva e orientar o processo de capacitação dos docentes. De fato, há inúmeros dados de pesquisa apontando para o fato de que essa pode ser uma liderança eficaz na definição partilhada dos rumos da escola. 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. Pensando justamente nesses aspectos é que a atual gestão decidiu criar, na escola, a função de professor-coordenador e alocar horas para o trabalho coletivo dos docentes. (NEUBAUER, 1997, p. 15).

A implantação da função foi regulamentada através da publicação da Resolução SE nº 28, de 4 de abril de 1996, que definiu a presença do Professor Coordenador em todas as escolas públicas com mais de dez classes em funcionamento, e dispôs sobre o processo de escolha para a designação de professor para exercer as funções de coordenação pedagógica nas escolas da rede pública estadual. Para prover o cargo de coordenador pedagógico, a Lei Complementar nº 444/85 exigia que o professor tivesse habilitação em Supervisão Escolar do Curso de Pedagogia. Para a designação de PC, a Resolução SE 28/96, embora exigisse prova escrita e proposta de trabalho, não exigia Habilitação em Supervisão Escolar e nem em Pedagogia.

Para Pimenta (1993), a coordenação pedagógica requer competências específicas e, mesmo reconhecendo que a ciência pedagógica não seja exclusiva dos pedagogos, a autora afirma que os conhecimentos pedagógicos têm sido desenvolvidos explícita, intencional e sistematicamente nos cursos de Pedagogia que formam pedagogos, daí ser imprescindível a presença destes na instituição escolar, como forma de trazer os conhecimentos pedagógicos necessários para a escola.

Nas leituras realizadas das principais resoluções sobre a coordenação pedagógica, percebe-se que essa função traria de forma inovadora maior participação da gestão escolar e do corpo docente da escola, ampliando possibilidades de estudos e trabalho coletivo, vinculados ao projeto político-pedagógico.

O que podemos verificar é que a função já sofreu diversas alterações desde então. A SEE/SP publicou vários documentos normativos, sendo eles as Resoluções 28/1996, 76/1997, 35/2000, 66/2006, 88/2007, 90/2007 e 53/2010, alterando as regras e os rumos da coordenação nas escolas (FERNANDES, 2011).

Alterações ocorreram também nas justificativas, que deixaram de ser focadas na articulação do trabalho coletivo e na construção do projeto político pedagógico (Resolução 28/1996), para se constituir em “pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade do ensino” (Resolução 88/2007) e gestores implementadores das políticas (Resolução 53/2010). Da atuação na articulação do trabalho pedagógico coletivo e do aprimoramento do processo ensino-

aprendizagem nas unidades escolares (Resoluções 28/1996 e 76/1997), os PC passaram a cuidar da otimização dos recursos e das parcerias escola-comunidade (Resolução 35/2000) e, mais recentemente, a se responsabilizar pela elevação dos níveis de desempenho escolar nas avaliações externas, pelo monitoramento das avaliações e projetos de recuperação e pela intervenção na promoção do desenvolvimento dos professores para a eficácia e melhoria do trabalho (Resoluções 88/2007 e 90/2007). (FERNANDES, 2011, p. 458).

Todas essas mudanças legais atribuíram ao Professor Coordenador uma gama de responsabilidades visando à transmissão e inserção das reformas e políticas educacionais no cotidiano escolar e supervisão do trabalho dos docentes, que, agregadas às pressões para bons resultados da escola nas avaliações externas, deixaram de lado o caráter articulador, coletivo e democrático presentes na função do coordenador pedagógico, dando lugar a um caráter hierárquico, gerencialista e regulador, semelhante ao modo tradicional existente no início da função, que era compreendida como uma ação de controle da prática pedagógica, uma espécie de inspetor escolar ou um fiscal do trabalho docente, como retratam os estudos de Saviani (2002), Vasconcelos (2009), Pires (2005) e Horta (2007).

A pesquisa de Fernandes (2011) nos aponta que a escolha para a função também sofreu modificações na Resolução 28/1996, segundo a qual os Professores Coordenadores eram escolhidos pelo grupo de professores e o Conselho de Escola aprovava a decisão coletiva. Depois da Resolução 35/2000, a escolha dos PCs passou a ser responsabilidade apenas dos membros do Conselho de Escola, deixando de haver a participação direta dos professores. Na Resolução 66/2006 foi ampliada a participação dos diretores na escolha dos PCs, que também se responsabilizavam pelos critérios de seleção para escolha dos ocupantes da função.

As resoluções posteriores (88/2007, 90/2007 e 53/2010) negaram totalmente a participação dos professores no processo de escolha do PC, ficando a cargo do diretor e supervisor de ensino da unidade escolar.

Atualmente devido a Resolução SE 42, de 10-4-2012 a designação para o posto de trabalho de Professor Coordenador, na unidade escolar, dar-se-á por ato do Diretor de Escola e no Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino, por ato do Dirigente Regional. (FERNANDES, 2011, p. 462).

Sendo assim, esse momento tão importante de escolha e eleição do Professor Coordenador deixou de contar com a participação dos professores, mesmo sendo função desse profissional desenvolver seu trabalho junto com a

equipe docente, responsável pelo trabalho de formação dos professores e articulação do trabalho pedagógico no cotidiano escolar. Os professores passaram a não eleger um parceiro, contrariando os princípios da denominada gestão democrática.

As últimas resoluções demonstram que as funções principais do PC são acompanhar, conduzir e monitorar a implantação da atual Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado e organizar o planejamento com base na proposta. O Professor Coordenador passou a balizar seu trabalho através do Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2007), um material produzido especialmente para o Professor Coordenador, com as temáticas a serem trabalhadas, com horários preestabelecidos para cada atividade, entre outras exigências.

Os objetivos deste Caderno são fornecer instrumentos para que o Professor Coordenador possa ocupar com competência seu lugar de gestor pedagógico na organização escolar, apoiando a implantação da Proposta Curricular e planejando outras ações para a construção de uma escola pública de qualidade. (SÃO PAULO, Caderno do Gestor, 2007, p. 7).

De acordo com o Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2007), o Professor Coordenador deve apresentar algumas competências específicas, tendo como foco o exercício da sua função, cabendo ao mesmo garantir a qualidade da educação oferecida pela escola.

1. Saber se comunicar com os diferentes públicos que frequentam a escola, utilizando as linguagens como meio de comunicação e saber gerir a si próprio e as equipes de trabalho, incrementando uma atitude crítica de reflexão pessoal e profissional.
2. Compreender os conceitos das várias áreas do conhecimento para analisar os processos escolares.
3. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema relacionadas à gestão pedagógica da escola.
4. Relacionar as informações e os conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir uma argumentação consistente com a finalidade de envolver os participantes da escola na execução das metas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.
5. Recorrer aos conhecimentos das áreas da Pedagogia para a elaboração de propostas de intervenção solidária na escola, respeitando os direitos humanos e considerando a diversidade sociocultural. (SÃO PAULO, 2007, p. 11).

Porém, as atribuições da função do Professor Coordenador sofreram alterações com as resoluções e com a produção de material sobre esse assunto. Uma das consequências foi à falta de clareza sobre o seu real papel, uma vez que acabou agregando muitas tarefas. Nesse sentido, podemos destacar que a falta de clareza a respeito das atividades a serem realizadas pelos PCs e a ausência de uma formação específica para a função contribui para essa fragilidade.

Na pesquisa realizada por Fernandes (2011), as resoluções quanto à atribuição eram pouco detalhadas e prolixas, porém com várias tarefas a serem cumpridas pelo PC, entre elas assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas e didáticas, e subsidiar o desenvolvimento do trabalho docente.

As resoluções publicadas a partir do ano 2000 apresentaram-se mais detalhadas quanto às atribuições do PC e mais atreladas aos objetivos da SEE/SP. Sendo assim, o Professor Coordenador ficou responsável por acompanhar os projetos desenvolvidos na escola, articular escola e comunidade, orientar os professores em relação aos referenciais teóricos defendidos pela SEE e o desenvolvimento e análise do desempenho escolar.

O Professor Coordenador encontra ainda o grande desafio de construir sua identidade diante das legislações abrangentes e da realidade que o sistema de ensino brasileiro nos propõe. O excesso de leis contribui para o caos em relação às funções do coordenador e poucas dizem respeito à sua ação na formação docente, apontada na literatura como uma das principais atribuições desse profissional.

Vasconcellos (2002, p. 86-87), ao expor sobre o papel da coordenação pedagógica/supervisão educacional no processo educativo escolar, apresenta duas definições quanto ao papel da coordenação. A primeira é relatada por ele como negativa, pois reflete o que o coordenador não é, ou não deveria ser:

[...] fiscal do professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc). não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta do professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é diário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo).

Em contrapartida, como definição positiva ele expõe que:

[...] a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação, e os meios para a concretização dos mesmos, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender (VASCONCELLOS, 2002, p. 87).

Dentro do contexto apresentado, a função já sofreu inúmeras reestruturações e as leituras apontam que ela continua em transformação, trazendo novas implicações políticas, carregando diversos conceitos e visões educacionais articuladas nas práticas pedagógicas vividas no interior das escolas. Essas diversas reestruturações políticas as quais tem sofrido a função sugerem que ainda há uma incompletude sobre a mesma, inclusive a dificuldade para profissionalizá-la.

[...] a presença dos Professores Coordenadores Pedagógicos está inserida em um contexto contraditório marcado pelo jogo sutil que existe entre as reformas educacionais dos anos 90 e a presença de uma visão progressista de educação, herança dos anos 80. É neste jogo entre o tecnicismo e a re-significação do papel dos professores que se situa atualmente a coordenação pedagógica (FERNANDES, 2004, p. 6).

Podemos observar que muitos são os movimentos realizados para compreender melhor esse profissional que emerge no cotidiano da escola, o quanto seu papel é importante, mas ainda indefinido, carregado de responsabilidades e diferentes encargos, e as decorrentes mudanças na legislação são preocupações existentes. Mesmo assim percebemos que existe um processo de conquista de um território próprio desse profissional.

4.1- A rede municipal de ensino pesquisada e sua legislação

Para compreendermos melhor o universo dos Professores Coordenadores participantes desta pesquisa, faz-se necessário apresentar a legislação e a rede municipal na qual estão inseridos.

A cidade de Rio Claro localiza-se no interior do estado de São Paulo, é uma cidade em desenvolvimento crescente e possui 191.918 habitantes (IBGE, 2010).

A rede municipal de ensino atende a 54 instituições escolares, apresentando 1.191 professores e 18.746 mil alunos (RIO CLARO, 2013). Nesse contexto, existem 76 professores atuando na função de professores coordenadores, sendo que algumas escolas contam com dois professores coordenadores, devido ao grande número de alunos matriculados aos quais a escola atende.

O Município de Rio Claro, através da Secretaria Municipal da Educação - SME, proporciona atendimento no que se refere a: Educação Infantil I (0 a 3 anos) e II (4 e 5 anos); Ensino fundamental I, de oito anos, em extinção (2ª à 4ª série), e Ensino Fundamental I, de nove anos (1º ao 5º ano), implantado em 2008; Ensino Fundamental II (5ª à 8ª série), na modalidade Educação de Jovens e Adultos I e II, além dos Projetos Presença Esperança e Projeto Recriando.

Dos professores que compõem a rede municipal, 95% têm formação em nível superior, e a prefeitura incentiva a elevação desse percentual, para se atingir os 100%. Atualmente a rede municipal aderiu ao programa de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa - Pnaic. Rio Claro está entre os quase cinco mil municípios que aderiram à iniciativa do governo federal, que tem como objetivo garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos, no final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

A SME apresenta-se pautada na gestão democrática participativa, sempre que necessário promove momentos de discussão com a rede para que as decisões sejam tomadas de modo participativo.

Com a convicção de que os educadores são sujeitos da ação pedagógica e de que a escola é o espaço primeiro para esta ação, apresentamos aqui algumas reflexões que poderão nortear o nosso fazer, lembrando que buscamos a construção de uma escola com qualidade, pautada na gestão participativa, com capacidade de oferecer crescimento continuado para os educandos e todos que nela trabalham. (RIO CLARO⁴).

Essa rede municipal passou por algumas mudanças no seu sistema de ensino e em sua organização nos últimos anos, dentre eles o processo de municipalização do Ensino Fundamental I, que ocorreu em 2005, e a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no início de 2008, para cumprimento da legislação federal (lei nº 11.274/2006).

⁴ <http://www.educacaorc.com.br>

Outra mudança recente que vem acontecendo nessa rede municipal é a implantação gradativa da jornada de trabalho dos professores, conferida pelo Decreto nº. 8604 de 27/01/2009, que dispõe sobre a organização e funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico – HTP Coletivo, Individual e Livre dos docentes, estatutários e contratados. Neste ano de 2013, a Hora de Trabalho Pedagógico - HTP, que é destinada ao aperfeiçoamento do trabalho do professor e inclui ações coletivas e individuais, teve um aumento em seu número de horas (5%), entendendo que isso pode auxiliar a formação dos docentes e intensificar a atuação do Professor Coordenador.

Nesse município, o quadro do Magistério Público vigente é composto pelos seguintes cargos:

Art. 4º. O Quadro do Magistério Público do Município de Rio Claro, privativo da Educação Básica, compreende Cargos de provimento efetivo e Função de Suporte Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação e Secretaria Municipal de Esportes assim especificados: (incluído pelo art. 1º de LC 059, de 16-12-2010)

A - Quadro 1 (incluído pelo art. 1º de LC 044, de 08-09-2009)

I – Docentes

a) Professor de Educação Básica I – PEB I;

b) Professor de Educação Básica II – PEB II;

II – Suporte Pedagógico e Administrativo

a) Diretor de Escola.

III - Suporte Pedagógico e Administrativo:

a) - Professor-Coordenador;

b) - Coordenador Pedagógico;

c) - Vice-Diretor de Escola;

d) -Supervisor de Ensino. (RIO CLARO, 2007-LEI COMPLEMENTAR Nº 024).

Como podemos observar, nessa rede municipal o Professor Coordenador é parte do quadro de suporte pedagógico, sendo esse o sujeito foco de nossa pesquisa. A legislação de Rio Claro prevê como atividades ligadas às funções de suporte pedagógico:

Art. 91. São atividades inerentes às funções de Suporte Pedagógico:

I – assessorar as atividades de planejamento, execução, controle e avaliação dos programas, projetos e ações educacionais que visem a melhoria do desempenho do Sistema Municipal de Ensino;

II – promover cursos de qualificação dos Profissionais do Magistério;

III – articular programas com outras secretarias municipais, no âmbito da escola e do Município, criando processos de interdisciplinaridade e entrosamento da sociedade com os projetos pedagógicos da Secretaria Municipal da Educação e da Secretaria Municipal de Esportes no âmbito de suas atribuições;

IV – elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do Sistema Municipal de Ensino;

V – elaborar, acompanhar e avaliar os planos, programas e projetos que visem ao desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino em relação aos aspectos pedagógicos, técnicos e administrativos; e
 VI – instituir sistema de monitoramento para implementação de ações pedagógicas e de resultados educacionais.
 (RIO CLARO, 2007 - LEI COMPLEMENTAR Nº 024).

Na rede municipal de Rio Claro, para se assumir a função de Professor Coordenador seguem-se algumas exigências, conforme descritas no Decreto nº 9771, de 08 de março de 2013, recentemente posto, que regulamenta a designação do Professor Coordenador nas unidades:

Artigo 1º - A designação para Função de Suporte Pedagógico de Professor Coordenador recairá em titular de cargo de professor do Quadro I estável da rede municipal de ensino de Rio Claro, exigindo-se a habilitação específica na forma da lei complementar 024/2007.

Artigo 2º - O processo de eleição e designação de Professor Coordenador compreenderá as seguintes etapas:

1º - Credenciamento junto a SME com inscrição de Plano de Trabalho e apresentação de documentos comprobatórios dos pré-requisitos necessários ao desempenho da função;

2º- Avaliação do Plano de trabalho por equipe da Secretaria Municipal da Educação;

3º- Apresentação oral do Plano de Trabalho pelo candidato à equipe da SME e gestora da escola;

4º- Apresentação oral do Plano de Trabalho pelo candidato ao corpo docente e classe de suporte pedagógico da unidade educacional.

Artigo 3º - O credenciamento será feito junto à Secretaria Municipal da Educação, para a apresentação do plano de trabalho à Unidade Educacional de seu interesse, estando a função em vacância.

Artigo 4º - Os docentes poderão inscrever-se para quantas escolas desejarem, desde que haja compatibilidade de horários para apresentação do Plano de Trabalho. (RIO CLARO, 2013 - Decreto nº 9771).

Torna-se importante destacar que na rede municipal de Rio Claro, após a etapa de apresentação oral do Plano de Trabalho do Professor Coordenador ao corpo docente, juntamente com a classe de suporte pedagógico da unidade educacional, ocorre a eleição, e o candidato eleito fica na função por dois anos. Após esse período há uma avaliação e, se for do interesse do PC continuar na função, dá-se a recondução, podendo o professor coordenador permanecer por mais dois anos na função, totalizando quatro anos na função. Depois desse período, é realizada uma nova eleição, conforme a legislação do município.

O Plano de Trabalho que o Professor Coordenador deve apresentar tem que seguir alguns itens, sendo eles:

5º - no ato da inscrição o candidato deverá apresentar o seu Plano de trabalho, que deverá contemplar os seguintes itens:

- I. Diagnóstico do processo ensino-aprendizagem da escola;
- II. Objetivos do trabalho pedagógico a ser realizado;
- III. Proposta de ações a serem desenvolvidas;
- IV. Formas de registro e acompanhamento do trabalho pedagógico;
- V. Avaliação do trabalho. (RIO CLARO, 2013 - Decreto nº 9771).

Com essa proposta, pode-se observar certa preocupação da rede municipal em selecionar um profissional que tenha conhecimento da organização da gestão escolar e que possa intervir nesse contexto. O item I já é um meio de saber sobre os conhecimentos que o candidato à função de PC tem sobre a escola, enquanto os itens IV e V, que preveem propor ações a serem desenvolvidas e a avaliação do trabalho, incidem sobre o conhecimento que o PC tem de seu papel, para que possa acompanhar o processo de suas ações na instituição escolar.

Na legislação do município, é possível verificar que o Professor Coordenador tem que ser titular do cargo de professor e passar por algumas importantes etapas para se candidatar à função de professor coordenador. O Decreto nº 9771/2013 aponta, também, considerações importantes, como a constituição de uma comissão para avaliar os planos de trabalho dos candidatos à função de PC, os encaminhamentos para a seleção dos melhores planos de trabalho e a votação para a função. Coloca ainda que o processo de escolha do Professor Coordenador é válido por dois anos, podendo ser reconduzido por mais dois anos. Após esse período, deve haver um novo processo de escolha. A carga de trabalho é de no mínimo 40 horas semanais.

Nos quadros a seguir apresentamos uma comparação em relação à legislação da SEE do Estado de São Paulo, Resolução SE nº. 88/2007, e da SME de Rio Claro, Lei Complementar nº 024/2007, em relação aos artigos que instituem os requisitos de acesso, a designação para função e atribuições do Professor Coordenador.

SEE - São Paulo Resolução SE nº. 88/2007	SME - Rio Claro Lei complementar nº 024/2007
Art.4º. São requisitos de habilitação para o docente exercer as atribuições de Professor Coordenador: I - ser portador de diploma de licenciatura plena; II - contar, no mínimo, com 3 (três) anos de experiência como docente da rede estadual de ensino; III - ser docente efetivo classificado na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador ou ser docente com vínculo garantido em lei, com, no mínimo 10 (dez) aulas atribuídas na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador.	Art. 52. São requisitos para o exercício da função de confiança de Vice-Diretor de Escola e Professor Coordenador: formação em curso superior de graduação, de licenciatura plena em Pedagogia, ou formação em curso superior de outra área com pós-graduação "stricto sensu" na área de educação. ESPECIFICAÇÕES CONDIÇÃO: ato de designação de acordo com as normas estabelecidas no Estatuto do Quadro do Magistério Público Municipal do Município de Rio Claro Formação: em curso superior de graduação em Pedagogia ou outro de nível superior com pós-graduação "stricto sensu" na área de Educação. Experiência Profissional: mínima de 03 (três) anos na docência ou em funções do magistério público municipal.

Quadro 1 - Requisito para exercer a função de Professor Coordenador

Nesse primeiro quadro é possível observar que tanto a legislação da SEE, São Paulo, como a da SME - Rio Claro exigem formação em nível superior, e o tempo mínimo de três anos de experiência profissional. Nesse sentido destacamos que as redes estadual e municipal exigem formação em nível superior, no entanto o município pesquisado exige o curso de Pedagogia.

No próximo quadro, relativo à designação para a função, observa-se que recentemente a legislação da SEE sofreu alterações, pois anteriormente o Professor Coordenador realizava uma prova e atualmente é indicado pelo Diretor de Escola. Na rede municipal de Rio Claro, a designação para a função de PC continua sendo realizada mediante o processo de eleição.

SEE - São Paulo Resolução SE 42, de 10-4-2012	SME - Rio Claro Lei complementar nº 024/2007
Artigo 1º - Os dispositivos, abaixo relacionados, da Resolução SE nº 88, de 19-12-2007, passam a vigorar com a seguinte redação: I – o artigo 5º: - A designação para o posto de trabalho de Professor Coordenador, na unidade escolar, dar-se-á por ato do Diretor de Escola e no Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino, por ato do Dirigente Regional, em ambos os casos, devidamente publicado no Diário Oficial do Estado. Parágrafo único – Os critérios que se observarão na indicação de docente para a designação de que trata este artigo, em nível de unidade escolar ou de Núcleo Pedagógico, serão estabelecidos, conjuntamente, em cada Diretoria de Ensino, pelo Dirigente Regional, Supervisores de Ensino e Diretores de Escola das unidades subordinadas.	Recentemente ocorreram alterações nessa legislação: Decreto nº 9771/2013, de 08 de março de 2013. Artigo 1º - A designação para Função de Suporte Pedagógico de Professor Coordenador recairá em titular de cargo de professor do Quadro I estável da rede municipal de ensino de Rio Claro, exigindo-se a habilitação específica na forma da lei complementar 024/2007. Artigo 2º - O processo de eleição e designação de Professor Coordenador compreenderá as seguintes etapas: 1º - Credenciamento junto a SME com inscrição de Plano de Trabalho e apresentação de documentos comprobatórios dos pré-requisitos necessários ao desempenho da função; 2º- Avaliação do Plano de trabalho por equipe da Secretaria Municipal da Educação; 3º- Apresentação oral do Plano de Trabalho pelo candidato à equipe da SME e gestora da escola; 4º- Apresentação oral do Plano de Trabalho pelo candidato ao corpo docente e classe de suporte pedagógico da unidade educacional. Artigo 3º - O credenciamento será feito junto à Secretaria Municipal da Educação, para a apresentação do plano de trabalho à Unidade Educacional de seu interesse, estando a função em vacância. Artigo 4º - Os docentes poderão inscrever-se para quantas escolas desejarem, desde que haja compatibilidade de horários para apresentação do Plano de Trabalho.

Quadro 2 - Designação para a função de Professor Coordenador

Em relação às atribuições do Professor Coordenador, observamos que “acompanhar e avaliar” estão presentes em ambas. A resolução da SEE apresenta uma certa preocupação com os resultados e desempenhos dos alunos, apresenta que o PC deve assumir a formação continuada dos docentes e ter conhecimentos pedagógicos para poder auxiliar os professores. Já na legislação do município as atribuições aparecem marcadas por um caráter fiscalizar do professor coordenador, visto que encontramos como atribuições específicas, nos itens “a” e “b”, controle e avaliação da ação docente, e controle e integração do currículo, sendo implícita a atribuição do PC em formar os professores, conforme consta no item “d”, em que o PC é responsável por aprimoramento das funções docentes.

SEE - São Paulo Resolução SE nº. 88/2007	SME - Rio Claro Lei complementar nº 024/2007
Art. 2º. O docente indicado para o exercício da função de Professor Coordenador terá como atribuições: I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos; II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente; III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional; IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador; V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem; VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores; VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.	GERAIS: coordenar, acompanhar, avaliar e propor alternativas de solução do processo pedagógico no âmbito da unidade educacional. ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS a. coordenar as atividades de planejamento, organização, coordenação, controle e avaliação da ação docente; b. assistir o Diretor de Escola na coordenação e elaboração do planejamento didático-pedagógico da escola, de modo a garantir a sua unidade e a efetiva participação do corpo docente e dos demais servidores da unidade; c. coletar informações e sistematizar dados específicos que subsidiem as tarefas do acompanhamento, avaliação, controle e integração do currículo; d. promover reuniões periódicas com professores para avaliação do trabalho didático e levantamento de situações que reclamem mudanças de métodos e processos, bem como aprimoramento das funções docentes; e. coordenar, orientar, acompanhar e avaliar as atividades relacionadas ao cumprimento das horas de trabalho pedagógicos dos docentes no local de trabalho; f. colaborar no processo de identificação das características básicas da comunidade e clientela escolar; g. colaborar no processo de integração escola-família-comunidade.

Quadro 3 - Atribuições do Professor Coordenador

Durante as entrevistas com os participantes desta pesquisa, um Professor Coordenador mencionou que houve uma formação continuada no ano de 2009 para os professores coordenadores da rede municipal. Esse programa aconteceu no período de 2009 a 2010 e por meio de uma parceria celebrada entre a Secretaria Municipal de Educação, a Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” e a Fundação de Apoio à Pesquisa, Ensino e Extensão - FUNEP.

O Programa de Formação Continuada ofereceu, durante o primeiro semestre, várias atividades, dentre elas o curso “O Professor Coordenador: Identidade e Prática Profissional”, oferecido em horário de trabalho e que tinha como foco discutir a identidade do Coordenador Pedagógico e a importância do trabalho coletivo, tendo

como base a reflexão sobre a ação educativa e a análise da prática profissional. O curso foi organizado em 60 horas de estudo, por meio de aulas teóricas, sendo formadas duas turmas, com 30 vagas cada uma (TUPPY, 2010, p. 23).

Dessa formação resultaram algumas informações interessantes sobre a rede municipal de Rio Claro, a respeito dos professores coordenadores que atuavam no ano de 2009. Tuppy (2010), ao mencionar os dados dessa formação, aponta que, quando os professores coordenadores eram questionados sobre as expectativas e inseguranças profissionais relacionadas à função, a maior incidência recaía na perspectiva de aceitação pelo grupo e do desenvolvimento do trabalho coletivo a fim de superar resistências e acomodações.

No geral, os coordenadores esperavam que seu trabalho resultasse em melhor qualidade de ensino e que pudessem adquirir conhecimentos teóricos para melhor atuar na função. Em suas colocações, apresentam medo de fracassar, de serem incompetentes e julgadas pelos grupos que coordenam. Preocupam-se com sua qualificação para a função, bem como a capacidade de se comunicar e integrar o grupo em torno do objetivo educacional (TUPPY, 2010).

Foi possível constatar que grande parte do esforço realizado nas atividades cotidianas se pulveriza em ações que estão longe de se referir ao trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, ações importantes para a construção do projeto pedagógico não tem sido desenvolvidas. (TUPPY, 2010, p. 36).

Além da constatação da situação dos professores da rede, emerge tanto do contexto da pesquisa supracitada como também do discurso dos PCs a relação de sua função com a chamada gestão democrática participativa.

A proposta de uma política democrática na educação faz parte de uma luta antiga dos docentes em defesa de uma educação pública de qualidade, que envolve maior participação dos interessados no processo. Desse modo, as escolas passaram a ter legitimidade para exercer a democratização da gestão enquanto possibilidade de melhoria do processo educacional.

Emergiu um novo cenário educativo, no qual a gestão escolar democrática participativa adquire dimensão articuladora, objetivando o cumprimento da essência da educação: “fazer da educação, tanto formal quanto não formal, um espaço de formação crítica e não apenas formação de mão de obra para o mercado” (GADOTTI, 2006, p. 52).

A gestão escolar democrática participativa surge a fim de democratizar e dar autonomia às instituições escolares, contribuindo para a construção da política e da cultura escolar e seus processos na articulação social.

O tema gestão escolar democrática tem sido discutido por vários autores, como Libâneo (2004), Lück (2009) e Paro (2007), que defendem a ideia de descentralização do poder, da necessidade de um trabalho realizado com ampla participação de todos os segmentos da escola e da comunidade na qual está inserida. Partindo desse princípio, a escola precisa rever o papel do gestor escolar, no sentido de promover a gestão democrática como prática mediadora do trabalho pedagógico. Vallin e Rubim (2007, p. 85) afirmam que:

O termo “gestão” passou a ser usado para denotar um novo modo de conceber o trabalho administrativo. Na escola atual, não se pensa mais no gestor como alguém que atua sozinho, e sim na equipe gestora, integrada por diversos atores. A gestão escolar precisa estar voltada para o bom funcionamento da escola, e para sua relação com as demandas externas, portanto, deve ter em vista os aspectos mais globais envolvidos nos âmbitos administrativo e pedagógico, que se entrelaçam, são interdependentes e devem ser considerados e compreendidos no seu conjunto.

Gerir uma escola implica em muitas responsabilidades, é preciso conhecimentos pedagógicos para compreender o processo educacional, a função da escola, articular políticas de formação, propiciando que as partes formem o todo e que o trabalho na escola não fique fragmentado. É preciso repensar os caminhos da escola nesse sentido de olhar o contexto de forma compartilhada, novas práticas com interação e participação precisam ser inseridas no âmbito escolar. Segundo Lück (2000, p. 17):

Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão 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 cada vez mais efetivos e significativos.

Dentro da cultura escolar podemos dizer que a implementação de uma gestão mais democrática não tem sido uma tarefa fácil. E tem exigido esforços contínuos para que o processo conte com a participação de todos. A teoria da democracia participativa de Pateman (1992) nos mostra que a participação é educativa e

promove mudanças individuais e coletivas, com a conscientização do indivíduo para um processo de emancipação social.

As teorias da democracia contemporânea e participativa podem ser comparadas em cada detalhe importante, inclusive quanto à própria caracterização de "democracia" e à definição de "político", que na teoria participativa não está confinado à esfera habitual do governo nacional ou local. Novamente, na teoria participativa, a "participação" refere-se à participação (igual) na tomada de decisões, e "igualdade política" refere-se à igualdade de poder na determinação das consequências das decisões, uma definição bastante diferente daquela fornecida pela teoria contemporânea. Por fim, a justificativa para um sistema democrático em uma teoria da democracia participativa reside primordialmente nos resultados humanos que decorrem do processo participativo. (PATEMAN, 1992, p. 60).

No entendimento de Pateman (1992), para que exista uma forma de governo democrático, é imprescindível a existência de uma sociedade participativa, isto é, uma sociedade onde todos os sistemas políticos tenham sido democratizados e onde a socialização possa ocorrer em todas as áreas.

Reforçada essa visão da participação de todos os envolvidos, no caso específico da instituição escolar, para consolidar uma gestão democrática, Libâneo (2003) afirma que:

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais. (LIBÂNEO, 2003, p. 329).

Sendo assim, a participação é um meio que propicia o desenvolvimento das relações, reforça o trabalho educacional e promove a gestão democrática. A gestão democrática participativa valoriza a participação da comunidade escolar e de todos os envolvidos nesse processo de construção coletiva na instituição escolar.

Uma escola que consolida uma gestão democrática participativa tem grandes chances de contribuir para a formação de cidadãos politizados para atuarem de forma participativa e democrática, dentro da conjuntura sócio-político-econômica do nosso país.

Nesse espaço de gestão democrática participativa, o professor coordenador, que segundo a legislação vigente é responsável pela formação em serviço dos professores, torna-se um grande articulador desse espaço, visto que suas relações

com a gestão, com o corpo docente, com os alunos, com os pais e com a comunidade estão entrelaçadas.

Franco (2007) consolida a ideia de que no âmbito escolar a figura do coordenador pedagógico merece destaque pela própria especificidade da função, tendo o potencial de ser o maestro que organiza e articula os sujeitos envolvidos no processo, pois é o coordenador que:

Tem contato direto com os professores de todos os períodos e acompanha de maneira mais próxima o processo de ensino-aprendizagem de todas as salas; relaciona-se cotidianamente com os alunos e, com frequência, já articula ações coletivas com os jovens em eventos, como campeonatos, comemorações, etc; tem a “visão do todo” da escola e acaba organizando a agenda, planejando tempos e espaços para atividades extracurriculares; articula o corpo docente nos processos de formação continuada em reuniões pedagógicas; participa ativamente em reuniões de conselho de escola, conselho de classe e série etc. (FRANCO, 2007, p. 71).

Dessa forma, entendemos que o coordenador pedagógico, como integrante da equipe gestora, é o profissional dentro da escola que pode tomar para si a tarefa de desenvolver processos que viabilizem essa construção de uma gestão democrática participativa na escola. Ele pode ser o mediador desse processo, aquele que o propõe, o coordena, mas não é o único responsável, pois este deve ser assumido por toda a equipe da escola, contando com a colaboração e participação de todos os envolvidos no processo de educar.

O Professor Coordenador precisa traçar um plano de ação que envolva toda a equipe e também a comunidade escolar, e unir forças conjuntas para que esse trabalho seja realizado de forma democrática e participativa. Torna-se necessário que o PC possa garantir espaços e tempos para o debate. No cotidiano escolar existem muitas oportunidades para isso, como nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, na Associação de Pais e Mestres, no conselho de escola e na construção do projeto político-pedagógico - PPP.

O PPP expressa a autonomia da equipe escolar e é resultado de práticas participativas, de trabalho coletivo, é um potencializador do trabalho colaborativo e do compromisso com objetivos comuns da instituição escolar como um todo. Esse documento é, portanto, o instrumento que explicita a intencionalidade da escola como instituição, indicando seu rumo e sua direção, e cabe ao professor coordenador apontar os caminhos necessários para a sua elaboração.

Acreditamos que a gestão democrática participativa na escola integra a reflexão crítica, instiga o professor e os demais profissionais da escola e da comunidade escolar a interagir no seu processo histórico, identificando possibilidades de interação, que busca novos caminhos, que se constrói e reconstrói, que partilha suas visões com seu grupo, que aprende, que interage, que possui um olhar próprio diante dos fatos e acontecimentos de que participa, enfim, em que o indivíduo se reconhece como autor do processo histórico em que está inserido, para, assim, poder atuar com consciência e comprometimento, agir e transformar.

4.2- Os desafios e as dificuldades enfrentadas pelo Professor Coordenador no cotidiano escolar.

O Professor Coordenador é um docente que passou por um processo de formação inicial, atuou em sala de aula, incorporando alguns conhecimentos sobre a prática profissional ou atualizando-a através da formação continuada, mas resolveu ampliar seus horizontes, buscando novas experiências profissionais. Nesta nova função estabelecerá pontes com o trabalho pedagógico da equipe escolar, podendo influenciar o trabalho dos professores através da formação continuada.

Porém, essa mudança de posição não tem sido fácil para muitos professores que passam a assumir essa nova função na escola. Groppo e Almeida (2008, p. 1-2) observaram que:

Acostumados a cuidar da sua própria sala de aula, passam a conviver com uma diversidade imensa de obrigações e a visualizar não somente a sua classe, mas também o conjunto de classes de uma escola, com toda sua complexidade, inserida em um sistema escolar mais amplo.

De acordo com as autoras, essa passagem de professor a professor coordenador não ocorre de modo tranquilo. Ela vem carregada de dúvidas, anseios, preocupações e inseguranças, e, em seus primeiros passos na coordenação, pela busca de respaldo na experiência enquanto docente. Por isso se faz importante a experiência prévia.

É necessário considerar que, além da falta da formação pedagógica, o tempo de experiência docente exigido para a ocupação da função é um fator que também contribui para fragilizar a profissionalidade do professor coordenador. Apesar de ser positiva a possibilidade do professor ser parceiro dos demais docentes na articulação pedagógica das escolas, nossa análise nos permite afirmar que nem sempre esse fato é um

indicador de êxito no trabalho cotidiano. Pois, o docente com três anos de experiência, tempo mínimo exigido pela legislação para o acesso à função, situa-se de acordo com os ciclos vitais dos professores (Huberman, 1992) na fase inicial da carreira, fase identificada como sendo de sobrevivência e descobrimento que traduz-se no “choque com a realidade” e a diferença entre os ideais do professor e os aspectos reais das escolas. Esta primeira fase do trabalho docente é normalmente marcada por conflitos, angústias e insegurança diante do novo e do complexo cenário educacional. Neste sentido, é pouco provável que um professor com apenas três anos de experiência profissional apresente um “know-how” pedagógico para conduzir com suficiente clareza um grupo de professores e oferecer-lhes segurança, apoio e até mesmo aconselhamento diante dos embates cotidianos. (FERNANDES, 2005, p. 10).

O professor que assume a função de Professor Coordenador necessita adquirir novas posturas e atitudes, e, mesmo que ele tenha sido um excelente professor, isso não quer dizer que será um excelente professor coordenador, visto que as atribuições e competências não são as mesmas. Rios (2011, p. 54) corrobora essa ideia, ao relatar suas vivências em alguns encontros de que participou com equipes gestoras de escolas:

A gente dorme professor e acorda coordenador. Essa frase foi lembrada num encontro que tive, há pouco tempo, com equipes gestoras de algumas escolas paulistanas. Nela está entendida a ideia de que não há o preparo necessário para que o coordenador pedagógico exerça de modo competente sua função. E de que um bom professor não se transforma imediatamente num bom coordenador, uma vez que as exigências são diferentes para cada papel.

Como aparece no corpo do texto, o Professor Coordenador não tem uma formação específica que contemple sua função, dando margem para que se infira que provavelmente a sua formação será construída ao longo de seu trabalho, na prática do dia a dia. Oliveira (2009, p. 58) acrescenta, ainda, que:

O coordenador pedagógico é antes de tudo um professor. Ele passa por todos os processos de construção de identidade docente antes de se identificar como coordenador. O coordenador pedagógico constitui-se como um professor, mas, ao assumir a função de coordenador pedagógico, ele é destituído de sua identidade docente para assumir a identidade de coordenador.

Como é possível observar, o Professor Coordenador não deixou de ser professor ao assumir essa função e, embora sua identidade ainda esteja em construção permanente, ele vai se descobrindo conforme vai atuando em seu cotidiano, como salienta Arroyo (2004, p. 13):

Fomos descobrindo que é difícil identificar nosso ofício de mestres com uma imagem única, que somos múltiplos plurais. Que o que sabemos fazer e temos de fazer no cotidiano convívio com a infância, adolescência e juventude não cabe em imagens simplificadas, nem em um único conceito, professor, docente, mestre, alfabetizador, supervisor, orientador. Carregamos todos, uma história feita de traços comuns ao mesmo ofício.

Assim, não nascemos professores, mas nos tornamos professores por meio de um processo de formação e de aprendizagem na profissão. Perrenoud (1999, p. 11) coloca que “o professor deve tornar-se alguém que concebe sua própria prática para enfrentar eficazmente a variabilidade e a transformação de suas condições de trabalho”.

A configuração histórica do agir do professor, a representação social de sua função e de seu saber, a cultura que no interior do grupo foi se desenvolvendo, tudo isso é construído e reconfigurado no interior da instituição escolar, na prática e na formação docente. Dessa forma, as principais atribuições do coordenador pedagógico são:

a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem (PILETTI, 1998, p. 125).

Cabe ao Professor Coordenador fazer a interlocução com os professores, ajudando-os a se desenvolver profissionalmente, a buscar materiais que atendam às suas necessidades, dando suporte à sua prática.

Compete-lhe, então, em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica, que proporcione conhecimentos mais amplos acerca da educação e trabalhe para avançar, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 9).

Nesse sentido, o PC pode ajudar os professores nos questionamentos de suas experiências em sala de aula, promover condições e meios para que as dificuldades em relação à aprendizagem sejam superadas, dialogar, ouvir os professores, abrir espaço para expressarem suas experiências, fazer parte da mediação pedagógica.

O Professor Coordenador pode promover e contribuir para a formação continuada em serviço, contudo, essa formação deve ter sentido e auxiliar o professor a modificar sua prática, que o mesmo possa desenvolver estratégias de ensino que sejam eficazes nas dificuldades de aprendizagem dos alunos postas no dia a dia e estabeleça uma cultura que retire o professor do individualismo e isolamento profissional, tornando-o um ser coletivo.

No entanto, essa formação não pode ser baseada apenas nas experiências vividas no cotidiano, mas sim ter uma perspectiva mais estruturada, mais elaborada, agregando de fato estudos da literatura, dos conceitos teóricos, das práticas diversas e que possam responder aos fenômenos existentes, promover discussões e apresentar soluções a partir de diferentes enfoques.

A formação continuada em serviço precisa ter uma intencionalidade, para que o trabalho desenvolvido não se perca. É de grande valia que o trabalho do Professor Coordenador seja pautado em uma intencionalidade, pois os desafios da escola contemporânea são grandes e demandam esforço e foco. Para conseguir realizar um trabalho prudente e eficaz, traçar as metas e planejar os caminhos a se seguir tornam-se elementos essenciais no trabalho cotidiano do Professor Coordenador.

A intencionalidade implica perguntas como: quem e porque se educa, para que objetivos se educa, quais os meios adequados de se educar. A intencionalidade é, portanto, a dimensão ética e normativa da prática educativa pela qual todos os tipos de educadores envolvem-se moralmente no trabalho que realizam. (LIBÂNEO, 1998, p. 56).

Nesse sentido, as leituras realizadas para compor o referencial teórico dessa pesquisa nos apontaram algumas dificuldades e/ou desafios encontrados pelos professores coordenadores no cotidiano escolar, que elencaremos em forma de tópicos. Entre eles, os desafios em relação à própria formação e sua identidade, em relação à formação continuada em serviço da equipe docente, os desafios postos pelos desvios de função e a organização da rotina do professor coordenador.

O grupo de desafios é extenso e pode ser compreendido por pontos como a relação que estabelece com a própria formação, aos dilemas postos na sua rotina, os desvios de função, a construção da sua identidade, e o enfretamento da equipe escolar.

Sobre o primeiro ponto, Libâneo (2001) comenta que a formação específica de supervisores ou coordenadores pedagógicos tem sido motivo de bastante polêmica entre os educadores, com diferenças marcantes de posições.

A ausência de formação específica para atuar na coordenação da instituição escolar e a não exigência legal da formação pedagógica para a ocupação da função de Professor Coordenador podem vir a comprometer o seu trabalho. Domingues (2009, p. 77) relata em sua pesquisa que:

O primeiro conjunto de preposições no relato das coordenadoras revela, na perspectiva dessas profissionais, uma **inadequação da formação inicial** que não as preparou para as tarefas específicas da coordenação pedagógica. Enquanto parece claro o que se espera do diretor e do supervisor escolar, o coordenador está sempre a deriva das demandas da multiplicidade do trabalho pedagógico na escola e das determinações das políticas públicas. (grifo nosso).

Groppi e Almeida (2008) corroboram essa afirmação, ao dizerem que “sem formação específica para trabalhar com tanta diversidade, o professor coordenador sente-se impotente para auxiliar os professores” (GROPPO; ALMEIDA, 2008, p. 14).

O professor coordenador não tem uma formação voltada ao seu trabalho pedagógico, formativo, para atuar nessa função, sendo esse um dos desafios que surgem, fazendo-nos pensar como esse profissional poderia ser melhor preparado para exercer essa função com êxito, sobre os múltiplos papéis e as demandas que eles têm a enfrentar no cotidiano escolar. Clementi (2010) aponta que a formação do formador é muito importante para o desenvolvimento de um bom trabalho.

A falta que um trabalho de formação faz para o coordenador também é fator que interfere em sua prática. Cada vez mais fica explicitada a necessidade de os profissionais se aprofundarem e estudarem para desenvolver um trabalho consciente e responsável (CLEMENTI, 2010, p. 63).

Essa situação da falta de formação compromete o segundo ponto, que diz respeito à sua rotina profissional. O Professor Coordenador em seu cotidiano assume várias tarefas, lida com diversas situações e, mesmo que planeje sua rotina, os imprevistos, a correria e as emergências do cotidiano escolar tomam quase todo o tempo do PC. Dentro desse contexto, Tardif e Lessard (2005) apontam que:

O caráter rotineiro e repetitivo das grandes atividades escolares exerce nesse plano o papel de acelerador do tempo, pois é próprio das rotinas introduzir na ação humana elementos de automaticidade que se executa sem nem pensar. A esse respeito às atividades rotineiras têm de particular que elas fluidificam a ação, fazendo-a correr nas formas instituídas que não ferem a consciência dos atores,

os quais caso contrário, precisariam parar, refletir, marcar intervalos e, conseqüentemente, recuar diante de suas próprias atividades. (Id., p. 168)

Uma das grandes dificuldades do Professor Coordenador está em gerir o seu tempo dentro da escola. O cotidiano atribulado da escola, a ausência de funcionários, a falta de clareza das funções do PC resultam na falta de foco do trabalho desse profissional, dado que grande parte de seu trabalho é realizado no socorro das emergências do cotidiano escolar.

Cabe entender que o Professor Coordenador se vê efetuando múltiplas tarefas que, objetivamente, não lhe dizem respeito (GIGLIO, 2009, p. 115). A pesquisa de Almeida (2003) nos aponta que a rotina do PC é diferente todos os dias, e geralmente é bem tumultuada, seguindo um movimento frenético. Segundo a autora, as principais atividades diárias dos coordenadores são:

[...] organização e execução de horários coletivos de trabalho pedagógico; organização do início dos períodos; relações formais e informais com direção, professores, alunos, pais, órgão superiores; leitura de redes e comunicados referentes às atividades que envolvem professores e alunos e elaboração de relatórios; atendimento às emergências. (ALMEIDA, 2003, p. 23).

Os apontamentos da autora nos mostram de modo muito sintetizado as atividades do professor coordenador, que sabemos vão além dessas citadas.

Nesse contexto, Placco (2006) defende que o Professor Coordenador necessita refletir e questionar o cotidiano para que seu trabalho seja efetivo no avanço das ações dos professores. Torna-se importante que o PC tenha seus objetivos e metas traçados, para que não fique perdido apenas atendendo emergências do cotidiano, e deixe suas funções primordiais, como, por exemplo, o atendimento à equipe docente, para um segundo plano.

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética. Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano, com vistas a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola. (PLACCO, 2006, p. 47).

A falta de clareza do Professor Coordenador em relação à sua função, seu território e seu espaço de atuação corroboram essa atuação desordenada citada por

Placco (2006), acarretando com certa constância os chamados desvios de função, o terceiro item que influencia a dinâmica de trabalho do PC.

Os desvios de função que o Professor Coordenador enfrenta dificultam sua participação ativa nas reais atribuições na escola; “o desvio de função, apontado como causador de frustrações e decepções, além da falta de uma organização interna é fruto de um sistema que pouco colabora com o desenvolvimento da pessoa do professor coordenador” (GROPPO; ALMEIDA, 2008, p. 11). As autoras também apontam que o desvio de função é uma das principais causas de descontentamento dos PCs e também da equipe docente.

Em seu estudo, Fernandes (2009) nos mostra que as pesquisas revelam os desvios de função como fatos recorrentes no cotidiano do Professor Coordenador:

Muitas atividades relatadas que eram realizadas pelos PCPs no dia a dia das escolas não faziam parte do rol de atribuições legais da função e, portanto, poderiam ser realizadas por outros sujeitos presentes na estrutura escolar, liberando o coordenador para atividades especificamente pedagógicas. A análise das pesquisas, notadamente aquelas de natureza empírica, nos permitiu verificar que em muitas escolas os PCPs realizavam atividades que lhes eram “empurradas”, como, por exemplo, o cumprimento de tarefas administrativas, burocráticas e organizacionais que cabiam ao diretor, secretário de escola, inspetor de alunos, servente etc. (FERNANDES, 2009, p. 417).

De acordo com a literatura, por não terem clareza de sua função na escola, os coordenadores parecem não saber os limites de seu papel, por isso aceitam todas as demandas que lhe são solicitadas.

São solicitadas inúmeras tarefas de ordem burocrática, organizacional, disciplinar, que dificultam sua dedicação a um trabalho de formação dos professores e o faz cair numa certa frustração pelo “mundo de vozes” que ouve, que vê, e que subentende, mas não consegue administrar (CLEMENTI, 2010, p. 54).

O Professor Coordenador necessita organizar o seu tempo, para não ser engolido pelas emergências do cotidiano e deixar de lado suas funções principais, tais como a liderança do Projeto Político-Pedagógico (PPP), funções administrativas de assessoramento da direção, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e à formação contínua aos professores (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

Somente quando o PC e a equipe gestora têm clareza de sua função, é que ele organiza o seu tempo de acordo com suas atribuições e prioridades, evitando ser tragado pelas demandas do cotidiano e por atividades que não lhe competem.

Todavia, com a ausência de uma formação específica, uma rotina baseada em urgências⁵ e emergências, e os constantes desvios, promove-se uma crise de identidade profissional no Professor Coordenador. Na grande maioria das vezes advinda das inúmeras tarefas no cotidiano escolar.

Para Placco, Almeida e Souza (2011), a falta de clareza sobre quais são as tarefas primordiais, secundárias e opcionais dos coordenadores gera angústias e sentimentos de insucesso que acabam por culminar numa sensação de não saber o que fazer e nem mesmo o como fazer.

[...] as atribuições do coordenador, no que se refere à dimensão formativa, se fundamentam em: promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto-político-pedagógico da escola, mediar as relações interpessoais, planejar organizar e conduzir as reuniões pedagógicas, enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola, desempenhar sua prática atendendo à diversidade dos professores e das escolas, efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola. Para tanto, saberes específicos são requeridos, além dos saberes da docência, embora ancorados nele, o que se reporta a necessidade de novas aprendizagens, tanto para o adulto professor como para o adulto coordenador. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 18-19)

Com tantas atribuições, as autoras destacam que, para desenvolver o seu trabalho, o Professor Coordenador faz uso de seus saberes relacionados à docência, mas também é preciso que tenha conhecimento de saberes direcionados a suas funções e atribuições, o que faz com que sua formação seja imprescindível.

Para André e Vieira (2007, p. 17), “o dia de um coordenador pedagógico é repleto de acontecimentos variados, superpostos e imprevisíveis. A cada nova situação, a cada novo fato, ele é chamado a acionar um ou mais de seus saberes e a construir novos”.

Sendo assim, é por meio da execução das suas funções, da relação com um conjunto de saberes advindos da experiência docente e do próprio cotidiano escolar,

⁵ O termo “urgências e emergências” aqui exposto refere-se a uma colocação usada por Placco (2006) para atividades decorrentes da dinâmica da escola e de necessidades emergentes do cotidiano, são ações e eventos inesperados que ocorrem na escola e necessitam ser solucionados brevemente.

que o PC constrói sua identidade profissional. Todavia, trata-se de uma difícil empreitada.

[...] uma identidade formativa que possibilite legitimar, junto às equipes escolares e ao sistema, uma liderança pautada na adequação do tempo às tarefas da coordenação; na compreensão do papel do coordenador pedagógico, não como técnico, mas como sujeito aprendente do seu fazer numa perspectiva reflexiva e crítica; e, na formação como intradeterminada pelos docentes, também responsáveis pela sua elaboração, implementação e avaliação (DOMINGUES, 2009, p. 203).

É importante ressaltar que cada instituição de ensino é única e carrega suas particularidades e intencionalidades e o Professor Coordenador, nesse espaço, vai se constituindo e desenvolvendo sua identidade. Sua ação é específica, mas, dependendo da área em que atua, apresenta um rol de elementos, como por exemplos aqueles que são oriundos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ou seja, necessidades diferenciadas.

Cada etapa oferece, portanto, desafios que interagem com a identidade do PC, determina sua ação, os limites de sua atuação e a socialização no ambiente em que se insere. Nessa perspectiva, Mate (2009, p. 23) aponta que considera de suma importância as experiências postas pelo ambiente escolar, no que diz respeito a uma cultura, enfrentamentos, diálogos, etc.

Nota-se que os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano são considerados como importantes, pois são saberes práticos pelos quais os professores norteiam a prática cotidiana.

Nessa ótica os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência e, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. (TARDIF; LEVASSEUR, 2011, p. 21).

O Professor Coordenador carrega vários saberes na construção de sua identidade e vai modelando seu papel, com a organização de seu tempo e espaço e o próprio entendimento do ambiente e das relações estabelecidas (entre alunos, professores, gestão, funcionários e familiares).

Dessa forma, como último ponto a ser explorado nesta pesquisa, apresenta-se o desafio do PC diante justamente das relações do espaço escolar e sua coletividade. Trabalhar com o coletivo é parte integral da função desse profissional, principalmente no que diz respeito ao professor.

André e Vieira (2007) apontam que o PC tem como prioridade o professor e o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula. Franco (2008) expõe:

Acredito que seja fundamental ao profissional da coordenação pedagógica perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado. (FRANCO, 2008, p. 120).

Placco, Almeida e Souza (2011) defendem em seus estudos que o objeto de trabalho do Professor Coordenador é essencialmente o professor, da mesma forma que o objeto principal da ação do professor é o aluno, e sendo assim o PC não pode perder isso de vista no âmbito da sua função. É preciso traçar metas, ter um planejamento conciso e coeso a fim de não deixar em último plano o que é primordial e essencial em sua função: a formação dos professores no espaço escolar.

Tendo o olhar de docente como referência e a vivência da prática pedagógica, o Professor Coordenador enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação, contribuindo para a melhoria e a qualidade do processo pedagógico da escola e das condições de exercício profissional dos docentes.

Bruno (2009) aponta que uma das grandes expectativas dos educadores e das secretarias de educação diz respeito ao planejamento e à organização de um trabalho pedagógico coletivo. A autora enfatiza que a ideia de uma nova escola vem sendo reforçada ultimamente, segundo a qual ela é feita por todos os envolvidos no processo educacional: alunos, professores, gestores, pais e comunidade.

[...] sabemos que tal projeto coletivo é uma conquista muito difícil de ser realizada. Entraves pessoais e institucionais não faltam. Uma das dificuldades do trabalho coletivo está no confronto de expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos. (BRUNO, 2009, p. 16).

Para essa dificuldade, cabe o trabalho árduo do PC, que terá que dedicar tempo para formações, conquistar o grupo por meio de relações saudáveis, saber ouvir e ser ouvido, mediar as relações com o grupo mantendo o foco, amenizando situações de conflito entre a equipe docente, enfim, um trabalho que não será atingido de um dia para o outro, mas em um longo processo no cotidiano escolar.

Esse processo, embora moroso, se torna fundamental para se estabelecer as parcerias e criar o “clima pedagógico” para o desenvolvimento das atividades, dos

projetos, bem como na instauração da chamada formação continuada, apresentada no próximo tópico.

4.3- O Professor Coordenador e a formação continuada dos docentes.

Em nossa pesquisa, concebemos a escola como local de formação privilegiado, no qual se encontram os professores no âmbito do seu trabalho, um local para as discussões do contexto escolar, com seus problemas, suas necessidades, suas particularidades e suas diversidades.

A formação continuada dos docentes na escola é vista como uma formação mais informal, porém não menos importante. Nesse sentido, Cunha (2006) nos aponta que:

[...] formação que acontece na escola tem um caráter de socialização mais informal e é pautada, sobretudo, pelos conhecimentos construídos na experiência do professor, valorizando o saber produzido em contexto. Essa formação que é produzida em colaboração na teia de relações da escola é aqui reconhecida como possibilidade de desenvolvimento profissional, crescimento pessoal e como perspectiva de construção de novas práticas a partir do que se pode aprender com a experiência. (CUNHA, 2006, p. 238).

Essa formação é desafiadora no sentido de privilegiar a colaboração da equipe docente, confrontar e multiplicar os diferentes saberes, os diferentes olhares, e fortalecer o coletivo.

A literatura presente e a legislação que verificamos no decorrer desta pesquisa demonstram que uma das principais atribuições do Professor Coordenador é a formação continuada, em serviço dos professores, que contemple seu desenvolvimento. Neste sentido, Christov (2009) chama a atenção para o comprometimento do coordenador com a formação do professor.

A atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores. Esse processo tem sido denominado de Educação Continuada, tanto nos textos oficiais de secretarias municipais e estaduais de educação, como na literatura recente sobre formação em serviço (CHRISTOV, 2009, p. 9).

Nesta direção, sobre a função de formar professores, muitos autores [CANDAU (1996), NÓVOA (1992), FUSARI (1992, 2009), LIBÂNEO (2006), CANÁRIO (1997, 2006)] defendem a formação continuada em serviço e

compreendem que o PC pode ser capaz de realizar essa tarefa, realizando uma parceria com o professor.

Assim como o professor é responsável, na sala de aula, pela mediação aluno/conhecimento, a parceria entre coordenador pedagógico-educacional e professor concretiza as mediações necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola. 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 (...), num movimento em que ambos se formam e se transformam. (PLACCO, 2007, p. 95).

Desse modo, esse profissional, dentro da instituição escolar, pode auxiliar e acompanhar, de modo sistemático e individualizado, o professor, propor momentos de reflexão acerca de seu trabalho, estimular o desenvolvimento de suas capacidades, indicar leituras que fundamentem o fazer docente, apresentar alternativas para superação de conflitos, entre outras funções.

Essa tarefa formadora e articuladora não é fácil. Trata-se de um trabalho complexo, não há estratégias prontas a serem seguidas e/ou reproduzidas. É preciso traçar soluções pertinentes e adequadas a cada realidade escolar. Nesse percurso, o PC que se propõe a sugerir e introduzir mudanças que visem à qualidade do ensino e da aprendizagem pode vir a enfrentar resistências dos professores. Diante desse contexto, Clementi (2010) nos aponta que:

Reconhecer, em seus espaços e relações, aspectos facilitadores do trabalho é importante para que o coordenador não se deixe levar por descrédito e desânimo em relação à estrutura escolar em que se encontra, aos educadores com quem convive, a si próprio enquanto educador engajado na própria formação e na de seus professores. (CLEMENTI, 2010, p. 64).

É preciso comprometimento e organização do Professor Coordenador. Mas ele sozinho não consegue trabalhar, a equipe precisa se comprometer com o processo formativo (FUSARI, 2009).

Os professores precisam compreender seu papel na co-formação, para que se estabeleça um ambiente de formação participada, de parceria e no qual os interesses sejam mútuos.

O contexto de co-formação, em que cada professor socializa seus problemas e suas dúvidas, possibilita que ele também assuma seu papel de formador, coopere com a análise das práticas dos colegas e se envolva com as propostas de atuação de seus parceiros. Todos podem contar com a experiência e os saberes diferenciados de seus

colegas, compartilhando de processos de resolução de problemas (CUNHA; PRADO, 2008, p. 42).

Para Garrido (2009, p. 11), essa formação continuada em serviço deve ocorrer principalmente no:

Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), pois é nesse espaço coletivo que os professores, ao criarem propostas de ensino para responder aos desafios de sua escola, estão construindo sua qualificação profissional. É preciso por isso investir nesse espaço, e isso significa que é preciso investir na formação do professor coordenador, na medida em que ele é o agente estimulador e articulador desse processo.

Os momentos de HTPC devem se constituir como momentos de compartilhar experiências, de conhecer o trabalho do outro, de alicerçar a prática em conjunto com a teoria. O ponto de partida para a formação continuada dos professores no ambiente escolar deve ser os problemas enfrentados em sala de aula, em relação ao ensino e à aprendizagem dos alunos, dentro desse contexto outros conteúdos irão surgir.

É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos, deve-se ter um momento para expor suas experiências, dúvidas, anseios e expectativas, de se ver como agentes de sua formação e da formação do outro, pois compartilhando as experiências e os saberes se internalizam novos conhecimentos, cabendo ao PC articular essa dinâmica.

As ações de formação continuada de professores são realmente decisivas na organização pedagógica da escola e na possibilidade de avanço dos alunos na aprendizagem, e favorecendo a qualidade do ensino.

5. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Como meio para encontrar as respostas pretendidas neste estudo, escolheu-se a pesquisa qualitativa, com enfoque interpretativo, tendo como paradigma o construtivismo social.

A pesquisa qualitativa tem no ambiente natural a sua fonte de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento, buscando manter um contato prolongado com o ambiente que está sendo investigado. Desta forma, os dados da coleta são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial e a análise dos dados tende a seguir um processo intuitivo (LÜDKE; ANDRÉ, 2005).

A pesquisa qualitativa considera a cultura, a história e o contexto do fenômeno a ser investigado. Nessa abordagem, os participantes da investigação são reconhecidos como sujeitos que produzem conhecimentos – e o conhecimento “não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 35).

Para Costa (1994), isto é justamente o que precisa ser feito nas ciências da educação, interpretar dados para ser capaz de problematizar a realidade, além de escolher estratégias que respondam aos seus objetivos.

Nesta direção, escolheu-se o enfoque interpretativo, pois sua finalidade é propiciar a compreensão dos fenômenos de forma contextual, pois o pesquisador faz parte do processo de investigação, buscando compreender os fenômenos que permeiam a pesquisa, bem como crenças, valores e preferências (PAPI, 2005).

[...] o enfoque interpretativo propõe o investigador como o principal instrumento de investigação. Serão o julgamento, a sensibilidade e a competência profissional do investigador os melhores e insubstituíveis instrumentos para captar a complexidade e polissemia dos fenômenos educativos, bem como para adaptar-se com flexibilidade às mudanças e ao surgimento de acontecimentos imprevistos e anômalos (SACRISTÁN; PERÉZ GOMEZ, 1998, p. 108).

O pesquisador se propõe a compreender os significados atribuídos pelos atores às situações e eventos dos quais participam, tentando entender a “cultura” de um grupo ou organização, na qual coexistem diferentes visões correspondentes aos subgrupos que os compõem.

Esta pesquisa, tendo como paradigma o construtivismo social, se pauta na visão de que a realidade é construída, é dinâmica e contextualizada.

No construtivismo, como a metodologia é interpretativa, o pesquisador procura entender o comportamento humano do ponto de vista do sujeito, sendo o estudo feito através da observação (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1991, p. 12).

A pesquisa foi realizada em quatro escolas municipais da cidade de Rio Claro, interior do estado de São Paulo, que atendem aos anos iniciais do ensino fundamental.

5.1- A definição dos sujeitos envolvidos e as técnicas priorizadas

No projeto inicial desta pesquisa, os participantes estabelecidos foram advindos de quatro escolas, sendo quatro professores, quatro diretores e quatro professores coordenadores, totalizando 12 participantes.

Porém, com a captação dos dados e as sugestões realizadas no exame de qualificação, optamos por focar prioritariamente os 4 professores coordenadores da rede municipal de ensino do Rio Claro. A pesquisa passou pelo comitê de ética da instituição (Protocolo 3691, de 25 de maio de 2012) e todos os participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Neste estudo, as técnicas utilizadas para a obtenção dos dados foram: a fonte documental, a observação e a entrevista semiestruturada.

5.1.1- A fonte documental

A fonte documental consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos, para descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados. Pode proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos para evitar a perda de tempo. Esta técnica apresenta-se a partir da análise dos seguintes documentos: arquivos históricos, diários, atas, biografias, jornais, revistas, entre outros disponíveis na organização. Assim, a análise documental favorece tanto o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica quanto a de campo (QUIRINO, 1999), além de contribuir para a triangulação dos dados.

Sendo assim, os documentos utilizados foram: as *pautas* das reuniões dos HTPCs realizadas semanalmente nas escolas da rede municipal de educação, o

projeto político-pedagógico das escolas, e o plano de trabalho do professor coordenador, onde constam os objetivos do trabalho pedagógico e as propostas de ações a serem desenvolvidas.

As pautas de reuniões de HTPC demonstravam um roteiro do que seria trabalhado com os professores em cada reunião, geralmente se iniciavam com avisos gerais, da direção ou da Secretaria Municipal de Educação (SME), e seguiam com as atividades e as discussões para serem realizadas pela equipe docente.

Através das pautas de reunião de HTPC, era possível identificar como cada professor coordenador estruturava e organizava esse momento. Durante a pesquisa foram disponibilizados três pautas da escola E1 e da E2, 4 pautas da E4, e a E3 não disponibilizou pautas durante as reuniões. Sendo assim, tivemos acesso a 10 pautas de reunião de HTPC.

O projeto político-pedagógico foi utilizado como fonte para caracterização do cenário da pesquisa, pois é o documento que legitima a unidade de ensino em suas particularidades. Logo, através do PPP foi possível conhecer a proposta pedagógica da escola, ter acesso às características e diagnóstico da unidade de ensino, ter acesso aos projetos a serem desenvolvidos pela escola, o desenvolvimento e os resultados das avaliações dos alunos, entre outros dados importantes para nos situar no contexto de trabalho dos professores coordenadores e no cenário da pesquisa.

Já o plano de trabalho⁶ do Professor Coordenador foi um documento importante que ressaltava a proposta do PC e o modo como iria desempenhar suas funções ao longo dos dois anos. Esse documento continha o diagnóstico do processo ensino-aprendizagem da escola; objetivos do trabalho pedagógico a ser realizado; proposta de ações a serem desenvolvidas; e as formas de registro e acompanhamento do trabalho pedagógico, além de como iria se realizar a avaliação do trabalho proposto. A leitura desse documento permitiu conhecer as singularidades de cada Professor Coordenador em relação ao seu trabalho e suas propostas.

⁶ O plano de trabalho é um documento que ressalta o modo como o Professor Coordenador irá desenvolver seu trabalho durante a função. Segundo o documento da rede municipal de Rio Claro, Decreto nº 9771/2013, art 5º, o plano de trabalho deverá contemplar os seguintes itens:

I. Diagnóstico do processo ensino-aprendizagem da escola; II. Objetivos do trabalho pedagógico a ser realizado; III. Proposta de ações a serem desenvolvidas; IV. Formas de registro e acompanhamento do trabalho pedagógico; V. Avaliação do trabalho. (RIO CLARO, 2013 - Decreto nº 9771).

Torna-se importante destacar que esses documentos (as pautas das reuniões de HTPC, o projeto político-pedagógico e o plano de trabalho) foram importantes para a composição da pesquisa, engrandecendo, complementando e permitindo compreender melhor a rede municipal pesquisada. Porém, não foram discutidos e sistematizados neste trabalho devido ao leque de dados que emergiram da pesquisa. Optamos por sistematizar neste momento: (1) a observação da rotina do professor coordenador, (2) a observação das reuniões de HTPC e (3) as entrevistas com os professores coordenadores.

5.1.2- Observação

A escolha da observação como uma das técnicas de coleta de dados resultou da nossa intenção em utilizar instrumentos que possibilitassem maior aproximação do contexto a ser investigado.

Um motivo que contribuiu com a observação, no espaço escolar, dos sujeitos desta pesquisa se deu pelo fato de esta pesquisadora ser professora com longa experiência na área, o que facilitou uma maior aproximação dos participantes e do campo de pesquisa.

Sendo assim, com relação à técnica de observação, optamos pela participativa, que Sacristán e Pérez Gomez (1998, p. 109) apontam do seguinte modo:

[...] o que supõe prolongadas permanências do ou dos investigadores no meio natural, observando, participando, diretamente ou não, na vida da aula, para registrar os acontecimentos, as redes de condutas, os esquemas de atuação comuns ou singulares, habituais ou insólitos. A observação no campo parece imprescindível para ir além das meras verbalizações sobre o pensamento ou a conduta, detectando o reflexo na prática das representações subjetivas.

Dessa forma, foi privilegiado no itinerário do HTPC: o que era passado aos professores; o que era discutido no grupo; as relações que eram estabelecidas entre professores e professores coordenadores, bem como com a gestão escolar.

As observações aconteceram nos encontros de HTPC e na rotina do Professor Coordenador. Sendo assim, foram observados quatro encontros em reuniões de HTPC e quatro dias da rotina do coordenador de cada escola, totalizando trinta e duas observações. Para o registro, utilizou-se um diário de campo.

5.1.3- Entrevistas

As entrevistas foram utilizadas para dar voz e vez aos participantes envolvidos. A entrevista é considerada uma técnica que responde beneficemente às estruturas da pesquisa qualitativa e que tem por finalidade fazer uma reconstrução histórica a partir da compreensão do entrevistado, contribuindo, assim, para o processo de estudo.

Foram realizadas as entrevistas com quatro diretores, quatro professores e quatro professores coordenadores, no entanto, como já citado anteriormente, por sugestão da banca no exame de qualificação optamos por não acrescentar a esta pesquisa as entrevistas com os professores e diretores, apenas contemplamos as entrevistas dos professores coordenadores. As entrevistas foram gravadas em áudio, e transcritas.

A entrevista utilizada foi do tipo semiestruturada, com um roteiro preestabelecido e a possibilidade de inserção de novas perguntas durante o acontecimento da mesma. Para o uso desta coleta de dados, houve o estabelecimento da parceria entre o entrevistador/entrevistado para que ocorresse troca de informações (COSTA, 2002).

É importante ressaltar que o roteiro da entrevista realizada com o Professor Coordenador encontram-se em anexo, ao final do documento.

5.2-Trabalho de Campo

No segundo semestre de 2012, buscamos contatar as escolas que fariam parte da pesquisa de campo. Inicialmente selecionamos quatro escolas que já estavam vinculadas às pesquisas realizadas pela linha de pesquisa do programa de pós-graduação em Educação “Formação de professores e trabalho docente”, da UNESP de Rio Claro. Para esse primeiro contato, fomos até as instituições para conversar diretamente com a equipe gestora dessas quatro escolas. Duas aceitaram participar, mostraram-se abertas à realização da pesquisa, considerando uma boa oportunidade para interação entre a escola e a universidade, e solicitaram que a pesquisadora fosse no horário em que a escola desenvolve as reuniões de HTPC e apresentasse o projeto de pesquisa para a direção, coordenação e para o professores. As outras duas instituições alegaram já estarem vinculadas a outros projetos e pesquisas, motivo para a não participação nesta pesquisa. Para a escolha

das outras duas escolas, optamos por contatar uma na qual a pesquisadora já havia trabalhado como professora. A escolha se deu pelo motivo de a professora coordenadora daquela instituição ter contribuído muito com a formação da pesquisadora enquanto docente daquela unidade de ensino. E a segunda escola foi por indicação de colegas de trabalho que conheciam a coordenadora e alegavam que a mesma foi uma das pioneiras a trabalhar na coordenação pedagógica no município, e que possivelmente poderia contribuir muito com a pesquisa.

Sendo assim, fomos até as escolas que faltavam para conversar com a equipe gestora e ambas concordaram em participar da pesquisa. É importante ressaltar a preocupação das quatro escolas, que, mesmo aceitando participar da pesquisa no primeiro momento, expuseram que a participação só seria de fato realizada mediante a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Rio Claro - SP.

Com as quatro escolas definidas, foi redigido um documento para a Secretaria de Educação de Rio Claro, junto com uma cópia do projeto de pesquisa e o documento do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências, UNESP, Campus de Rio Claro (CEP/IB-UNESP), para autorização das escolas na participação da pesquisa.

A Secretaria Municipal de Educação gentilmente autorizou a pesquisa, solicitando que, ao término da mesma, o trabalho fosse apresentado na SME.

De posse das autorizações em acordo com as normas vigentes da universidade, fomos novamente às quatro escolas selecionadas para participar das reuniões de HTPCs, a fim de apresentar o projeto de pesquisa, como foi sugerido no contato com as primeiras escolas. Após a apresentação do projeto e desse contato inicial com a equipe gestora, elaboramos junto com os coordenadores de cada unidade de ensino dois cronogramas, sendo um referente ao acompanhamento da rotina dos professores coordenadores, havendo quatro encontros em cada unidade de ensino, e outro cronograma com as datas dos dias de HTPCs, também com a participação de quatro encontros em cada escola, totalizando trinta e dois encontros.

É importante ressaltar que duas escolas realizavam o HTPC nos mesmos dias e horários, sendo necessário participar em dias alternados, e que, mesmo com o cronograma, as escolas estão sujeitas a imprevistos, como de fato ocorreram, como por exemplo, reuniões com o coletivo na SME, entre outros em que os HTPCs foram reagendados. O mesmo ocorreu com o acompanhamento da rotina dos

professores coordenadores, com imprevistos como atendimento aos pais, reuniões na SME, falta do coordenador por motivo de saúde, entre outros, sendo necessário reagendar as datas.

O primeiro contato com as escolas teve início no mês de agosto de 2012, mas, por motivos burocráticos, sendo eles a autorização pelo comitê de ética e autorização da SME, as observações e participações na escola tiveram início na primeira semana de outubro de 2012 e foram finalizadas na primeira semana de dezembro de 2012. Com o objetivo de adquirir conhecimento acerca da temática, a pesquisa de campo teve grande importância, pois nesse momento tivemos a oportunidade de nos aproximar dos Professores Coordenadores, sujeitos de nosso estudo, e construir o conhecimento acerca da realidade no contexto escolar, sendo este o cenário de nossa pesquisa.

As observações realizadas possibilitaram uma leitura além daquilo que se apresentava como aparente, além de informações e situações que marcavam as vivências dos Professores Coordenadores no cotidiano escolar.

A pesquisa de campo envolveu a observação participante, com o uso do diário de campo, no qual foi registrado sistematicamente o cotidiano da escola, bem como situações e depoimentos focalizando a rotina dos Professores Coordenadores, que julgávamos ser necessários a fim de compreender melhor o objeto a ser investigado.

Os registros no diário de campo foram realizados durante ou imediatamente após os períodos de observação, a fim de que pudéssemos reunir os dados necessários a fomentar a pesquisa.

Os PC foram acompanhados em quatro dias de sua rotina, em semanas alternadas no turno da manhã, totalizando dezesseis encontros de observação da rotina do PC e dezesseis encontros de observação dos HTPCs, abrangendo um total de 32 observações com registros. E o trabalho teve a duração de cerca de 80 horas.

As observações tiveram início com as reuniões de HTPC, a fim de conhecer melhor os professores e a equipe gestora de cada escola. Logo após as primeiras observações do HTPC, iniciamos o acompanhamento e observações da rotina dos coordenadores. As observações da rotina duravam cerca de duas a três horas, algumas se estendiam um pouco mais, porém, dependendo da rotina do trabalho do professor coordenador naquele dia, se ele fosse atender pais, professores, fazer reuniões com o diretor, entre outros imprevistos, a observação terminava antes. Em

alguns momentos os próprios coordenadores relatavam fatos e acontecimentos do seu cotidiano que enriqueciam as observações, então o tempo se estendia e assim foram sendo conduzidos os acompanhamentos da rotina dos coordenadores. No entanto, as observações dos HTPCs tinham a duração de uma hora e cinquenta minutos em todas as escolas.

Nesse percurso, algumas dificuldades emergiram, dentre elas citaremos duas em especial. No cotidiano da escola acontecem muitos imprevistos e o coordenador está sempre tentando elucidá-los da melhor maneira possível, o que dificulta o acompanhamento do PC, sempre solicitado repetidas vezes no decorrer do período, seja por professores, pela direção, pais, momentos não acompanhados até por questões éticas, especialmente por envolverem pessoas e particularidades da escola que devem ser preservadas. Apenas nos momentos em que eram concedidos, a pesquisadora acompanhava essas situações, motivo pelo qual aparecem no caderno de campo relatos como “o PC foi resolver problemas burocráticos”, referindo-me a essas particularidades da rotina do Professor Coordenador.

Ao término das observações, foi realizado um novo cronograma para realizar as entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio com os participantes da pesquisa.

O tempo destinado à observação nas escolas foi considerado suficiente para a coleta dos dados necessários. Ressalte-se a importância da utilização do diário de campo, no qual foram registrados fatos do cotidiano e relatos dos professores coordenadores que foram importantíssimos para fomentar a pesquisa. Outro fator que consideramos positivo para a descrição dos dados é o fato de a pesquisadora ter experiência como professora, facilitando sua visão em relação à organização e funcionamento da dinâmica escolar, fato que contribuiu para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Em todas as escolas a pesquisadora foi muito bem recebida por todos, sempre em clima amistoso e respeitoso. O fato de as escolas terem solicitado que a pesquisadora apresentasse as intenções de sua pesquisa ao corpo docente da escola, antes de iniciar as observações no campo de estudo, facilitou a relação da pesquisadora com a equipe docente da escola, que compreendia o motivo pelo qual ela passou alguns meses transitando pela escola, visto que o período de observação foi de outubro a dezembro de 2012.

Tanto nas reuniões de HTPC como nas observações do cotidiano do Professor Coordenador, a pesquisadora teve liberdade para se expressar e colaborar nos momentos em que era solicitada. Em alguns momentos as pessoas se dirigiam a ela como uma colega de trabalho, realizavam perguntas, solicitavam ajuda em diversas situações, como levar alguns materiais para a sala de reuniões, ajudar no desenvolvimento de algumas atividades das reuniões de HTPC, e em vários momentos solicitavam a opinião da pesquisadora sobre assuntos relacionados ao cotidiano escolar, contribuindo para que ela sentisse à vontade em todo o momento que esteve presente no campo de pesquisa e facilitando as observações para compor os dados da mesma.

5.2.1- As escolas e os participantes da pesquisa.

As escolas participantes da pesquisa são instituições públicas municipais com mais de dez anos de funcionamento e atendem a mais de 400 alunos, compondo um quadro de 25 a 30 professores. Todas as escolas contam com sala de recursos e professores de Educação Física. As escolas participantes da pesquisa foram denominadas como E1, E2, E3 e E4.

A escola E1, criada em 1960, atende aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), não faz parte da zona central da cidade, mas localiza-se em bairro próximo. Em 2005, em virtude do convênio da municipalização firmado entre a Secretaria de Estadual da Educação e a Prefeitura Municipal de Rio Claro, esta Unidade Escolar passou a integrar a Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro.

Possui espaço físico amplo, com 22 salas de aula em funcionamento, dependências administrativas, sala de vídeo e biblioteca, sala de recursos, galpão, horta, entre outros ambientes. Atende a aproximadamente 542 alunos de Ensino Fundamental I, com um total de 27 professores. A concepção de educação aderida pela escola encontra-se em seu projeto político-pedagógico e evidencia a educação como instrumento de socialização e elemento capaz de promover e desenvolver a cidadania.

Já a escola E2 atende a alunos de Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, localiza-se na região nordeste da cidade, foi criada em 1982. O novo prédio da escola foi inaugurado em 1998. Seu espaço, interno e externo, é bastante amplo, possuindo, além de salas de aula e laboratório de informática, sala

de vídeo, biblioteca, sala de reforço escolar, sala de recursos, parque, casa de brinquedo, galpão, dentre outros ambientes. Atende a aproximadamente 500 alunos, divididos em 24 salas em funcionamento, e conta com um total de 27 docentes. Essa escola está pautada em uma concepção de ensino sociointeracionista, conforme aponta o projeto político-pedagógico dessa instituição.

A escola E3 localiza-se na região norte da cidade. Foi fundada em 1977 e, tal como a E1, passou, em 2005, a compor a rede municipal de ensino. A escola possui um amplo espaço com área verde, salas de aula, sala de reforço, sala de recursos, quadra coberta, entre outros recintos. Atende a aproximadamente 630 alunos do Ensino Fundamental, divididos em 25 salas em funcionamento, e conta com o trabalho de 27 docentes. No projeto político-pedagógico da escola, encontramos como concepção de educação o desenvolvimento pleno do cidadão para atuar e interagir na sociedade, e que a escola possa garantir os conhecimentos básicos dos educandos, para que possam prosseguir nos seus estudos e na vida.

A escola E4 atende a aproximadamente 603 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo também salas da EJA ciclos I e II, divididos em um total de 26 classes em funcionamento e contando com uma equipe de 33 docentes. Essa escola localiza-se na região periférica da zona norte da cidade e foi inaugurada em 1984, sendo também incorporada à rede municipal em 2005. A escola possui salas de recurso multifuncional, galpão, dependências administrativas, sala de leitura, um amplo espaço de área verde com árvores frutíferas, etc. A concepção que a escola tem do educando descrita em seu PPP é de um ser dinâmico, em transformação, capaz de aprender sempre, inserido em um mundo tecnológico, que compartilha constantemente suas experiências de vida com o outro, portanto a proposta embasa-se no pressuposto sociointeracionista, em que os alunos constroem seus conhecimentos nas interações uns com os outros.

Dessa forma, as quatro escolas que compõem o universo de análise dessa pesquisa apresentam uma média de 27 professores; a escola com menor número de alunos (E2) atende a 500 estudantes e a com maior número (E3) com um total de 630 alunos atendidos. Nesta pesquisa, os professores coordenadores foram enumerados de acordo com as escolas a que pertencem (exemplo: E1-PC1, E2-PC2 e assim sucessivamente).

Escola	Professor Coordenador	Modalidade de ensino	Número de alunos	Número de professores
E1	PC1	Ensino fundamental-I	542	27
E2	PC2	Educação Infantil Ensino fundamental-I	500	27
E3	PC3	Ensino fundamental-I	630	27
E4	PC4	Ensino fundamental Educação de Jovens e Adultos- Eja I e II	603	30

Quadro 4 - Caracterização das escolas

Os professores coordenadores sujeitos desta pesquisa são todos do sexo feminino, são efetivos no cargo docente e tiveram experiência de no mínimo três anos como professores, sendo esse um dos requisitos para poder assumir a função de Professor Coordenador na rede municipal de ensino de Rio Claro. As professoras coordenadoras exercem uma jornada de 40 horas semanais. Contudo, a PC4 é a única que exerce uma jornada de 52 horas, e nos relatou que é devido ao acúmulo de cargo, pois é efetiva em dois cargos de ensino fundamental I, por esse motivo a jornada é maior.

A professora coordenadora PC1 tem formação em licenciatura em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em Gestão Educacional, atua no magistério há seis anos e está na função de professor coordenador há três anos. A PC1 foi convidada em 2010, por uma amiga que estava na função de vice-direção de outra unidade de ensino, pelo fato de os docentes daquela unidade não terem demonstrado interesse em se inscrever para a função. Sendo assim, a PC1 foi várias vezes à escola para conhecer o ambiente e a equipe, e assim poder escrever o seu plano de trabalho, que foi apresentado à SME, a qual avaliou o projeto e encaminhou para escola; submetida ao processo de eleição, foi aprovada pela equipe docente.

A PC2 possui licenciatura em Pedagogia, licenciatura em Geografia e pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, atua no magistério há treze anos e está na função de professor coordenador há cinco anos. A PC2 resolveu se inscrever para a função de professor coordenador, em 2008, quando foi convidada pelo diretor da escola na qual já trabalhava. Sendo assim, a PC2 escreveu um projeto de trabalho, inscreveu-se na Secretaria de Educação e depois passou pelo processo de eleição e foi eleita pelos pares.

A professora coordenadora PC3 é uma das pioneiras a exercer a função de professor coordenador na rede municipal de Rio Claro. Ela possui formação no Magistério antigo, curso Normal, licenciatura em Pedagogia, e pós-graduação *lato sensu* em Gestão Educacional. Atua no magistério há trinta anos e está na função de PC há dezesseis anos na mesma escola que iniciou sua entrada na função, o que ocorreu no tempo em que a escola pertencia à rede estadual de ensino. Para assumir a função de professor coordenador, foi necessário realizar uma prova elaborada pelas diretorias de Ensino do Estado de São Paulo⁷. Quando a escola na qual atua passou pelo processo de municipalização, a PC3 continuou exercendo a função de coordenadora. Ela resolveu passar para a função de coordenação a pedido da diretora da escola, que insistiu para que se inscrevesse na prova do Estado, realizada na época para entrada na função.

A professora coordenadora PC4 tem formação em licenciatura em Pedagogia e possui pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia e Orientação Educacional. Atua no magistério há sete anos e está na função de professor coordenador há quatro anos. A PC4 trabalhou dez anos na Educação Especial, com grupos pedagógicos terapêuticos. Em 2006, efetivou-se como professora da rede municipal de Rio Claro. Sua transição para a função de coordenador ocorreu através do incentivo dos colegas de trabalho que a apoiavam a assumir a função na escola. Após escrever o plano de trabalho, e apresentá-lo, foi eleita pelos pares por unanimidade. Nesse sentido, um fato relevante a se destacar é que a PC1 e a PC4 tinham pouco tempo de experiência profissional no cargo de professor quando assumiram a função de professor coordenador no município.

5.3- Análise dos dados

Uma das possibilidades para se analisar os dados obtidos com a pesquisa qualitativa é a análise de conteúdo. Nesta perspectiva de análise, é proposto que todos os dados coletados sejam examinados e fragmentados em categorias, de acordo com um conteúdo específico.

⁷ A Resolução SE nº. 28, de 04 de abril de 1996, regulamenta a forma de acesso e a formação para inserção na função de coordenação pedagógica nas escolas e aponta que a escolha dos professores se dava através da realização de uma prova escrita eliminatória elaborada pelas Diretorias de Ensino, apresentação de uma proposta de trabalho, eleição pelos pares e ratificação da escolha pelo Conselho de Escola (FERNANDES, 2006).

Neste sentido, sugere-se que, no lugar de um sistema pré-especificado de categorias, sejam gerados tópicos e temas a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo, caracterizando o estudo como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens, na unidade de análise (palavra, sentença, parágrafo ou o texto como um todo); na forma de tratar tais unidades; e na variação do enfoque da interpretação (LÜDKE; ANDRÉ, 2005).

No presente estudo, foi adotada a proposta das autoras, tendo como fases: a organização, momento em que se operacionalizam e sistematizam as ideias; a codificação, na qual os resultados brutos ganham significados; e, por último, a categorização, que consiste em classificar os elementos apontados.

A tarefa de análise implica, num primeiro momento a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Para realizar a decodificação dos dados e construção das categorias de análise, fizemos a leitura atenta de todo o material proveniente das entrevistas dos sujeitos e das observações, sublinhando as partes que considerávamos mais importantes e essenciais e que iriam contribuir para responder aos objetivos da pesquisa. Essas passagens sublinhadas ganhavam um tipo de comentário do pesquisador, relacionando a uma palavra-chave ou sentença, da qual emergiram as categorias.

A literatura pesquisada foi fundamental para realizar essa leitura dos dados, apontando os caminhos para a construção das categorias, que emergiram dos próprios dados da pesquisa. A fim de compreender e analisar todos os dados, optamos por destacar cada categoria com uma cor diferente, utilizando para isso recursos e ferramentas de um programa de computador. Conforme analisávamos os dados, sublinhávamos na respectiva cor das categorias propostas. Depois de identificar no corpo do texto as passagens que se relacionavam às categorias, compusemos arquivos no computador, um para cada categoria, e fomos assim preenchendo com as passagens correspondentes, após elaborarmos um quadro para cada categoria, a fim de interpretar e compreender os dados com mais clareza.

Com tantos dados em mãos, essa tarefa foi morosa e necessitou de muita atenção, já que havíamos decidido cruzar os dados das observações com as

entrevistas dos sujeitos. Nesse sentido, a fim de responder à questão principal da pesquisa – Quais os desafios do Professor Coordenador nas suas relações com os professores no cotidiano da escola? – e aos objetivos principais deste trabalho, analisamos e sistematizamos os dados que emergiram das observações da rotina dos PCs, das reuniões de HTPCs e das entrevistas com os Professores Coordenadores, os quais destacamos no quadro abaixo:

OBSERVAÇÕES: Rotina do PC Reuniões de HTPC	ENTREVISTAS: Professor Coordenador
• O papel e a função do PC • Gestão do cotidiano escolar • Compromisso pedagógico • HTPC: planejamento e reunião • Formação continuada, auxílio no ensino e aos professores	• Cotidiano do PC • Concepção de PC • O trabalho do PC (papel/função) • Aprendizagem dos alunos • Formação continuada em serviço • HTPC • Dificuldades e enfrentamentos

Quadro 5 - Dados: observações e entrevistas

Alguns dados que emergiram das observações e entrevistas eram similares e por esse motivo foram aglutinados. A partir desses dados, elaboramos sete categorias para apresentação dos resultados:

- (1) Concepção e formação do sujeito;
- (2) Caracterização do Professor Coordenador;
- (3) As atribuições no cotidiano do Professor Coordenador;
- (4) A atuação nos HTPCs;
- (5) A Formação Continuada;
- (6) O relacionamento com a Gestão;
- (7) Enfrentamentos, dificuldades e desafios.

A partir das categorias citadas acima, estruturamos três eixos temáticos para a discussão dos dados, sendo eles: **(1) A indicação para a coordenação pedagógica; (2) O labor prático e (3) A busca pela identidade profissional.**

A apresentação dos resultados será abordada no capítulo 6 e a discussão dos dados no capítulo 7.

6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os dados coletados foram organizados, tendo como referência os apontamentos dos procedimentos metodológicos. Dessa forma, emergiram alguns eixos temáticos visando aglutinar o que foi encontrado nas observações e entrevistas.

Das observações do trabalho de campo, que inclui a rotina dos professores coordenadores e as reuniões de HTPC, os dados apontados foram: o papel e função do PC; gestão do cotidiano escolar; compromisso pedagógico; HTPC: planejamento e reunião (pauta); e formação continuada em serviço dos professores: o auxílio no ensino e aos professores.

Já com relação às entrevistas, foi possível identificar alguns eixos, como: o cotidiano dos PCs (o que ele enfrenta - dificuldades/problemas); concepção de PCs; o trabalho do Professor Coordenador (papel e função); a aprendizagem dos alunos (objetivo); formação continuada em serviço dos professores: diagnóstico, leitura de textos, relato de experiências, trabalho em grupo, temas específicos; HTPC: planejamento (pauta), estratégias, relatos de experiência, e questões ligadas às dificuldades e enfrentamentos no cotidiano escolar.

Entre observações e entrevistas, nota-se que alguns eixos são comuns, podendo ser aglutinados. Dessa forma, os dados encontrados foram apresentados: **(1) Concepção e Formação do sujeito**, que abarca quem é o PC, sua formação e concepção; **(2) Caracterização do Professor Coordenador**, apontando seu papel e função; **(3) As atribuições no cotidiano do Professor Coordenador**, que diz respeito ao cotidiano do PC e seu trabalho na escola; **(4) A atuação nos HTPCs**, mostrando aspectos como planejamento; **(5) A Formação Continuada**, revelando as leituras, estratégias e relatos de experiências feitos com os professores em serviço; **(6) O relacionamento com a Gestão**, e, por fim, **(7) Enfrentamentos, dificuldades e desafios do Professor Coordenador**.

6.1- Concepção e Formação do sujeito

Este eixo trata da concepção de Professor Coordenador, ou seja, como ocorre a construção de sua identidade, como ela é vista pelos participantes desta pesquisa. Os dados mostram que a formação inicial e/ou continuada dos professores

tem influencia nessa concepção, podemos dizer que o que define a identidade de Professor Coordenador, na visão dos sujeitos desta pesquisa, é o que ele faz.

A PC1, no que se refere à concepção de Professor Coordenador, assinalou que compete a ele manter o professor estimulado em suas capacitações, ser responsável pelo saber fazer do professor, e principalmente, a formação do grupo.

[...] então eu vejo assim: o professor coordenador é responsável por manter o professor estimulado em suas capacitações. Eu acredito que ele é o responsável pelo saber fazer do professor, nós corremos para um lado e para o outro na escola, mas na minha concepção nós somos responsáveis pela formação dele, o professor coordenador é responsável pela formação desse grupo que ele assume. (PC1).

Nessa compreensão, PC1 colocou que o papel do PC é o de acompanhar individualmente cada professor, estar ciente da aprendizagem e das dificuldades dos alunos, ajudar o professor a elaborar estratégias de ensino. Ao falar da formação, assinala que é formada em Pedagogia, tendo realizado uma especialização em gestão educacional, acrescentando que esta especialização contribuiu bastante para o exercício da função de coordenador.

[...] quando eu fui fazer a pós-graduação, eu vi que tinha parado um pouco no tempo, a minha rotina me consumia tanto que tinham acontecido várias coisas na área da educação e eu estava presa ali, aí voltei a ler e me preparar mais [...]. (PC1)

A PC1 também apontou que, quando necessita de um respaldo, está com dúvidas ou não sabe como proceder em alguma situação, recorre aos profissionais da SME: [...] *nós temos os coordenadores na Secretaria da Educação e eles nos apoiam muito [...]*.

Porém, retomando o que o professor coordenador faz ou o que fundamenta a sua ação, assinalou, para o processo de formação e a experiência da profissão de professor:

[...] quando estamos na sala de aula, lembramos das atividades que tínhamos que entregar para a coordenadora e daí, quando estamos no papel de coordenadora, voltamos para a sala de aula e repensamos como era a rotina, a relação professor com a coordenadora e isso nos ajuda muito a desenvolver nossas atividades [...]. (PC1)

Já a PC2 apontou que o papel do professor coordenador é fazer a ponte entre a equipe docente e a gestão, além de acompanhar e auxiliar o trabalho docente em sala de aula, sugerindo caminhos, principalmente quando o professor está com dificuldades.

Eu acho que o trabalho do professor coordenador é o mais importante dentro da escola, porque é ele quem tem que fazer com que a coisa aconteça dentro da sala de aula, então tudo recai sobre o professor coordenador, se as coisas vão bem dentro da sala de aula é porque o professor está fazendo direito, se as coisas vão mal dentro da sala de aula é porque o coordenador não olhou. Então, o trabalho do coordenador é o de estar acompanhando isso e sugerindo novos caminhos quando a coisa não está indo pelo caminho certo [...]. (PC2).

Com relação ao processo de formação, colocou que possui duas licenciaturas, sendo uma delas a Pedagogia. Ao longo da carreira também realizou uma especialização em Psicopedagogia, pois acredita que a formação inicial não contribuiu muito para o exercício da função de professor coordenador. Informa que, no início da carreira nessa função, ela lhe suscitava muitas dúvidas, pois não tinha obtido orientações sobre o que fazer, como fazer. Porém, assinala que a formação continuada pode vir a colaborar e auxiliar na função de PC:

[...] a formação continuada que a gente recebe na Secretaria de Educação ou que a gente procura fora dela, essa sim auxilia, porque a gente encontra novos caminhos de trabalho que nos ajudam a orientar os professores, não que a minha formação inicial não ajude, ela ajuda a entender algumas coisas que acontecem em sala de aula, porque a teoria é importante... mas faltou, não foi suficiente. (PC2).

A PC3, ao falar sobre o professor coordenador e sua concepção, apontou para o papel de ajudar, auxiliar, passar orientações em relação à parte pedagógica dos docentes, enfim, ser um mediador desse processo. Nesta direção, apontou como objetivo maior a aprendizagem dos alunos.

Minha função mesmo seria ajudar, receber orientações para passar para os professores quanto à parte pedagógica, por exemplo, o que eu aprendo eu posso passar, [...] e o que nós vivenciamos e vemos que realmente funciona que dá para trabalhar, essa é minha função, coisas que eu vejo que dão certo eu passo para elas [...]. (PC3).

Entretanto, não deixa de afirmar, assim como a PC2, que no início da função ficou perdida e não tinha ideia clara sobre qual era o seu papel na escola. No entanto, acredita que a formação em Pedagogia, realizada após alguns anos na profissão, colaborou para o exercício da função de professor coordenador.

[...] a formação e minha experiência de vida, porque muita coisa eu aprendi; só de entrar em sala de aula, de ver os professores, o trabalho que realizam... aprendemos muitas coisas [...]. (PC3).

Observa-se que a formação se constitui nas necessidades da prática no cotidiano escolar, recorrendo-se à experiência docente para desempenhar o seu papel. Da mesma forma, por estar muito tempo na função de professor coordenador, carrega inúmeras experiências e vivências, recorrendo à direção da escola quando está com dúvidas ou necessita de ajuda. A PC3 colocou, ainda, que no desenvolvimento da carreira docente participou da formação continuada no período em que a escola pertencia à Rede Estadual de Ensino, sublinhando que esses cursos foram importantes. No presente, as formações que ocorrem na SME estão mais voltadas ao professor e não aos PCs, ponderando que este é um ponto importante para se repensar.

Por fim, a PC4 compreende que a concepção de professor coordenador está atrelada ao papel de articulador do espaço escolar, sendo responsável por fazer o intercâmbio entre docentes, a gestão e as propostas da SME e, principalmente, acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens do aluno.

[...] o principal objetivo que eu vejo é estar com o professor ajudando e resolvendo problemas de aprendizagem, que eu acho que é essa a especificidade. É você estar junto ajudando a resolver os problemas e intervindo na aprendizagem específica dos alunos [...]. (PC4)

Com relação à formação inicial da PC4, a mesma cursou licenciatura em Pedagogia e fez uma especialização na área da coordenação pedagógica. Sobre esta formação, relata que ela foi muito importante para exercer a função de professor coordenador, acrescentando que, para atuar nessa área, é preciso estar atualizado para participar das discussões da educação e poder subsidiar o trabalho dos professores com quem atua: “[...] quanto maior o seu conhecimento, maiores as possibilidades que você encontra para resolver o problema.” Entretanto, no caso de dúvidas ou dificuldades em seu trabalho, recorre, inicialmente, à direção da escola e também conta com o apoio da equipe da SME.

Desse modo, observa-se que todas as PCs possuem como formação inicial a licenciatura em Pedagogia, havendo o reconhecimento, de três das quatro participantes, de que este curso superior contribuiu para o exercício dessa função ou papel. A PC1 e PC4 realizaram uma formação continuada em gestão escolar, tendo esta contribuído para se ter uma visão da escola como um todo.

No relato das professoras coordenadoras, um fato relevante que nos chama a atenção e impressiona é o modo como elas chamam para si a responsabilidade do sucesso ou fracasso dos alunos e professores.

No geral, não há uma formação específica que subsidie e direcione as ações do Professor Coordenador no âmbito escolar.

Observou-se nas falas das PCs que a rede municipal não assume a responsabilidade de formação dos professores coordenadores, que o papel do professor coordenador vem se constituindo na prática cotidiana e que uma das suas principais funções consiste em orientar, auxiliar e acompanhar os professores na prática docente.

6.2- Caracterização do Professor Coordenador

Aprofundando um pouco mais sobre quem é o Professor Coordenador, na tentativa de caracterizar suas qualidades, os participantes responderam com elementos que poderiam exemplificar o “bom professor coordenador”.

A PC1 assinalou que, para ser um bom Professor Coordenador, tem que ter alto astral, desenvolver parceria com o grupo de professores, saber ouvir, procurar entender o outro, respeitar a equipe docente, ter um bom relacionamento com o grupo no dia a dia, ter paciência, ser político e ter agilidade para lidar com as situações que emergem do cotidiano escolar, saber exigir, saber se posicionar, gostar de ler e estar atualizado, além de passar tranquilidade ao grupo.

[...] você tem que ser muito política, tem que saber se colocar pra não desestabilizar o grupo, ou desanimar de acordo com as propostas que vêm, você tem que ser uma pessoa com astral lá em cima. (PC1)

Já a PC2 aponta como pré-requisitos: ser parceiro da equipe docente, ter paciência e sabedoria, auxiliar e orientar os professores e fazer o elo entre os docentes e a gestão. Porém, é preciso gostar do que faz.

Fundamental é ter paciência, porque nem sempre o professor aceita, você tem que ter paciência e muita sabedoria para saber colocar as coisas para que a pessoa não fique ofendida. (PC2).

Ela também chama a atenção para a necessidade de se desenvolver e estabelecer parcerias no cotidiano escolar, alertando para o fato de que, com tantas diferenças entre os docentes, não é uma tarefa fácil, mas fundamental para conseguir desenvolver o trabalho na escola.

O trabalho do coordenador é muito ligado com o trabalho do professor. Se não tiver essa parceria com o professor, você não consegue desenvolver seu trabalho, então eu acho que essa parte

de fazer acontecer dentro de sala de aula em parceria com o coordenador é a parte mais importante. (PC2).

A PC3, por sua vez, coloca que é preciso ser humilde, ter amizade com o grupo, ser companheiro, estabelecer parcerias, saber se colocar diante da equipe docente, sempre revisar o trabalho que realiza, a fim de melhorar o que é necessário. *“Nós temos que ser colegas, companheiros, mas ao mesmo tempo saber se impor, ter postura.”* (PC3).

Em suas colocações, a PC4 aponta que tem que saber articular, ser dinâmica e aceita pelo grupo de docentes, ter paciência, saber perdoar, ter bom senso e, principalmente, estar atualizada, ter conhecimentos para subsidiar e colaborar com os professores com segurança e gostar do que faz.

Então primeiro você tem que ser aceita por todos, eles têm que confiar em você. Na discussão eles têm que perceber segurança na sua fala, é um dos subsídios que a gente tem que ter. [...], ser uma pessoa que tem paciência, que tem conhecimento, consiga perdoar, articular, que tenha bom senso, presença de espírito na hora certa. (PC4).

No conjunto, as diferentes manifestações colocam em evidência o trabalho docente, a alteridade, a interação social, podendo-se dizer que o trabalho do professor coordenador é de natureza social, pois se desenvolve na relação entre seres humanos.

Neste tópico, os participantes, ao pensarem no devir do bom professor coordenador, acabaram apontando em suas representações elementos de uma profissionalidade do professor coordenador assentada na articulação dos saberes didático-pedagógicos, obrigação moral, compromisso com os pares e a escola e autonomia pedagógica. Na realidade, os quatro elementos apontados podem ser vistos como princípios da profissionalidade do coordenador, por servirem de base a uma ordem de conhecimentos.

É possível observar, através dos dados da pesquisa, que a fragilidade na formação e na identidade da função os leva a dar um peso excessivamente maior aos saberes interpessoais. Nesse sentido podemos considerar que a PC4 é a única que aponta outros saberes. Destacamos, ainda, que todas essas qualidades elencadas pelas PCs, como, por exemplo, ter paciência, ser companheiro, ter bom senso, são características importantes e contribuem para as boas relações que se estabelecem no cotidiano escolar. Porém, não são suficientes para o trabalho da

coordenação pedagógica, pois não podem ficar reduzidas apenas a esse perfil. A função do Professor Coordenador é um espaço que necessita ser demarcado para que se possa emergir essa profissionalidade tão necessária na consolidação da função.

6.3- Atribuições no cotidiano do Professor Coordenador: afinal, o que ele faz na escola?

Destacamos, a partir das observações e dos relatos que os Professores Coordenadores realizam, muitas atividades no seu dia a dia. Essas atividades estão relacionadas à parte pedagógica, às questões administrativas e atividades diversas, como auxílio na merenda, cobrir professor ausente, acolher alunos, etc.

De acordo com a legislação do município de Rio Claro, especificamente a Lei complementar nº 024/2007, as atribuições do Professor Coordenador são: coordenar as atividades de planejamento, organização, controle e avaliação da ação docente; assistir o Diretor de escola na elaboração do planejamento didático-pedagógico da escola, garantir a participação do corpo docente e os demais servidores, acompanhar a integração do currículo; promover, coordenar, orientar e acompanhar as reuniões de HTPC, promover reuniões periódicas com professores para avaliação do trabalho didático, bem como aprimoramento das funções docentes; colaborar no processo de integração escola-família-comunidade. De modo geral, coordenar, acompanhar, avaliar e propor alternativas de solução do processo pedagógico no âmbito da unidade educacional.

De modo muito objetivo, a PC1 relata que suas atividades na escola são: organizar os HTPCs, as reuniões de pais e atendimento ao professor. Já a PC2 aponta com mais detalhes algumas de suas atividades:

Ler diários, acompanhar o trabalho que as professoras fazem e desenvolvem em sala de aula, acompanhar o trabalho da professora da sala de recursos, ajudá-la a fazer a integração do trabalho com a sala de recurso, com o trabalho da sala de aula, ficar brava com aluno quando não se comporta, conversar com os pais a respeito desse mau comportamento, conversar com os pais a respeito das dificuldades das crianças, [...] tem tanta coisa que agora a gente não lembra de tudo, preparar os HTPCs, preparar leituras para HTPI. (PC2).

Entre essas atividades de realizar leituras dos diários dos professores, acompanhar o trabalho dos docentes, auxiliá-los a fazer a interação do trabalho com a prática, lidar com alunos com mau comportamento, atender os pais, preparar os HTPCS e as leituras para o HTPI, a PC2 aponta na entrevista que seu trabalho seria ler os diários e acompanhar o trabalho dos docentes, no entanto suas funções vão além dessas destacadas.

A PC3 assinala que suas atividades são: entrar nas salas de aula para observar o trabalho dos professores e, através dessas observações, ajudá-los com intervenções; olhar o caderno dos alunos, atender os pais, e lidar com alunos com mau comportamento também fazem parte desse trabalho. *“O principal da parte pedagógica é como eu faço, entro em salas de aula, olhar os cadernos, ajudar os professores [...]”* (PC3).

Nessa perspectiva, a PC4 comenta que seu trabalho é acompanhar o trabalho desenvolvido em sala de aula, orientar os professores e acompanhar o processo de avaliação dos alunos, além de indicar os alunos que precisam de intervenção quanto à aprendizagem, e aqueles que necessitam ser avaliados pelo professor especialista na sala de recursos: *“[...] tem que estar acompanhando de perto tudo o que acontece na sala de aula com os alunos, o que os professores estão esperando de você... ajudar e articular.”* (PC4).

De modo sintetizado, os professores coordenadores expõem quais são as suas atividades nessa função, porém, através das observações realizadas durante a rotina e os HTPC, podemos observar que essas atividades se ampliam no que tange ao universo escolar.

Nesse contexto, destacamos, nos quadros abaixo, as atividades desenvolvidas pelo PC na escola e elencadas durante a observação dos mesmos. O primeiro diz respeito aos trabalhos administrativos/burocráticos/organizacionais, e o segundo contempla a gestão da aprendizagem.

Atividades	PC1	PC2	PC3	PC4
Aguarda na sala de aula, quando professores estão atrasados ou avisam em cima da hora que vão faltar.		X	X	
Atende telefonemas	X	X	X	X
Entrega e recebe documentos da secretaria da escola	X	X	X	X
Elabora a agenda de compromissos e cronogramas	X	X	X	X
Separa e encaminha recados e materiais que chegam da SME	X	X	X	X
Digita documentos, planilhas, bilhetes referentes às atividades da escola	X	X		X
Acompanha entrada e saída dos alunos		X	X	X
Organiza atividades extracurriculares (excursões, festas, passeios)	X	X	X	X
Realiza reunião da APM				X
Realiza reunião com a direção	X	X	X	X
Atende alunos, pais e funcionários	X	X	X	X
Atende alunos com problemas de comportamento	X	X	X	X
Atende estagiários das universidades		X		X

Quadro 6 - Administrativos/Burocráticos/Organizacionais

Atividades	PC1	PC2	PC3	PC4
Realiza reuniões de HTPC e HTPI	X	X	X	X
Acompanha as aulas dos professores	X	X	X	
Orienta professores eventuais			X	
Realiza leitura de diários e/ou semanários	X	X	X	X
Seleciona materiais para o HTPC	X	X	X	X
Seleciona materiais para os professores e alunos	X	X	X	X
Acompanha o rendimento dos alunos	X	X	X	X
Elabora a pauta de HTPC	X	X		X

Quadro 7 - Gestão da Aprendizagem

Através dos dados expostos nesses quadros, nota-se que as atribuições dos Professores Coordenadores são muitas e que no cotidiano escolar elas se misturam entre atividades pedagógicas, administrativas, burocráticas, organizacionais, entre outras que aparecem na rotina escolar. Muitas dessas atividades são parte de suas atribuições na escola, outras não.

No entanto, cabe destacar que, nas observações do cotidiano escolar dos PCs, eles realizam muitas atividades com a finalidade de colaborar com o trabalho do professor, pois elas fazem parte de sua função. Mas também, em vários momentos, realizam outras atividades que tomam o seu tempo e que poderiam ser realizadas pelo próprio professor ou por outro funcionário.

A PC1 coloca a necessidade de se ter uma rotina escrita para não se esquecer dos afazeres principais, para conseguir se organizar e seguir uma rotina,

uma agenda, um quadro de avisos e alguns bilhetes, “[...] então é como se eu tivesse três agendas, aquela que eu faço pensando que vou cumprir, aquela que eu deixo para amanhã e os que ficam no ‘post it’ aqui, do lado do telefone, marcadinho, que são coisas que eu não posso deixar de fazer [...]”.

Durante as observações da rotina da PC1, registramos que:

O PC foi para sua sala, fez anotações em sua agenda e disse: “Eu anoto tudo na agenda, no mural, mas quase não consigo cumprir, acontecem muitas emergências no cotidiano escolar” (trecho extraído do diário de campo).

Nesse sentido, a PC2 destaca que a rotina estabelecida por ela se inicia elegendo as prioridades do dia: *“eu chego aqui, vejo o que tem para fazer, eu vou fazendo o que é mais urgente para o menos urgente, porque tem dia que essa mesa está lotada e você tem que eleger prioridades”*. Assim, durante as observações da rotina da PC2, percebemos que é dessa maneira que acontece o seu itinerário. Ao entrar na escola, a primeira tarefa consiste em acompanhar a entrada dos alunos que chegam de van. Depois vai para a sua sala, visando realizar as atividades de acordo com as urgências do que se tem para fazer, incluindo nesse rol as emergências do dia.

A PC3 tem uma rotina sistematizada na qual, ao chegar à escola, inicialmente, arruma as suas coisas. O próximo passo, normalmente, consiste em se dirigir para as salas de aula, tendo como objetivo acompanhar o trabalho dos professores, assim como observar o caderno dos alunos.

Estratégia, não, é uma rotina de muito tempo. (...) eu pego minhas coisas... vou me organizando... tem coisas que eu deixo até registrado porque às vezes eu esqueço..., daí vou para as salas que são minha sequência da rotina, para cada dia da semana (...), mas a sequência é sempre essa, de ir para sala, que é o foco, que está programado, entro nas salas que estão marcadas. Faço os livros, atas das reuniões de HTP, (...) tem umas coisas assim, normais que fazem a rotina do dia a dia, mas fora isso é sempre mais voltado para parte dos alunos, do professor que me chama e, se sobra tempo, como eu já falei anteriormente, nós lemos livros, revistas... e se encontramos coisas boas, nós levamos para o HTPC. (PC3).

Durante as observações da rotina dessa professora coordenadora, pode-se ver que ela estava estabelecida e tudo acontecia do modo como descreveu. Em nosso diário de campo, pudemos registrar também esse itinerário, descrevendo de modo sucinto o seu cronograma para acompanhar as salas de aula, tal como aparece a seguir:

O PC3 começa a entrar nas salas por volta das 07h50min e fica até o primeiro intervalo, às 09h20min, e **segue um cronograma semanal** que atende nas segundas-feiras as salas de 1º e 2º anos, às terças-feiras as salas de 3º ano, às quartas-feiras o 4º ano e na quinta-feira o 5º ano. (trecho extraído do diário de campo).

Com relação à PC4, observou-se que, ao chegar à escola, ela acompanha, inicialmente, a entrada dos alunos, depois vai para a sua sala conferir a agenda das atividades programadas, como reuniões com a direção, organização e seleção de materiais para os professores, digitar documentos da escola no computador, entre outras atividades. Observou-se que a PC4, assim como a PC1, tem a necessidade de ter uma rotina escrita, pois realiza anotações do que vai realizar durante seu dia.

Na sua sala há uma lousa onde ela anota as atividades, em vários lugares, além da agenda, das anotações no mural e no calendário.

Tem alguns livros em que você vai anotando tudo. Para ter continuidade, você olha no quadro; quem é que vai ter a formação, quem é que vai apresentar o momento cultural e o que irá fazer, tem que ter tudo anotado, senão a cabeça não da conta. Anotações aqui são uma das principais coisas. (PC4).

Nesse sentido, compreendemos que essa rotina escrita, ou seja, registrando os afazeres, em agendas, papéis e murais, colabora para que a coordenadora se organize durante o dia. Porém, observamos que, mesmo assim, ela continua atuando sobre as urgências do cotidiano escolar, podendo se afirmar que as interrupções são uma constância em sua rotina diária. Da mesma forma, mesmo que haja as anotações sobre os afazeres e as atividades que precisam ser realizadas, muitas vezes não conseguem terminar suas tarefas. Este problema acontece em função de serem constantemente interrompidos no que estão fazendo, para atender a solicitações de professores com relação a materiais, entre outros casos; funcionários que aparecem solicitando informações; atendimento a alunos com problemas de comportamento; atendimento a pais que aparecem na escola, entre outros acontecimentos que surgem no contexto escolar.

Porém, o que pode ser destacado é que todos seguem uma rotina diária, envolvendo um grau maior ou menor de organização do dia a dia na sequência de algumas atividades denominadas de essenciais, outras secundárias e, ainda, algumas de natureza emergencial. Embora a sua função precípua seja o HTPC e o acompanhamento/formação dos professores em situação de ensino e aprendizagem dos escolares, assim como dos próprios professores, ele acaba assumindo

atividades vinculadas à administração da escola, na forma de um “coringa”, como já tinha sido mencionado no tópico anterior.

Com base nas observações extraídas do caderno de campo, podemos citar que a PC1 planeja atividades para os alunos com dificuldades de aprendizagem. A PC2 se destaca pela quantidade de tarefas que realiza para os professores, entre elas pesquisa e elaboração de atividades para os alunos faltosos, além de imprimir e separar as matrizes de atividades elaboradas pelos professores, elaborar atividades matemáticas, fazendo ajustes nas atividades dos livros didáticos, levar as pastas com atividades dos professores ao xerox, e selecionar músicas para a formatura dos alunos. A PC3 elaborava as provas trimestrais e apenas a PC4 não apresentou dados desse tipo de atividades durante as observações. Entretanto, as PCs em nenhum momento reclamaram de realizar essas atividades, pois eram vistas por elas como uma contribuição ao trabalho docente.

Durante esta pesquisa, outro ponto ressaltado pelas quatro coordenadoras foi a preocupação com a aprendizagem dos alunos. As PCs estão a par do desenvolvimento dos alunos, através das avaliações que são realizadas durante o ano letivo, e cada professor coordenador apresenta uma estratégia para se apropriar desse desenvolvimento.

A PC1 relatou que o trabalho com os professores é direcionado através das avaliações internas, um diagnóstico para o trabalho dos professores e também para o seu próprio trabalho, pois consegue fazer um mapeamento do desenvolvimento dos alunos e de cada turma, acompanhando o processo desde o início até o término do ano letivo. Esta professora coordenadora mencionou que essas avaliações norteiam o trabalho dela com os professores, pois os resultados demonstram as dificuldades dos alunos e, conseqüentemente, as demandas dos professores.

Durante as observações de sua rotina, a PC1 nos mostrou no computador a planilha de diagnóstico avaliativo dos professores, contendo a avaliação de cada ciclo e de cada aluno, demonstrando um trabalho organizado e assistido.

A PC2 também utiliza as avaliações internas para nortear seu trabalho com os docentes. Ela tem contato com o resultado das avaliações dos alunos, e, durante as observações da rotina e do HTPC, observou-se que ela acompanha o desenvolvimento dos alunos, pois na reunião de conselho de classe sabia sobre os avanços e as dificuldades de cada um.

Já a PC3 é a responsável por elaborar as avaliações trimestrais de todos os ciclos, e por isso os resultados das avaliações permitem que ela acompanhe todo o processo.

Esses dados são computados em uma planilha e são passados para os professores. Esses dados e esse acompanhamento auxiliam a PC e a gestão a observar o desenvolvimento da escola desde o início até o final do ano, e é feita uma devolutiva aos professores todo trimestre. A PC diz que acompanha ainda mais as classes de 1º e 2º anos, ela chama as crianças individualmente à sua sala e aplica as avaliações individuais logo no início do ano, no segundo semestre ela aplica as avaliações na sala de aula junto à professora que auxilia e observa. (Trecho extraído do diário de campo).

A PC3 relatou que já havia tentado realizar essas avaliações trimestrais de outras maneiras, como, por exemplo, pedir que os professores de cada ano formassem grupos e montassem a avaliação em conjunto, porém observou que muitos professores treinavam seus alunos para responder às questões e a avaliação perdia o sentido. Para aplicar as avaliações, a PC3 define qual professor irá aplicar a prova e em que sala, e a correção é feita pelo mesmo professor que aplicou a prova em horários de HTPC e HTPI. A PC3 reconhece que essas avaliações demandam muito do seu tempo na escola, mas ela acredita que isso é parte do seu trabalho como professora coordenadora.

Diante dessa questão, a PC4 contribui com os professores na elaboração das avaliações, no entanto as provas são elaboradas pelos professores do mesmo ciclo.

A PC4 destaca que os dados da avaliação norteiam os projetos e objetivos para o ano seguinte. Eles são tratados ou levados para o planejamento no início do ano letivo, pois essa avaliação funciona como um diagnóstico para ver se a escola, como um todo, atingiu as expectativas e os objetivos previstos.

As observações acerca da rotina das professoras coordenadoras e seus discursos, nos permitem destacar que muitas das atividades realizadas pelas professoras coordenadoras são de responsabilidade dos professores, porém as PCs assumem esses papéis. É importante salientar que o Professor Coordenador deve orientar, dar suporte e apoio ao professor, porém não realizar suas tarefas.

Assim, nos relatos foi possível observar que as PCs estão atentas ao desenvolvimento curricular da escola, além de acompanhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as demandas dos professores frente ao ensino.

6.4- A atuação nos HTPCs.

Na rede municipal de ensino de Rio Claro, de acordo com o Art. 55. da Lei Complementar 024/2007, a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é o tempo atribuído ao professor para preparação e avaliação do trabalho pedagógico, em colaboração com a administração da escola, reuniões pedagógicas, estudo, articulação com a comunidade e planejamento de acordo com a proposta pedagógica da escola e as normas da Secretaria Municipal da Educação.

Os professores coordenadores, sujeitos desta pesquisa, compreendem que a reunião de HTPC é o momento em que os professores socializam as experiências, realizam leitura de textos, refletem sobre os textos lidos, apresentam os projetos que realizam na escola, contribuem com o trabalho do outro, discutem as dificuldades de aprendizagem e possíveis soluções e estratégias para intervir nesse cenário.

De acordo com as observações, esse é o momento de os professores ficarem a par do trabalho e dos projetos que estão sendo desenvolvidos na escola, dos problemas que ocorrem; dos alunos com dificuldades ou com grandes avanços; passam-se os recados e encaminhamentos da SME, além de orientar e esclarecer dúvidas dos professores ligadas à escola, aos alunos, à SME ou à parte pedagógica e administrativa/burocrática/organizacional (como, por exemplo, o preenchimento dos relatórios descritivos dos alunos, das cadernetas, portfólios, conselho de classe, sobre reunião de pais, preenchimento de atas, elaboração de lista de materiais, entre outros). Em alguns momentos, o HTPC também se torna o momento de desabafo de alguns professores, que compartilham com os colegas suas angústias.

Observamos que cada coordenadora tem um modo próprio para conduzir e desenvolver as reuniões de HTPC. Com exceção da PC3, as outras coordenadoras iniciam a reunião apresentando uma pauta, com o que será discutido no HTPC.

Destacamos que a PC3 é a que está há mais tempo na função de Professor Coordenador e que já tem a sua rotina de HTPC estabelecida, talvez por esse motivo a pauta não seja contemplada. Após a leitura da pauta, os PCs iniciam a reunião geralmente passando recados da escola e encaminhamentos da SME, e então se encaminham as atividades previstas. Observamos que a pauta é uma das estratégias utilizadas nos HTPCs e que, lida no início da reunião, organiza e prepara o grupo para as atividades que serão desenvolvidas.

A PC1 segue algumas estratégias em seu HTPC. No final do ano letivo, ela faz uma reunião com os professores, a fim de saber quais os temas e os estudos que eles gostariam de realizar durante o próximo ano nas reuniões de HTPC, e, a partir das contribuições dos docentes, ela monta um planejamento dos temas que serão discutidos e abordados:

[...] normalmente agora no último encontro, eu faço uma reunião com as professoras e pergunto o que elas esperam de estudo para o ano que vem. Então normalmente elas me dão muitas dicas: “ah, eu gostaria que você chamasse o profissional tal, gostaria que nós fizéssemos leituras direcionadas pra tal área”, então é esse levantamento prévio com elas (...) e eu quero montar um HTPC que atenda no mínimo à necessidade do grupo [...]. (PC1).

Entre as suas estratégias, a PC1 desenvolve leitura de textos, apresenta dinâmicas; se os professores estão desenvolvendo algum tema específico, como por exemplo o Projeto Africanidades, em que a escola estava envolvida, a PC1 apresenta materiais pedagógicos e didáticos para serem explorados e utilizados pelos professores com os alunos, a fim de subsidiar o trabalho dos docentes. Em uma das reuniões de HTPC, a PC1 explorou com os professores um jogo pedagógico, como estratégia de ensino. Esse momento foi muito apreciado pelo grupo, tendo sido observado que essas situações que envolvem atividades práticas são mais requeridas pela equipe.

As estratégias utilizadas pela PC1 nas reuniões de HTPC envolveram leitura de livros, textos, vídeos e materiais que podem ser explorados pelos professores, e que, geralmente, estão ligados às temáticas trabalhadas, ou que serão desenvolvidas pelos docentes, em projetos, apresentações ou referentes a situações de aprendizagem que ocorrem na escola.

Nesse contexto, a PC2 também aponta algumas estratégias nas reuniões de HTPC de sua escola:

Esse ano eu organizei da seguinte forma, nós temos mais ou menos quatro semanas no mês, então a primeira semana seria para planejamento e discussão entre as professoras que estão no mesmo ano do trabalho que elas vão desenvolver naquele mês, então elas sentam, discutem o que pretendem desenvolver da parte do planejamento, a partir do planejamento que elas têm. Na segunda e terceira semana, nós fazemos momentos de formação com leitura de texto e discussão a partir dos problemas que vão aparecendo dentro da escola e, na última semana do mês, fazemos troca de experiência. (PC2).

Durante esse ano, os professores participaram de oficinas de musicalização, realizada por um professor convidado que vinha em horários previamente agendados nas reuniões de HTPC. A PC2 valoriza as atividades de formação continuada que os professores realizam fora da escola e aqueles professores que estão fazendo algum curso multiplicam as aprendizagens com o grupo de professores, nos momentos de HTPC.

As estratégias da PC2 para conduzir o HTPC envolvem leitura e discussão de textos, apresentação de vídeos, de slides, de materiais didáticos e pedagógicos sobre os temas que estão sendo abordado pelos professores.

Durante as observações dos HTPCs, observamos que a PC3 não segue uma pauta de reunião como nas demais escolas. Por ser o professor coordenador com mais tempo na área, ela parece ter uma prática consolidada. Quando perguntado sobre como organiza os HTPCs, ela relata:

[...] quando eu vejo algo que interessa (livros, textos, revistas), até tiro xerox e entrego para as professoras; a gente faz a leitura normal, e a rotina normal do HTPC (...) elas se reúnem em grupo por ano, para realizarem essas trocas de experiências, o nosso foco maior sempre foi esse, em grupos, e tem que fazer trocas de experiências [...]. (PC3)

Observamos que, durante os HTPCs, a PC3 traz algumas leituras para os professores, mas o ponto forte da reunião é a socialização das experiências. As estratégias que a PC3 utiliza são as leituras de textos, vídeos, estudos em grupo e oficinas.

Já as reuniões de HTPC na escola da PC4 se diferem das outras, porque contam com a participação do diretor e da vice-diretora durante todo o tempo da reunião. Há um entrosamento forte nessa equipe. A reunião de HTPC se inicia sempre com uma oração coletiva e em seguida é apresentada a pauta aos professores. Nessa escola são realizados três HTPCs por semana e a PC4 destaca que:

Nós temos três HTPCs para atender todos os professores, na segunda, na quarta e na quinta. Eles são montados com os coordenadores e a direção, apesar de todos nós fazermos parte da direção, eu digo diretor e vice-diretor. Os acontecimentos, as propostas, então, têm o momento de troca, que é uma coisa que os professores valorizam muito e a gente também. Eles não acontecem em todos os HTPCs porque às vezes não dá, mas ele é enriquecedor. Eu acho que é nesse momento que você faz com que um professor ajude o outro..., então nós sempre pedimos em algumas situações para os professores se reunirem em grupos dos

mesmos anos para estar trocando atividades, discutindo o que acontece, e nós estamos sempre acompanhando, ficamos junto. (PC4).

Desse modo, as estratégias mais utilizadas no HTPC são as leituras de textos, vídeos, apresentação de slides, troca de experiência, convite a palestrantes para abordarem diversos temas de interesse dos professores e grupos de estudo com professores do mesmo ciclo. Essa escola está envolvida em muitos projetos e observamos que, durante os HTPCs, a gestão aproveita para colocar os docentes a par dos acontecimentos.

Assim como a PC1, a PC4 destaca que é feito um levantamento prévio do que os professores gostariam de estudar durante o ano letivo. *“Aqui fazemos assim, no começo do ano nós perguntamos para os professores sobre o que eles gostariam que estivessemos pesquisando para passar para eles.”* (PC4). Nesse sentido, há uma preocupação de que as formações partam do interesse dos professores.

[...] a maior parte das formações aconteceu, e dentro dessas formações, quando um grupo de professores está fazendo uma formação específica, como ocorreu com o “letra e vida”, o projeto da Natura, a gente busca oportunizar para que ele venha multiplicar a aprendizagem na matemática, na língua portuguesa ou em algum outro conhecimento. (PC4).

Para a PC2, esta atenção é importante porque ocorre uma valorização das vivências e do trabalho dos professores, que é repassado ao coletivo da escola como formação. Nessa perspectiva, a PC4 aponta que os momentos de HTPC são de suma importância e deveriam ter um espaço maior, e que a escola está direcionando esse momento para fortalecer e enriquecer a equipe docente:

Eu acredito que deveria ter uma parte maior para os professores fazerem essa troca de experiências entre si. E a gente está direcionando para que isso aconteça, para que o foco não seja desviado, para que seja mesmo uma troca de experiência do dia a dia dos acontecimentos que venham fortalecer e enriquecer o outro, mesmo que seja para colocar a angústia para fora, mas é um dos momentos mais importantes. Eu gostaria que ele fosse maior. (PC4).

Em seu relato, a PC4 coloca que o HTPC também é o momento para os professores expressarem suas angústias quanto às dificuldades e aos entraves que encontram, para que o grupo, em conjunto, possa ajudá-los.

Assim, é importante destacar que os professores coordenadores contam com a participação e interação dos diretores e vice-diretores nas reuniões de HTPC, com exceção da PC4, com quem a reunião do HTPC é compartilhada com a direção da

escola, enquanto que, com as outras, elas são os protagonistas. Nesse contexto observamos que as professoras coordenadoras PC1, PC2 e PC3 assumem a liderança desse momento, articulando e mediando a reunião.

Dessa forma, pode-se dizer que as estratégias dos professores coordenadores utilizadas durante os HTPCs são muito parecidas, sendo que a leitura de textos e a socialização de experiências são as que prevalecem, mesmo se nem todos derem ênfase para ela. Durante os HTPCs, observamos que os PCs orientam os professores em uma série de situações com relação à parte pedagógica e à parte burocrática/administrativa da escola. Porém, averiguou-se que, na rede municipal à qual essas quatro escolas estão vinculadas, muitas vezes não há uma intencionalidade clara das reuniões de HTPC, pois elas podem se perder em questões de foro íntimo dos professores ou de foro não pedagógico. Apesar desse descompasso, também se observou que muitas das propostas veiculadas repercutem do ponto de vista formativo.

É possível observar através dos dados que as reuniões de HTPC da rede municipal de Rio Claro estão mais pautadas em socialização e troca de experiências do que no contexto de estudos através da formação continuada na escola.

Assim, as reuniões de HTPC se constituem como um fórum natural de discussão do currículo, da escola, do processo de ensino e aprendizagem, bem como abre espaço para se constituir em algo maior do que é a própria reunião em si.

6.5- A Formação Continuada.

Os Professores Coordenadores apresentam como ideia que a formação continuada é aquela realizada fora da escola, embora em alguns momentos eles se refiram à formação dos professores nos encontros de HTPC.

A PC1 considera a formação continuada muito importante e destaca que costuma incentivar os professores a realizarem cursos de formação.

É importante, mas muitos professores não levam a sério, eles se inscrevem na capacitação, os cursos vão se esvaziando, a expectativa que ele tinha em relação ao curso não atende e às vezes eles desistem da capacitação, então é uma coisa que eu sempre estou incentivando para que eles façam não pelo certificado, o certificado é importante, é, conta ponto e ajuda na remoção e na progressão salarial... mas que eles façam pensando em crescer profissionalmente, pra quebrar aquele ciclo da rotina da sala de aula,

pra mim é de extrema importância, independente do certificado [...].
(PC1).

No entanto, podemos perceber, pela fala da PC1, que a formação vem agregada à atualização, integração com outras pessoas e como meio para progressão salarial. Nesse sentido, essa professora coordenadora destaca também que os professores não levam muito a sério a formação continuada, porque os cursos não atendem às suas necessidades.

De modo mais objetivo, a PC2 explana que:

Eu entendo que formação continuada é um momento em que o professor ou o professor coordenador ou a direção vão procurar por um curso para atender à demanda que ele tem naquele momento. Então, se a dificuldade que eu tenho por exemplo for trabalhar com as crianças que têm dificuldades de aprendizagem, eu vou procurar um curso que me ofereça subsídio para isso, e o curso de formação, ele tem que oferecer subsídios para que o professor ou o professor coordenador consiga aliar a teoria com a prática que ele está encontrando aqui, tem que oferecer outras coisas além da teoria.
(PC2).

Para essa professora coordenadora, a formação continuada está ligada a cursos que irão atender às suas necessidades naquele momento, e, para serem efetivos, precisam aliar a teoria à prática.

Com relação a esse ponto, quando perguntamos à PC3 sobre sua concepção de formação continuada, ela nos perguntou se estávamos nos referindo àquela formação que o indivíduo busca fora da escola e nos disse que esses cursos são bons e válidos na formação. Porém, aferiu que os professores buscam esses cursos por conta da progressão salarial.

A PC4, diferentemente das outras colegas, que de imediato conceberam a formação continuada com os cursos realizados fora da escola, associou-a à formação realizada nos HTPCs e explicou como essa formação ocorre em sua escola. Nesse sentido, essa professora coordenadora concebe a formação continuada como um momento de compartilhar experiências, enriquecer o trabalho do outro, como atualização, adquirir conhecimentos que viabilizam uma maior possibilidade para resolver os problemas que aparecem na prática.

Através dos relatos apontados na fala das PCs, pode-se averiguar que a concepção hegemônica de formação continuada é aquela que se faz fora do espaço escolar (PC1, PC2, PC3), com exceção da PC4, que concebe o HTPC como um espaço de formação continuada.

Os dados da pesquisa demonstram que a concepção de formação continuada tem reflexos na forma como se organizam o tempo e o espaço do HTPC nessa rede.

Torna-se importante salientar que o destinatário da formação continuada de professores centrada na escola é o aluno, e os professores coordenadores sujeitos de nossa pesquisa demonstram estar muito preocupados com a aprendizagem e a qualidade do ensino. Porém, observamos fragilidades em relação aos momentos de formação continuada nessa rede, que de fato precisam ser repensadas.

Torna-se necessário instituir espaços de formação de modo sistematizado e coerente com a realidade de cada escola.

A formação dos docentes não pode se pautar apenas em socializações e trocas de experiência, embora sejam fatores muito importantes. As formações precisam, nesse contexto, privilegiar as discussões e questões relativas à aprendizagem dos alunos, favorecer situações formativas realmente capazes de propiciar avanços na compreensão dos problemas ou necessidades que os professores enfrentam diariamente em sala de aula. A formação continuada não é apenas para o professor ficar mais sabido, é para que ele possa de fato colocar o seu conhecimento a serviço da promoção da aprendizagem dos alunos.

6.6- O relacionamento com a Gestão.

Durante as observações da rotina de trabalho do Professor Coordenador, bem como nos relatos provenientes das entrevistas, as PCs afirmaram ter o apoio da gestão da escola. Elas relataram que já tiveram problemas com outras gestões, mas que atualmente têm tido um bom relacionamento, recebendo o apoio dos diretores e vice-diretores, com os quais estabelecem relações de parceria.

A PC1 relatou que não fazia parte do corpo docente da escola em que se candidatou a ser professora coordenadora. No entanto, foi muito bem acolhida por todos e desde o início estabeleceu uma relação de parceria com a gestão da escola: *“[...] eu entro na área dela (diretora), ela entra na minha... a gente navega muito bem nisso..., esse meio de campo... até agora, graças a Deus, nos damos muito bem.”*

Durante as observações da rotina do professor coordenador, vimos que essa relação tem sentido, ao mesmo tempo em que fortalece a gestão da escola.

A relação da PC2 com a gestão também indicou parceria e respeito:

Eu não tenho problema com a gestão este ano, eu não tenho problema não. Eu preciso..., ela me apoia... nós falamos a mesma língua. O que ficou decidido não volta atrás. Nos anos anteriores eu até tive problemas, nós decidíamos algo juntas, mas, quando eu não estava por perto, a decisão voltava atrás e isso eu acho que é ruim. Mas este ano eu não tive problema quanto a isso não. (PC2).

Nesse relato, destaca-se que a PC2 já enfrentou alguns problemas com a gestão anterior, chegando a relatar que não havia uma visão de gestão democrática. O que prevalecia era o que a direção decidia diante dos fatos e acontecimentos. Assim sendo, a professora coordenadora não conseguia exercer um trabalho efetivo na escola, pois sua participação não fazia sentido para a direção da escola.

Podemos perceber, diante desse fato, que o envolvimento dos diretores com a coordenação é imprescindível para que o trabalho ocorra. Para que os entraves do cotidiano escolar sejam decididos em conjunto e com a participação de toda a equipe, e não apenas de um membro da gestão.

Nesse sentido, destacamos que a PC3, aquela que exerce há mais tempo a função de PC, passou por desafios semelhantes. Em seu relato consta que ela já conviveu e trabalhou com diversos diretores que passaram pela escola, assim como a PC2, enfrentando algumas resistências da parte da gestão escolar. Entre as experiências vivenciadas, relatou que, no início da função de coordenação pedagógica, a direção não entendia o papel do professor coordenador, a sua função não estava clara. Ela se sentia perdida, não tinha abertura para trabalhar com os professores, pois a direção não cedia esse espaço, pois tudo era voltado para a parte mais administrativa. Concluindo, a PC3 apontou que o diretor da escola precisa conhecer além da parte administrativa, ou seja, a parte pedagógica, para apoiar o PC: *“[...] o diretor tem que estar voltado com o pedagógico, ficou muito claro e forte isso pra mim: se o diretor não estiver voltado com o pedagógico, (...) o coordenador fica desvinculado...”* (PC3). Porém, no presente, a gestão atual da escola mantém uma relação de apoio e parceria: *“[...] atualmente é uma diretora que abriu as portas, eu vejo que ela conseguiu, assim, talvez pra mim, para o meu trabalho, eu sentir o meu o papel de coordenador, pelo trabalho desenvolvido pela abertura que ela deu [...]”* (PC3).

Para a PC4, a relação com a direção é muito boa, afirmando que, se a equipe não estiver bem articulada, o trabalho não dá certo.

Neste contexto, fica nítido que existe uma posição hierárquica ocupada por cada um dos membros (diretor, vice-diretor, professor coordenador) na gestão da escola. Entretanto, percebemos que o professor coordenador é consciente dessa hierarquia, assim como da posição que ocupa na escola, buscando a mediação ou um ponto de equilíbrio entre a direção e o corpo docente, pois essas relações se fortalecem na convivência e no compromisso do trabalho diário.

Destacamos, ainda, que a partir das observações e dos relatos, todas as PCs apresentaram uma imagem positiva dos diretores com os quais trabalham, chamando a atenção para a parceria que se estabelece e o apoio. Na visão delas, receber o apoio da direção e se sentir como parte da gestão escolar são imprescindíveis para que o trabalho do PC ocorra efetivamente na escola. As professoras coordenadoras apontaram em seus relatos que, se a gestão não estiver articulada com a coordenação, o trabalho não dará bons resultados.

6.7- Enfrentamentos, dificuldades e desafios.

Durante a observação da rotina dos PCs, destacamos alguns problemas e dificuldades que eles enfrentam no cotidiano do seu trabalho. Dentro desse contexto, observamos que existe um excesso de atribuições e inúmeras interrupções que o PC sofre no exercício de sua função e que contribuem para a falta de tempo para desenvolver as atividades pedagógicas, dar maior assistência aos professores e preparar as reuniões de HTPC e os momentos de HTPI.

A PC1 assinalou que, entre tantas atividades que desenvolve diariamente na escola, com frequência atende muitos pais que a procuram por diversos motivos (comportamento de alunos, problemas familiares, dúvidas quanto à aprendizagem) e que esse fator, entre outros, toma muito tempo do seu trabalho: *“[...] alguns pais agendam, mas a maioria pipoca aqui a qualquer hora e me interrompe, então são muitas atividades que eu desenvolvo que tomam de fato o tempo das minhas funções como coordenadora [...] eu sinto que em algumas atividades eu falho por falta de tempo e eu tenho consciência disso [...]”*. (PC1).

Diante desse fato, a PC1 descreve que se torna imprescindível estabelecer uma rotina de trabalho. Esse fato também se torna uma grande desafio, visto que os PCs atuam na e sobre as emergências do cotidiano: *“[...] então eu tenho que ter essa rotina escrita porque senão eu me perco, vão aparecendo diversas coisas, se*

eu não usar essa estratégia chega o dia de eu ir para o HTPC e eu não estou com a pauta pronta [...]”. (PC1).

A PC2 corrobora a PC1 em relação a desempenhar muitas funções que não condizem com suas atribuições e que esse fato acarreta em uma grande dificuldade em realizar as atividades que concernem à sua função: *“[...] só que, por conta de toda uma demanda, coisas que acontecem eu nem sempre consigo cumprir minha função, que é acompanhar o trabalho em sala de aula”.* (PC2).

Outro ponto de destaque levantado pela PC2 é o fato de que nem sempre os professores com quem atuam estão dispostos a interagir, sendo resistentes:

[...] eu acredito que essa parte é mais difícil, nem sempre o professor aceita a sugestão de mudança de trabalho, ele até sabe que é preciso mudar para que as coisas aconteçam, mas nem sempre ele quer fazer isso [...] O trabalho do professor afeta meu trabalho, então quando ele não quer fazer e você percebe que a sala dele não avançou em nada e que isso irá prejudicar o desenvolvimento da escola como um todo, você fica frustrada. (PC2).

Nessa perspectiva, a PC2 aponta outros itens que se relacionam aos seus enfrentamentos na função de professor coordenador, como:

Eu acho complicado também, eu tenho uma escola com vinte e tantas salas, vinte e oito professores contando com educação física e educação especial, então eu trabalho 40 horas semanais e tem coordenador que tem quatro salas na escola inteira e também trabalha quarenta horas semanais [...]. A Secretaria (SME) não vê esse disparate, é diferente eu ter quatro salas de aula, porque daí vai me sobrar tempo para fazer um monte de coisas e eu ter vinte e poucas salas de aula não dá, principalmente com o ensino fundamental, então eu acho que tem que ser pensada essa questão. (PC2)

A colocação dessa professora coordenadora diante desse fato é a de que os PCs que atuam em escolas menores têm mais chances de desenvolver um trabalho com mais qualidade, acompanhar mais de perto o trabalho dos professores, e consequentemente os PCs que atuam em escolas maiores não conseguem desenvolver um trabalho mais efetivo, devido aos encargos, às atribuições e às demandas. Outro ponto que esta professora coordenadora elenca como dificuldade é dar assistência aos alunos com dificuldades de aprendizagem:

[...] outra dificuldade é com relação às crianças que têm necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem, mais dificuldade de aprendizagem, porque a que tem necessidades especiais nós temos a professora da sala de recursos que ajuda, pois tem toda uma formação, então ela consegue orientar as professoras e me orientar também sobre como proceder em vários

casos, só que, com as crianças com dificuldades de aprendizagem, nós não temos auxílio de ninguém, não pode sequer encaminhar para a sala de recurso, fica o trabalho do professor com o trabalho do professor [...].

Esse relato permite-nos destacar que a falta de uma formação continuada que assegure esse entendimento a esse profissional é um ponto importante a ser discutido. O professor coordenador é responsável por orientar os professores na parte pedagógica quanto aos problemas de aprendizagem.

Nem todo o tipo de dificuldade eu conheço, então eu tenho que procurar em livros, tenho que ver como que faz, o que pode ser feito com aquela criança, então eu vou procurar no referencial teórico o que eles falam sobre isso para poder ajudar o professor. (PC2).

Nesse sentido, a PC2 compreende que um trabalho em parceria com outros professores da equipe docente poderia amenizar essas dificuldades, mas é algo difícil de ser estabelecido:

[...] o trabalho coletivo surte mais efeito do que o trabalho individual em sala de aula, este ano eu não consegui fazer com que o grupo se unisse para fazer um trabalho coletivo [...]. Se eu tivesse essa parceria, eu acho que o trabalho fluiria mais, porque daí não sou só eu pesquisando, outras professoras estariam pesquisando. Se tivesse também uma formação específica para essas crianças que têm dificuldades de aprendizagem, seria também um auxiliar no trabalho [...]. (PC2).

Fazendo relação com as dificuldades encontradas, a PC2 destaca em sua fala que realiza muitas atividades burocráticas, atividades que não fazem parte das suas atribuições, lida com alunos com problemas de comportamento, atende pais que vêm à escola trazer diversos problemas, que não estão ligados à parte pedagógica, entre outras já citadas. Diante dessas narrativas, podemos ver que há um excesso de atribuições e desvio de funções, além de apontar o fato de que dois anos na função de professor coordenador são pouco tempo, pois, quando o trabalho começa a engrenar, já está no momento de uma nova eleição e, se o professor não for reconduzido, o trabalho que desenvolveu se perde, e torna-se difícil fazer uma avaliação concisa de seu trabalho em um espaço curto de tempo.

A PC3, assim como as outras coordenadoras, ressalta que desenvolve atividades que não são da sua função de PC, atende muitos pais, alunos com problemas de comportamento, mas também apresenta seu relato com relação ao início da função:

No começo dessa função ficamos totalmente perdidos, porque você não é o dono da sala, não é como o professor, que é o dono da sala de aula, você que determina, você sabe até onde você vai, você escolhe seu trabalho e aqui com a gente não, com os professores é totalmente diferente [...].

Nesse discurso, a PC3 aponta que, ao passar de professor a professor coordenador, novas dificuldades aparecem, e aponta uma grande dificuldade em seu trabalho na atualidade:

[...] meu problema maior é vermos os problemas da não aprendizagem dos alunos. Parece que cada vez mais estão vindo professores inexperientes, nós vemos o problema, mas não conseguimos dar conta, sabemos que tem o problema, mas como você vai resolver? [...].

Em contínuo, a PC3 aponta que *“[...] tem professores que têm descaso e nós não podemos fazer nada, dá vontade de dar um ‘chacoalhão’ e não pode [...]”*.

A PC3 destaca que há a falta de comprometimento, motivação e responsabilidade de alguns docentes em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos e também à inexperiência de alguns professores, sentindo que em alguns casos o seu trabalho não atende às prerrogativas dos docentes.

Então eu sinto às vezes que para alguns professores esse coordenador não é o elemento chave para ele, ele não precisa dele, pode olhar... acho que em todos os lugares deve ser assim, ele não vê o professor coordenador assim como: “ele pode me ajudar” [...] (PC3).

Já a PC4 menciona que as *“dificuldades a gente tem, tem sempre, principalmente quando você coloca todas as intervenções possíveis e não alcança seus objetivos, mas elas fogem ao alcance da gente, faz parte.”* (PC4).

[...] o papel do coordenador é amplo demais, então você acaba fazendo de tudo, sem ter muita noção do que realmente é atribuído a você, os problemas vão aparecendo e você vai correndo atrás e acaba ficando em uma amplitude que às vezes não dá para você atender satisfatoriamente. (PC4).

Ela também destaca que falta um suporte pedagógico para lidar com as questões das dificuldades dos alunos e uma formação mais específica que dê conta de atender à diversidade.

[...] a escola é inclusiva, então a gente gostaria de estar buscando outros meios, ter uma parceria mais efetiva nas questões de avaliação para intervenção, para socorrer mesmo. Apesar de eu ter uma experiência anterior nessa área, eu sei que existem outras

possibilidades que você poderia estar ajudando e que às vezes não acontecem. (PC4).

Os professores trazem diariamente muitos desafios relacionados à aprendizagem dos alunos, para que o professor coordenador possa ajudá-los. Porém, os relatos desses PCs, aqui evidenciados, mostram que há uma dificuldade em se atender a essas necessidades, visto que o professor coordenador não tem suporte pedagógico para suprir essas demandas, nem formação para isso.

Os professores coordenadores mencionam que o objetivo principal do trabalho está alicerçado na aprendizagem dos alunos e tentam ao máximo colaborar com os professores, mesmo diante de tantas interrupções e entraves do dia a dia, tornando-se um desafio, uma vez que são muitos os desvios de função.

[...] se ficássemos presos às atividades mesmo de coordenação, sobriaria mais tempo para as leituras, preparar melhor os HTPCs, atender melhor as professoras, porque deixamos a desejar, isso eu tenho consciência e é uma frustração minha de não poder atender mais de perto. Eu gostaria de participar mais, mas tem HTPI que eu junto duas ou três professoras pra conversar, que o certo seria ficar individualmente com cada uma dela, mas isso eu ainda não consigo atender, eu atendo muitos pais. O tempo que eu perco atendendo pais de alunos [...] (PC1).

Muitas vezes eu tenho que fazer coisas que não são da minha função, como por exemplo atender telefone quando falta funcionário, ficar em sala de aula quando o professor chega atrasado... tudo isso não faz parte da minha função, mas eu faço. (PC2).

Assim, no âmbito das observações e dos relatos dos professores coordenadores, registrou-se que eles realizam atividades diferenciadas ou muito amplas (PC4), que não dizem respeito à função estabelecida, de acordo com a legislação do município.

Na realidade, o que se evidencia é que os PCs também podem não ter total clareza de até onde vai o seu papel e inicia a função do outro, decorrente da formação que teve, dada a amplitude de atividades que, na ausência do diretor ou do vice-diretor e ou até mesmo de outra pessoa, ele acaba sendo escalado para resolver, talvez por ser a pessoa mais próxima.

Cabe lembrar que em tópicos anteriores foi registrado também que todos esses coordenadores passaram por diretores que não compreendiam bem as suas funções, burocratizando-as. Porém, foi falado que no presente esta relação é melhor, bem melhor, como poderá ser visto mais à frente, em outro tópico, não

inviabilizando a compreensão de que na escola os mais próximos podem ser sobrecarregados.

Esta perspectiva pode transformar o professor coordenador numa espécie de “coringa” ou “quebra-galho”, denotando que na escola a organização da gestão, assim como do trabalho do professor coordenador, carece de refinamento na divisão social do trabalho produtivo. A grosso modo, tanto os professores coordenadores como os diretores, assim como os professores e os funcionários, carecem de ter referências mais claras sobre a figura do professor coordenador.

No geral, observa-se um professor que aprende o seu ofício fazendo-o, passando por inúmeras dificuldades inerentes à própria função, mas que a mesma necessita de ser mais profissionalizada, na dimensão de que o PC tem um papel crucial na escola. Há conquistas, assim como se observam princípios (articulação dos saberes didático-pedagógicos, obrigação moral, compromissos com os pares e com a escola, autonomia pedagógica) que embasam o exercício da profissionalidade do professor coordenador, havendo necessidade de mudança de mentalidade na escola como um todo, um processo a ser atingido a médio e longo prazos. Esta questão fica mais clara quando se observa com mais detalhes a rotina do professor coordenador.

7. O PROFESSOR COORDENADOR E SEU COTIDIANO

Com o enfoque no Professor Coordenador e a apresentação dos resultados coletados nas quatro unidades escolares do Município de Rio Claro, volta-se à questão principal deste estudo, para propor a discussão dos dados.

A prerrogativa do estudo foi de responder à questão: *Quais os desafios do professor coordenador nas suas relações com os professores no cotidiano da escola?*

Dessa forma, os desafios do PC começam a partir do momento da indicação ou escolha por essa atribuição, passando pelo seu labor prático e necessidade de uma identidade profissional. É dentro desses três eixos que este capítulo se encontra estruturado.

7.1- A indicação para a coordenação pedagógica.

No caso dos participantes deste estudo, todos foram convidados ou indicados para assumir a função de Professor Coordenador. Os PCs foram mencionados por diretores, vice-diretores e professores como possíveis coordenadores e, por conta do estímulo, acabaram por se aventurar nessa nova esfera.

Na verdade, esse fato corrobora a literatura quando referenda que, na grande maioria das vezes, os PCs são indicados para o cargo/função por conta de realizar um bom trabalho como docente, por se interessar pela escola e por ver possibilidades de articulação entre a equipe docente e a gestão escolar.

Para além das constatações sobre o perfil desse profissional, ou mesmo das legislações sobre como adentrar no cargo, o que destacamos é uma ideia de relações interpessoais balizando decisões profissionais.

A escolha do PC feita pelo sujeito e conduzida pelos seus pares está refém de indicação orientada por características pessoais, que advém de um universo relacional, como: ser atencioso, ter paciência, ser político, saber ouvir, formar parcerias, ter alto astral etc., corroborando aquilo que Vasconcellos (2002) e Fernandes (2004) apontam no sentido de que falta uma referência mais clara proveniente de diferentes reestruturas legais sobre o seu perfil e papel.

Se assim se faz, é cabível pensar que esse Professor Coordenador foi escolhido e indicado ao cargo por motivos de relacionamento humano, por se tratar de alguém que apresenta uma grande flexibilidade no trato com as pessoas e que pode figurar como responsável pela tomada de decisões coletivas e mesmo por coordenar pessoas no processo educacional.

Essa relação é abordada por Bruno e Abreu (2007):

Parece-se nos tão oportuno recolocar a questão da qualidade e da natureza das relações que se dão no interior da escola e propor o salto reflexivo na direção do entendimento de que o sucesso e a afetividade (ou o mais absoluto fracasso) da atuação do coordenador junto à comunidade escolar dependem sobremaneira da qualidade das relações e dos vínculos que esse profissional constrói com seu grupo. (BRUNO; ABREU, 2007, p. 105-106).

Contudo, como alguém que é indicado e determinado a um cargo/função por uma dimensão afetiva encontra conforto na dimensão profissional?

A dimensão afetiva, aqui posta, se configura tal como a preconizada por Amado (2009), ao definir afetividade como um termo polissêmico com características de relação de cuidado e de ajuda, sentimento de apego, ternura, empatia, afeto, amizade, amor e carinho. O autor avança quando estabelece relação entre a afetividade e a realidade educacional, ao mencionar que as relações entre professores, alunos, e com a própria escola, muitas vezes acontecem com base no aconchego emocional e apoio social dos companheiros de trabalho, disseminando um clima de harmonia no local de trabalho.

A dimensão afetiva é de suma importância no meio escolar, pois possibilita a aprendizagem, e existem alguns estudos que referendam sua necessidade, como o de Arnosti, Benites e Souza Neto (2013), que, investigando a prática pedagógica de docentes, descobrem a dimensão afetiva como balizadora das práticas educacionais. Contudo, essa dimensão não é a única, e precisa de lapidação, indo além da aparência sentimental, sendo protagonista da emancipação humana.

Nesse sentido, com relação ao Professor Coordenador, essa dimensão passa a ser um desafio, pois como transitar da esfera afetiva para a profissional, uma vez que esses PCs são estimulados pela relação de camaradagem?

Assim que assumem o cargo, passam por provações que vão de encontro aos favorecimentos pessoais e privilégios por aqueles que os elegeram, resistências por ser alguém que até então era um professor e, pela representação por parte do

corpo escolar, torna-se coordenador, a quem cabem todas as demandas necessárias para o funcionamento da escola.

O desafio acaba por culminar na falta de clareza da função (FERNANDES, 2011), ou de sua especificidade (PIMENTA, 1993), como salientado na literatura (SAVIANI, 2002; VASCONCELOS, 2002, 2009; FERNANDES, 2004, 2011; PIRES, 2005; HORTA, 2007).

O problema não está na abordagem afetiva, mesmo porque esta é essencial para o acontecimento das relações entre as pessoas, o grande dilema está no fato de o PC ter esse aspecto como preponderante. Para exercer essa função de coordenar a prática pedagógica da escola, o Professor Coordenador necessita ter mais do que esses atributos relacionados às características pessoais, como a afetividade, a ternura, a paciência, entre outros, tornam-se necessárias qualificações pessoais e profissionais, como o conhecimento, competência e saberes institucionais. “Poderíamos citar ainda as características pessoais necessárias a esse profissional, como as qualidades de liderança, organização, dinamismo, além do saber técnico especializado e um comprometimento social e político.” (CLEMENTI, 2010, p. 65).

A literatura aponta que é preciso que o PC tenha clareza e consciência de sua função formadora na instituição escolar.

O coordenador Pedagógico tem uma função formadora, uma articuladora e uma transformadora; como formador, cabe-lhe oferecer orientação pedagógica pela via de seus conhecimentos e pela procura de interlocutores qualificados para seus professores, dentro ou fora da escola, articulando os participantes da equipe escolar, cuidando tanto das relações interpessoais como das relações com o conhecimento. (ALMEIDA, 2007, p. 44)

Aos olhos de Contreras (2002), a obrigação moral e a dimensão afetiva fazem parte da profissionalidade docente e de todos aqueles que exercitam seu ofício no meio escolar. Porém, não devem ser isoladas, mas sim equilibradas pelo compromisso e competência técnica, ou seja, existe um saber próprio e caracterizado para a função.

[...] ele, em sua ação formadora de professores de sua escola, também demonstra a sua personalidade e expõe suas ideias, saberes, leituras e conhecimentos nos encontros de formação continuada na escola. O coordenador é um artesão reconstruindo permanentemente seus saberes, nas relações travadas entre os demais membros da comunidade escolar. Todas essas considerações feitas fazem parte da construção da função de coordenador. (OLIVEIRA, 2009, p. 59).

Sendo assim, uma das possibilidades de interpretação desse cenário é que o ambiente do Professor Coordenador é extremamente artesanal⁸, baseado na tentativa-erro, na observação-prática e sucumbido pelo fazer profissional. Mesmo sem saber muito o que e por que fazer, o Professor Coordenador é alguém que foi modelado pelo meio, sem uma formação específica, aprendendo na prática o que deveria fazer.

Nesse viés, Mate (2009) ressalta que:

[...] vários estilos de coordenar os trabalhos nas escolas estão em construção. Torna-se claro também que certa angústia acompanha essas experiências singulares e às vezes isoladas. Sente-se, por um lado, a necessidade de “definir a identidade do PCP” cujo espaço parece não estar assegurado [...]. (MATTE, 2009, p. 20).

Esse processo de busca pela identidade a qual o Professor Coordenador vem enfrentando, o fato de aprender seu ofício na lida, se assemelha ao modelo artesanal de formação. Este formato encontrado do aprender fazendo advém da noção das chamadas escolas de ofício, comuns na realidade europeia até o século XVIII (RUGIU, 1998), com características dissimuladas no contexto brasileiro no que diz respeito à docência, quando se coloca que “os professores se tornam professores, sendo professores”. Nesta máxima é a prática que forja os professores, assim como os coordenadores. Porém, é preciso cuidado com este reducionismo.

De fato o modelo artesanal está mais próximo do trabalho real dos Professores Coordenadores do que o modelo de especialista. Da mesma forma há necessidade de se valorizar os saberes provenientes da experiência. Porém, entendemos que essa deve vir atrelada a uma valorização das dimensões técnica, humana (subjetividades) e contextual (política e social), bem como na caracterização condizente com essa função/cargo de Professor Coordenador.

Sobre o assunto, os estudos de Villela (2003) apontam uma interessante analogia sobre a figura do professor, podendo-se estabelecer uma correlação:

A “nova” formação “profissional”, realizada na escola normal, se opunha à “antiga” formação “artesanal” tendo em vista que, na visão dos organizadores da escola normal dessa época, os novos “professores” que se formassem deveriam se distinguir dos antigos “mestres” improvisados pelo domínio de conteúdos e métodos específicos e, pela aquisição de uma postura – um *ethos* – profissional. Definia-se, assim, um campo de normas e saberes

⁸ O modelo artesanal, próprio das corporações de ofício, está relacionado ao “aprender fazendo”. (SANTONI RUGIU, 1998).

próprios da profissão em contraposição à improvisação, à aprendizagem por imitação, característica dos mestres sem formação. (VILLELA, 2003, p.4).

Nesse sentido, a autora elenca a questão da formação propriamente intelectual naquilo que lhe é específico ao colocar “[...] saber o que ensinar, ou seja, a bagagem de conteúdos entendidos como necessários ao exercício da profissão [...]”. (VILLELA, 2003, p.6).

Essa profissionalização contribui de forma visível para a valorização da atividade docente, nesse caso na função de Professor Coordenador, pois:

A profissionalização implica, nessa óptica, uma competência resultante de uma formação especializada de nível superior, uma vocação de serviço que legitima a necessidade de controle do acesso a profissão e uma relativa autonomia no exercício da mesma [...] O resultado desse processo, de que decorre também um acrescido prestígio social, é a consideração do professor como um especialista – um “expert”- na área da educação e não apenas como o artesão do ofício de ensinar. (PINTASSILGO, 1999 p. 87).

Embora seja uma escolha arbitrária, a falta de autonomia para a função, ou autonomia relativa, coloca um desafio que é desmembrado em seu labor, dando a sensação ao ocupante desse trabalho de eterna angústia e de ser, de fato, um apagador de incêndios educacionais na escola, como a literatura reforça. (VASCONCELOS, 2002, PLACCO, ALMEIDA E SOUZA, 2011).

7.2- O labor prático

Uma vez dentro da função/cargo de Professor Coordenador, demandam-se o fazer, a prática, o dia a dia e aquilo que se espera: resolver os problemas. Mas qual é a prática privilegiada na Coordenação Pedagógica?

Se pararmos para pensar, existe uma prática feita de representações e que no cotidiano atende pelo nome de “tapa-buraco” (VASCONCELOS, 2002).

Ou seja, o coordenador é alguém que, embora tenha como princípio promover e articular a formação dos professores e preocupar-se com a parte pedagógica da instituição escolar, acaba por atender às necessidades funcionais da escola, como: acolhida dos alunos, abertura e fechamento dos portões, resolução de conflitos devido a indisciplina, atendimento de pais e comunidade, auxílio aos monitores e

outros funcionarios para o bem-estar comum, além de vez por outra substituir um professor ou ocupar seu lugar devido aos imprevistos.

Isso vai ao encontro da pesquisa de Cunha e Prado (2008) em relação às inúmeras atividades desempenhadas pelas PCs, que se referiam às dificuldades de várias ordens que comprometiam sua ação, deixando lacunas em relação a suas principais funções na escola, como por exemplo colaborar e promover a formação dos professores.

Sobrecarga e fragmentação do trabalho (dificuldade para conciliar aspectos pedagógicos e administrativos), acúmulo de responsabilidades, necessidade de resolução rápida de problemas e atendimentos emergenciais, falta de interlocutores que dialogassem sobre o trabalho na escola, ausência de intencionalidade que orientasse suas ações, falta de tempo para planejar os encontros com os professores, interrupções e múltiplas solicitações, horários inadequados das reuniões e, finalmente cansaço. (CUNHA; PRADO, 2008, p. 43)

Logo, essa prática é algo que é dinamizado pelo contexto e não ao certo por suas obrigações formais.

Mas é um espaço que apresenta uma simbologia, um conjunto de pensamentos e de atitudes que são esperadas pelos envolvidos.

Bourdieu (2009) menciona que existem diversos tipos de prática e, dentre elas, aquela que se denomina do senso comum. Mesmo sendo uma prática na qual todos sabem o que se deve fazer, já que se trata de uma “regra” do ambiente, nem todos são capazes de executá-las e muito menos romper com as mesmas.

A lógica da prática, isto é, engendra, sobre o papel, o universo das práticas (condutas de honra, atos de troca) realmente observadas ou potencialmente observáveis que chocam ao mesmo tempo por sua diversidade inesgotável e por sua necessidade aparente, sem recorrer ao impossível arquivo de representações pré-fabricadas (...) permitiria “escolher” a conduta conveniente para cada situação (BOURDIEU, 2009, p. 167).

Os Professores Coordenadores, embora saibam para o que devem olhar e se dedicar, devido às leis postas pelo município e literatura (RIO CLARO, 2007; FERNANDES, 2011), demonstram que o seu agir é balizado pela representação que os professores e a direção possuem a respeito do exercício profissional de um Professor Coordenador. Essa representação normalmente advém de práticas realizadas por outros ocupantes do cargo e que são passadas como tradição.

Porém, essa prática dá conta de solucionar as atribuições mais comportamentais, não dando conta do processo formativo e de profissionalização (FERNANDES, 2004), o que a longo prazo acarretará em consequências no coletivo de professores, na execução dos trabalhos pedagógicos e na aprendizagem dos alunos. De acordo com Franco (2008), existem diferentes práticas que compõem o cenário escolar, dessa forma é possível mencionar que:

Há uma prática que forma, informa e transforma, simultaneamente, o sujeito e suas circunstâncias, e há uma prática que oprime, distorce e congela, especialmente o sujeito que nela se exercita e, nesse caso, este perde o acesso às suas circunstâncias (p. 111).

Há a necessidade de revisitar as práticas dos coordenadores para que o exercício de suas funções seja menos sobrecarregado, saindo da dimensão do labor e caminhando para o trabalho profissional: “o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo [...]”. (IMBERNÓN, 2001, p. 25-26).

A ideia de labor normalmente é atribuída a um trabalho árduo, no qual a pessoa passa por sofrimentos, sejam eles corporais ou mentais, já o trabalho pressupõe uma atividade mais racional, baseada em formação e destreza para a tarefa. Clementi (2010) afirma que: “a organização da instituição em relação aos problemas e exigências diárias, bem como a própria organização do coordenador, é fator que interfere em sua ação [...]”. (CLEMENTI, 2010, p. 57).

Ao debater sobre as práticas docentes, e sendo esse contexto estendido aos coordenadores, Pérez Gómez (1998b) menciona que existem diferentes práticas e que a cada uma pode ser atribuída num determinado momento. A primeira relaciona-se à atividade técnica; a segunda é a dimensão heurística da prática, a valorização do subjetivo, sendo um espaço em que se estimulam os valores e se orienta a intencionalidade educativa; e a terceira é a dimensão ética da prática, debatendo-se com a questão da qualidade do ensino e das estratégias utilizadas.

Em relação ao Professor Coordenador, Clementi (2010) pontua que:

A questão da legitimação de seu papel passa também por um processo de profissionalização, entendido como a ruptura de uma postura formal e formalizada, para uma postura de investigação e descobertas. As estruturas administrativas (estaduais, municipais ou particulares) poderiam contribuir para a rediscussão dessa questão. (CLEMENTI, 2010, p. 63).

A busca por uma profissionalidade na função de Professor Coordenador compreende capacidades específicas da profissão, considerando uma gama de saberes a que um profissional deve se submeter para desempenhar bem o seu trabalho com responsabilidade e dignidade. Neste contexto, o profissionalismo seria “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade deste ser professor” (SACRISTÁN, 1999, p. 65). Corroboramos a explanação de Sacristán (1999), podendo atribuí-la perfeitamente ao Professor Coordenador, a quem se torna necessário impulsionar o desenvolvimento da profissionalidade, a fim de atender a amplitude de sua ação profissional.

Para que o PC não fique à mercê das ocorrências do cotidiano escolar, torna-se imprescindível que ele tenha um planejamento para o desenvolvimento de um trabalho efetivo.

A atuação do professor coordenador deve se pautar pelo planejamento prévio das atividades pedagógicas a serem executadas na escola ou na orientação e no acompanhamento das atividades que já estejam em curso, sejam aquelas de responsabilidade direta dos professores (as aulas, por exemplo), as de sua responsabilidade, e as de responsabilidade da equipe técnica. (VILLELA; GUIMARÃES, 2009, p. 51)

Nesse sentido, torna-se extremamente importante a reorganização das atividades do coordenador, para que o mesmo tenha uma rotina planejada e, uma vez organizada, tenha clareza de suas reais funções e consiga efetuar suas contribuições para com a formação dos professores.

Ao considerar como um fator de intervenção na atuação do coordenador a necessidade de uma estrutura e de uma organização que minimamente lhe proporcione condições reais de trabalho, podemos ainda supor que a falta de formação adequada para exercer esse cargo pode fazer com que a atuação não traga os resultados esperados. (CLEMENTI, 2010, p. 62).

Essa rotina tumultuada com a qual convive diariamente o Professor Coordenador afeta o desenvolvimento e a qualidade de seu trabalho e, conseqüentemente, a construção de sua identidade.

7.3- A busca pela identidade profissional

A questão da identidade soa como algo inimaginável nesse contexto. Segundo Nóvoa (1999), “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1999, p. 16). E nesse sentido, em relação à identidade do Professor Coordenador, podemos dizer que “a ausência de nitidez compõe o quadro de uma profissão que ainda está em construção” (SERPA, 2011, p. 16).

Se juntarmos os fatos, veremos que esse ponto é algo perturbador, pois o PC de um dia para o outro passou de professor a coordenador, sendo assim mudou seu rótulo, perdeu seus parâmetros. Qual é então sua identidade?

Esse profissional de extrema importância no ambiente escolar tem o privilégio de contemplar a totalidade da escola, rompendo o isolamento e individualismo dos docentes, a fim de intervir e contribuir no processo pedagógico. No entanto, o PC realiza tarefas muito diversificadas, não é só responsável por propiciar a formação docente na escola, mas também pelas funções burocráticas e administrativas, estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem que ocorrem no interior da escola, além de estar ciente dos processos de avaliação, de orientação a alunos e atendimento aos pais, participação de reuniões e por vezes assumindo a função de vigiar materiais, recreios, entradas e saídas. Toda esta gama de atividades tem gerado um grande esgotamento. Há muitos papéis para um curto espaço de tempo.

Os coordenadores têm clareza de que contam com obstáculos para atender ao pedagógico, sendo o principal deles as emergências que surgem, tanto decorrentes das necessidades do cotidiano escolar como da indefinição de suas funções de coordenação. Por outro lado, os coordenadores demonstram sua frustração ao perceber que não atendem às expectativas que os professores depositam sobre eles. (ALMEIDA, 2003, p. 30-31).

Porém, buscando entender melhor como esses PCs se veem ou analisam o seu trabalho, observa-se que o conjunto de suas atribuições envolve as atividades burocráticas, administrativas, organizativas e pedagógicas da instituição escolar. Essas considerações se aproximam do que Placco, Almeida e Souza (2011) pensam quando falam que compete ao coordenador pedagógico, ampliando-se para o professor coordenador, articular o coletivo da escola, formar os professores e transformar a realidade por meio de um processo reflexivo sobre o que se faz. Entre

os três aspectos apontados, parece-nos que a questão de formar, ser um formador pode ocupar o centro desse processo.

Dentro dessa realidade, observam-se alguns vestígios da identidade desse PC numa perspectiva relacional e biográfica, vindo a compreensão de que a construção da identidade não depende apenas de aspectos individuais, mas se realiza no âmbito de um contexto específico, sofrendo influências de instituições, da mídia, da época e das pessoas com as quais se relaciona.

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 54)

Do mesmo modo, a construção e reconstrução da identidade ocorrem num ambiente de incertezas, perpassando um processo de socialização. Porém, essa construção ocorre de dentro para fora no itinerário da história de vida de uma pessoa constituída pelo saber da experiência.

A construção da identidade articula dois processos: a atribuição da identidade pelas instituições e agentes que interagem com o indivíduo, e a interiorização ativa, na qual há incorporação da identidade pelo próprio indivíduo. Isso faz com que o mesmo não possa ser analisado fora das trajetórias sociais, dada essa dupla relação. (PAPI, 2005, p. 50)

Nesta perspectiva, nenhum indivíduo encontra-se desvinculado do processo histórico. Portanto, a identidade do professor coordenador mantém relação com a identidade da profissão docente, com a re-significação dos preceitos relacionados a esta e com o papel que cada membro dessa classe ocupa na sociedade. De modo que essa identidade não é apenas um conceito, mas também uma construção sociocoletiva, sendo que na subjetividade se vincula à própria profissão (FACCI, 2004). Podemos dizer que a identidade do coordenador é construída a partir da sua identidade docente e nas relações que estabelece no cotidiano escolar.

A identidade profissional se constrói nas relações de trabalho. Ela se constitui na soma da imagem que o profissional tem de si mesmo, das tarefas que toma para si no dia a dia e das expectativas que as outras pessoas com as quais se relaciona têm acerca de seu desempenho" (PLACCO, 2011, p. 21).

Souza Neto (2000) coloca também que a identidade é sempre construída, num verdadeiro processo de negociação, entre os que procuram uma identidade e os que oferecem ou têm uma identidade virtual, sendo esta construída pelo sujeito que faz parte do processo e que pode até ser estendida a outros como sinal de consolidação identitária.

No caso dos professores coordenadores deste estudo, são pessoas que num dado momento de suas carreiras diversificaram o seu campo de atuação, algo descrito como natural para Huberman (1995), ao colocar que a vida do professor possui um ciclo de desenvolvimento profissional docente. Porém, ao diversificarem a sua carreira, eles podem enfrentar os mesmos ciclos do professor de classe, como o choque com a realidade, a estabilização, a inovação, entre outros, observando-se que os PCs apresentaram períodos de amadurecimento na função, assim como na relação com os diretores.

Assim sendo, o PC passa por experiências diversas, conhece a escola, entende as regras do jogo, reconhece seus pares e após algum tempo (anos, meses, dias) é capaz de começar a se posicionar frente ao cenário e aos poucos assumir uma posição, como pode ser observado na apresentação dos resultados, levando a se pensar numa ideia preliminar de *habitus*.

Logo, falar em *habitus* significa falar em identidade. O conceito de *habitus* no campo da docência foi utilizado por Perrenoud et al. (2001) para se referir à dinâmica do trabalho dos professores ao longo de sua trajetória, considerando as rotinas (que o professor constrói ao longo dos seus anos de trabalho); os momentos oportunos (a utilização de saberes e representações explícitas capazes de dirigir uma ação); as ações racionais (utilização de certos conhecimentos, aliados ao raciocínio rápido, para resolução de problemas emergentes) e as improvisações regradas (parte imprevista na ação planejada, o agir na urgência).

Neste contexto, a identidade profissional pode ser vista como a construção do *eu* profissional, que evolui ao longo da carreira docente e “pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos”, ao mesmo tempo em que “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (MARCELO, 2009, p. 12).

A identidade humana não é dada de uma vez no ato do nascimento, mas se constrói na infância e reestrutura-se ao longo da vida como um produto de sucessivas socializações, sendo estas um processo de assimilação dos indivíduos aos grupos sociais (DUBAR, 1997, p. 13).

Concluindo, identidade não é algo que se possui, mas algo que se desenvolve ao longo da vida, pois não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas um fenômeno relacional e biográfico que ocorre no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto (MARCELO, 2009, p. 12).

Dessa forma, a construção da identidade biográfica (maneira como o sujeito vê a si mesmo) se dá no âmbito biográfico, que consiste na incorporação de sua identidade biográfica/subjetiva por parte dos outros que participam do mesmo grupo (DUBAR, 1997); enquanto que a identidade relacional ocorre no reconhecimento de si próprio com o outro, na maneira como considera ser visto pelo outro, podendo ser associado às ações realizadas por instituições e agentes diretamente envolvidos com o sujeito que auxiliam na sua identificação (MARCELO, 2009).

Retomando os objetivos e a questão de investigação – “Quais os desafios do professor coordenador nas suas relações com os professores no cotidiano da escola?” –, destacamos, nesta pesquisa, que os desafios apontados culminaram em três eixos principais, sendo eles: **1) A indicação para a coordenação pedagógica; (2) O labor prático e (3) A busca pela identidade profissional.**

Podemos dizer que o primeiro eixo – ***A Indicação para a Coordenação Pedagógica*** – aborda a competência técnica, em que concebemos o Professor Coordenador como um articulador e mediador das relações no cotidiano da escola. Suas atividades, porém, vão além da acolhida dos professores, da disponibilidade, do atendimento aos pais, da resolução de conflitos de comportamentos dos alunos, de selecionar materiais pedagógicos aos professores, entre outras.

No segundo eixo – ***O Labor Prático*** –, o desafio seria reorganizar as atividades do Professor Coordenador na direção de um trabalho profissional, que vai além do “tapa-buracos” ou “bombeiro” a que os próprios professores coordenadores se referem e que a literatura reforça.

E o terceiro e último eixo – ***A Busca pela Identidade Profissional*** – seria construir uma identidade profissional, com base no conhecimento específico e na

reorganização de uma rotina que permita ao Professor Coordenador se reconhecer como um profissional da escola nessa interface com a gestão e a docência.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida desta pesquisa se originou das minhas experiências como professora, minhas angústias e inquietações a respeito de uma figura que consideramos muito importante na escola, que é o Professor Coordenador. É importante ressaltar que na realização desta pesquisa também assumimos, por uma opção pessoal, realizá-la sem me desvincular do trabalho no cargo de professora da rede municipal de educação de Rio Claro-SP. Todo o estudo foi realizado em paralelo com as vinte e cinco horas de trabalho semanal.

Iniciei a pesquisa com uma visão romântica do papel do Professor Coordenador, que foi se desconstruindo e se reconfigurando à medida que a pesquisa se delineava. Fui observando de modo mais realista “as duas faces de uma mesma moeda” que emergiam da figura do PC, a importância de seu trabalho na escola, e a realidade na qual se desenvolvia esse trabalho.

No início, a minha visão partia do pressuposto de que o Professor Coordenador era o formador por excelência no ambiente escolar. Porém, ao longo da pesquisa, e da literatura apontada, vimos que esse professor não tem esse suporte pedagógico, nem uma formação que atenda a toda a demanda que os professores trazem até ele.

Nesse contexto, reconhecemos que o olhar de professora e as vivências do cotidiano escolar permitiram maior familiaridade com o universo da pesquisa, sendo este um fator positivo. Assim, poder falar da escola com um olhar de quem vivencia a escola e estabelece cotidianamente a relação com a coordenação, a gestão e o corpo docente complementaram o trabalho e possibilitaram um entrosamento maior da pesquisadora com os sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Este trabalho buscou identificar as concepções dos Professores Coordenadores sobre sua função junto aos professores, e analisar os desafios na sua rotina e encaminhamentos no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Diante desses objetivos propostos, conseguimos identificar vários desafios que também consideramos como dificuldades e enfrentamentos na função do Professor Coordenador, e que nos auxiliaram a compreender melhor o universo que ele ocupa e onde desempenha suas funções.

Primeiramente podemos constatar que os participantes do estudo apresentam **concepções parecidas acerca de sua função**. Eles compreendem que a sua função na escola é muito importante, apesar de não demonstrarem clareza em relação ao seu papel de formador e reconhecem que o labor deles está vinculado ao **trabalho dos professores que eles têm que orientar e ajudar, além de articular a equipe docente**. E apesar de quase todos (três) não conceberem a escola como espaço de formação continuada, **valorizam os momentos de formação que acontecem no decorrer do trabalho docente coletivo (HTPCs)**. Um espaço em que prevalecem como formação a leitura de textos e a socialização de experiências entre os professores.

O que o nosso trabalho observou como sendo uma questão pontual nesse contexto é a grande preocupação dos Professores Coordenadores com a aprendizagem dos alunos. Os quatro participantes da nossa pesquisa foram unânimes em dizer que o objetivo maior de seu trabalho concentra-se na aprendizagem dos alunos.

Porém, no âmbito da rede municipal, *lôcus* de nossa pesquisa, de modo geral, compreende-se que as atribuições do PC se concentram em coordenar, acompanhar, avaliar e propor alternativas de solução do processo pedagógico na esfera da unidade educacional. **Nesse sentido, vemos aqui a sua imprescindível colaboração na formação dos professores, na dimensão de acompanhar o trabalho docente.**

Desse modo, constatamos que, embora os PCs estejam muito envolvidos e preocupados com a aprendizagem dos alunos, **podemos perceber que as formações no cotidiano escolar ainda são deficitárias**; compreendemos que trocar informações, socializar experiências, reunir-se com o coletivo para elaborar os projetos da escola e as avaliações dos alunos são atividades muito importantes, mas não podemos dizer se são efetivas na contribuição da formação continuada dos professores. As formações precisam, nesse contexto, privilegiar as discussões e questões relativas à aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva, a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, onde coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária. (CANARIO, 1997, p. 2).

Em todas as escolas, pudemos ver que os momentos de HTPC contemplam muitos recados e avisos da própria escola e da SME. Porém, é preciso refletir que esse não é o momento para ser consumido preponderantemente por recados, mas para as discussões da parte pedagógica. É o momento de dar voz aos professores, valorizar o seu trabalho no coletivo, socializar as atividades os métodos de ensino e consequentemente a formação continuada dos docentes. **Esse espaço na escola precisa se consolidar como um espaço de socialização de experiências e principalmente de formação docente.**

Essa formação, no espaço escolar, deve envolver a leitura e realização de estudos, transformando a experiência coletiva em conhecimento profissional, resultando e promovendo a qualidade no ensino; realizando estudos à luz das teorias sobre as adversidades e dificuldades que os professores encontram na prática, visando auxiliar na resolução de problemas que surgem quanto ao trabalho dos professores e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos.

Nessa rede municipal, não existe uma intencionalidade clara na direção dessa formação dos professores na escola. No entanto, muitas das propostas repercutem no ponto de vista formativo, podendo-se destacar que o Professor Coordenador é peça chave nessa articulação da formação continuada na escola. **Assim, é importante para a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos que seja implantado, aos poucos, um processo de estudo permanente na escola, no qual a equipe docente possa construir coletivamente as respostas aos problemas que forem surgindo.**

Observamos que, com a implantação da nova carga horária nessa rede municipal de ensino, o PC terá mais tempo para atender aos professores, realizando essa formação coletiva (HTPC) e também individual (HTPI). Esses momentos de formação individual do PC com o professor podem dar à escola um espaço ideal para se trabalhar as dificuldades específicas dos alunos, refletir sobre a prática escolar e buscar recursos para ampliar as estratégias de ensino.

Nossa pesquisa aponta para uma série de atribuições que são desenvolvidas pelo PC, havendo uma grande sobrecarga de trabalho, nas quais, além de suas funções, executam o serviço de outros profissionais. Embora as PCs visem ao bem da organização escolar no exercício de suas múltiplas atividades, as mesmas diminuem o tempo destinado às atividades exclusivamente pedagógicas ou de acompanhamento da formação continuada docente.

Assim, durante os percursos do trabalho dessas coordenadoras, pudemos compreender que o PC não é um formador de professores, mas um parceiro na formação dos professores, na dimensão de que é ele quem vai articular, mediar e promover as condições de atualização dos docentes na escola. Desse modo, essa condição maior de parceiro é compreensível, porque o PC não teve essa formação adicional de formador, ele não foi preparado para isso.

Nessa rede municipal, pudemos observar também que a sua identidade de Professor Coordenador ainda está sendo formada. Embora procurem dar o melhor de si, estando extremamente preocupados com a aprendizagem das crianças; acompanhando a integração do currículo escolar através dos diários dos professores, dos projetos desenvolvidos, bem como do rendimento dos alunos através das avaliações; fazendo o levantamento das planilhas com o desenvolvimentos dos alunos em cada ciclo; acompanhando de perto o trabalho do professor ou estando a par do que está acontecendo na escola, apresentam uma identidade em construção na qual a designação de mediador se sobrepõe à de formador.

Desse modo, tendo como base a literatura, as observações e os relatos dos Professores Coordenadores, levantamos alguns pontos importantes para uma reflexão sobre a política docente de formação do Professor Coordenador.

O primeiro item aponta para o reconhecimento de sua real função. Com um papel tão importante no seio da escola, ele também **precisa ser acompanhado, assistido e valorizado**. É preciso atentar para o fato de que o PC deve ter **formação** e passar a ser visto não apenas como um bombeiro do cotidiano escolar, que trabalha para apagar os “incêndios”. O seu trabalho exige que, para atuar nas urgências e no imediatismo do contexto da escola, na articulação da equipe docente e na emancipação dos professores, ele seja de fato formado. Da mesma forma, sugere-se que nos cursos de graduação de formação de professores possa também ser **contemplada a figura do Professor Coordenador durante os estágios nas escolas**.

O segundo ponto considera que, quanto às urgências a serem atendidas na escola, principalmente em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos decorrentes das avaliações oficiais do país e dificuldades do corpo docente em tratar a resolução dos problemas de aprendizagem dos escolares, a formação continuada

do Professor Coordenador seja permanente, reconhecendo que a qualidade de seu trabalho passa pelo investimento em sua formação.

Neste contexto, os Professores Coordenadores desta pesquisa destacam que a falta de tempo para estudar, bem como as formações que a SME oferece, estão mais voltadas ao trabalho do professor em sala de aula e não lhes dão alternativas de desenvolvimento. Os PCs também destacaram que, para articular esse papel de formação continuada dos professores na escola, precisam estar atualizados. Esta constatação vai ao encontro às nossas concepções de que a formação continuada dos coordenadores é emergente. Nesse sentido, destacamos como ponto principal a necessidade de valorizar esse profissional na rede municipal, oferecendo a formação continuada aos Professores Coordenadores.

A formação continuada dos PCs orientada pelas suas experiências, suas necessidades, por temáticas que o auxiliem a respeito de seu papel e de sua função, uma formação permanente com grupos de estudo e discussão poderá contribuir para que eles encontrem em grupos recursos para se consolidar nessa atividade profissional e desencadear uma formação continuada centrada na escola cada vez mais consistente.

Torna-se imprescindível que ocorra um trabalho mais efetivo da SME em assumir a coordenação pedagógica como uma função/cargo importante na organização do trabalho escolar. O espaço do PC precisa urgentemente ser demarcado, para que se possa emergir essa profissionalidade imprescindível à consolidação da função. Faz-se necessário legitimar a função do PC, ajudando a construir a identidade desse profissional e formalizar sua importância na escola.

Porém, para isso, o terceiro ponto destaca que é preciso respeitar os desenvolvimentos pessoal e profissional dessa pessoa na constituição de sua identidade de Professor Coordenador.

A partir da pesquisa realizada, vimos que o PC convive com diversas dificuldades e opera sobre as adversidades da escola. Essas dificuldades que ele encontra em seu caminho, como as deficiências da própria formação, as interrupções externas na sua rotina de trabalho, as dificuldades em administrar a heterogeneidade das demandas, os desvios de função, o excesso de atribuições, a falta de clareza nos papéis que necessita desenvolver e as fragilidades de procedimentos na contribuição da formação continuada de professores, apenas para

citar alguns dos obstáculos enfrentados pelo coordenador, afetam o desenvolvimento do seu trabalho e a construção de sua identidade.

Embora a constituição da identidade ocorra por um processo biográfico e relacional, nunca sendo estável, pois varia de acordo com as necessidades de cada época, ela auxilia na demarcação de suas funções e papéis, evitando a sobreposição de trabalhos que não lhe competem. Portanto, aqui o ponto de partida para a constituição desse processo identitário é o trabalho docente do Professor Coordenador. Um trabalho que **se perspectiva na ideia de ser um formador, trazendo subjacente a esta identidade o exercício de uma profissionalidade.**

Dentro desse contexto e do estudo efetuado, consideramos muito importante que as vozes dos sujeitos dessa pesquisa, assim como os dados que emergiram, sejam levados em conta para a reflexão de todos os envolvidos no processo educativo: professores, diretores, professores coordenadores, SME etc. Que todos possam pensar e refletir sobre o trabalho que desempenha esse profissional no cotidiano escolar.

O quanto a sua colaboração efetiva junto aos professores pode despertar um caminho de sucesso no processo de ensino e aprendizagem vai depender de como a escola respeita o trabalho pedagógico que desenvolve e investe na sua profissionalização, valorizando a sua autonomia pedagógica no que diz respeito à gestão do trabalho docente que desenvolve.

Concluindo, neste estudo buscamos destacar que é necessário entender que a função de Professor Coordenador é fundamental na articulação do grupo docente, na elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica e, principalmente, na formação continuada dos professores na escola. **Dessa forma, torna-se extremamente importante oferecer condições favoráveis para que a realização de suas atividades sejam balizadas por aquilo que ele é e não pelo que se deseja que ele faça ou pelo que tem sido.** Acreditamos que novos estudos precisam ser feitos, ampliando as descobertas ou confirmações que foram evidenciadas, como também abrindo novas fronteiras no que diz respeito ao Professor Coordenador.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALMEIDA, L. R. Um dia na vida do Coordenador Pedagógico. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Ed. Loyola, 2003. p. 21-46.
- _____. O Coordenador Pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 41-60.
- ALMEIDA, M. I. de. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. **Formação Contínua de Professores**. Salto para o Futuro. Boletim 13, ago. 2005, p. 11-17. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>. Acesso em: 21/09/2012.
- ALONSO, M. A. Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- AMADO, J. et al. O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação. Lisboa, n. 08, p. 75-86, jan./abr. 2009.
- ANDRÉ, M. E. A. (Org.). Formação de professores no Brasil (1990-1997). **Série estudos do conhecimento**. n. 6. Brasília: MEC-Inep/Comped, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; VIEIRA, M. M. da S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 11-24.
- ARNOSTI, R. P.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Profissão professor: a dimensão afetiva contemplada em sua identidade. **Revista Educação: teoria e prática**. Rio Claro, 2013 (no prelo).
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 9, de 8 de maio de 2001. **Documenta**, Brasília, n. 476, p. 513-562, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p 9.
- _____. **Resolução CNE/CP n.º 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006.

BRUNO, E. B. G. Desejo e condições para mudança no cotidiano de uma coordenadora pedagógica. In: S. ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 71-82.

_____. Trabalho Coletivo como Espaço de Formação. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et alli. **O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada**. São Paulo: Loyola, 2009. p. 15-18.

BRUNO, E. B. G.; ABREU C. L. O coordenador pedagógico e a questão do fracasso escolar. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 93-108.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.

CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto Editora: Portugal, 1997.

_____. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997 (mimeo).

_____. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFScar, 1996. p. 139-152.

CHRISTOV, L. H. S. **Sabedorias do coordenador pedagógico**: enredos do interpessoal e de (con) ciências na escola. 2001. 162 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

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

_____. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2009, p. 9-14

CLEMENTI, N. A Voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 53-66.

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

COSTA, A. C. Entrevista: confronto de discussões. **Boletim CDAPH**. Bragança Paulista, v. 3, n. 1, p. 43-52, 2002.

CUNHA, M. I.; FERNANDES, C. M. B. Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. **Educação Brasileira**, Brasília, DF, v. 16, n. 32, p. 189-213, jan./jul. 1994.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 37-50.

_____. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas.** 272p. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006.

_____. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas, n. 28, p. 103-113, jan./jun. 2010.

DAVIS, C., NUNES, M. e ALMEIDA, P. A. Formação Continuada de Professores: Uma Análise das Modalidades e das Práticas em Estados e Municípios Brasileiros. **Relatório de Pesquisa.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2011.

DOMINGUES, I. **O Coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola.** 2009. Tese. (Doutorado). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2009.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidade sociais e profissionais.** Porto Editora: Porto, 1997.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigostkiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. xi – 77.

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

_____. A fragilidade da profissionalidade docente – o caso do professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas. In: **28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005,** Caxambu. 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005.

FERNANDES, M. J. S. A coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas: trajetória, caracterização e dificuldades. In: 13º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006, Recife. **Anais/resumos do 13º Endipe,** 2006.

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

_____. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. **Estudos em avaliação educacional.** São Paulo, v. 20, n. 44, p. 411-424, set-dez. 2009.

_____. A coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas: resoluções recentes e atuação cotidiana na gestão e organização escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** Recife, ed. 27, n. 3, p. 453-474, set./dez. 2011 .

FONTANA, R. C. **Como nos tornamos professoras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FUJIKAWA, M. M. O coordenador pedagógico e a questão do registro. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.** São Paulo: Loyola, 2006. p. 127-142.

FUSARI, J. C. **Formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental**. Série Idéias n. 12, São Paulo: FDE, 1992, p. 25-33.

_____. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000, p. 17-24.

_____. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 3ª ed, São Paulo: Loyola, 2009, p. 17-24.

FUSARI, J. C.; FRANCO, A. P. **A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola**. Salto para o futuro. Boletim 2005, 01 a 05 ago. 2005. Disponível em:

<<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/fcp/tetxt2.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

FRANCO, C. S. O Coordenador Pedagógico e a questão do protagonismo juvenil. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 61-80.

FRANCO, M. A. S. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

GADOTTI, M. **Pedagogias participativas e qualidade social da educação**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Seminário Internacional: **Gestão Democrática da Educação e Pedagogias Participativas** – caderno de textos. Brasília/DF, 2006.

GARCIA, M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. **As identidades docentes como fabricação da Docência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para professor coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 10ª ed, São Paulo: Loyola, 2009, p. 09-15.

GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, Raquel L. L. (org.). **Formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2006.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e sociedade**: Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez., 2010.

GATTI, B. A. et. al. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, 2010, p. 139-210.

GIGLIO, P. C. O papel do coordenador na formação do professor em serviço. In: **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6 ed., São Paulo: Loyola, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. L. Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira-Thomson, 2002.

GROPPO, C.; ALMEIDA, L. R. **Passagem de professor a professor coordenador: a dimensão afetiva em foco**. In: Reunião Anual da ANPED, 31ª, 2008, Caxambú. AnaisCaxambu: Anped, 2008. p. 1- 15. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT20-4737--Int.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2012.

HORTA, P. R. T. **Identidades em jogo**: o duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental I na constante construção de seus papéis. Dissertação de mestrado. São Paulo, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-62.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An introduction to second language acquisition research**. New York: Longman, 1991.

LIBANEJO J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. Cortez: São Paulo, 1998.

_____. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBANEJO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf. Acesso em: 11 dez. 2012.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. Ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 53-79.

LIBANEJO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização - 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. v. 1. 409 p

LIMA, E. F. Formação de professores, passado, presente e futuro: o curso de Pedagogia. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. **Formação de professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004. p. 15-34.

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

LUCK, H. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus gestores**. Em aberto, Brasília, v. 17, n.72, 11-33, fev./jun. 2000.

_____. **A gestão participativa na Escola**. v. 3 - Petrópolis/RJ. – Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**: revista de Ciência da Educação, Portugal, n. 8, p. 7-22, 2009.

MATE, C. H. O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, Luiza H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 4. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

_____. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. 12ªed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 17-20.

MAUÉS, O. C. As Políticas de Formação de Professores: A universitarização e a prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais ...** Poços de Caldas: ANPED, 2003

NEUBAUER, R. S. **A Gestão Educacional no Estado de São Paulo Brasil**. Informe apresentado al IX Seminário-Taller Regional de Políticas y Gestión Educativas. UNESCO/OREALC, novembro de 1997.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, p. 15-34, 1992.

_____. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 11-30.

_____. **O regresso dos professores**. 2011. Disponível em pdf.

OLIVEIRA, J. C. de. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico**: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação de mestrado (Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 17-26.

PAPI, S. O. G. **Professores**: formação e profissionalização. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

PARO, VITOR H. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. Editora Ática, São Paulo, 2007.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PERRENOUD, P. **Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica**. XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, tradução de Denice Barbara Catani, setembro de 1999.

_____. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PILETTI, N. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.

PIMENTA, S. G. **Questões sobre a organização do trabalho na escola**. Idéias, São Paulo, v. 16, p. 78-83, 1993.

PINTASSILGO, Joaquim (1999). **O mestre como artesão/prático e como intelectual**. In J. Magalhães & A. Escolano (Orgs.), *Os Professores na História*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 83-99.

PIRES, E. D. P. B. **A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas**. Dissertação de mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 47-60.

_____. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: AGUIAR, M. Â. da S. e FERREIRA, N. S. C. (orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 4. ed. Campinas: Papirus, 2007.

_____. **Dossiê do coordenador pedagógico**. In: GENTILE, Paola. Coordenador pedagógico: profissional em busca de identidade. Gestão escolar. Revista Nova Escola. Ed.14. jun-jul. 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 10ª ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 25-32.

QUIRINO, S. F. S. **Estudo de um caso de perspectiva de desenvolvimento sustentável aplicado pela empresa terra fine papers-ecoempreendedorismo**. 1999. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 1999.

RIO CLARO. Estatuto do Magistério dos Profissionais da Educação do Município de Rio Claro - **Lei Complementar** nº 024/2007. Disponível em: <<http://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/index.php>>. Acesso em: 21 jun.2013.

RIO CLARO. **Decreto nº 8604/2009 de 27 de janeiro de 2009**. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7000454/res005_httpc.pdf>. Acesso em: 26 março 2013.

RIO CLARO . **Decreto nº 9771/2013 de 08 de março de 2013**. Diário Oficial da União, Brasília, 08 março 2013. Disponível em: <<http://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/index.php>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

RIOS, T. A. Coordenador pedagógico: o co-organizador do ensino. Publicado em Gestão Escolar. **Revista Nova Escola**. Editora Abril, jun./jul., 2011.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr., p. 94-103, 2007.

ROMAN, M. D. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico**. 2001. Dissertação. (mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Motor). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

RUGIU A. S. **A nostalgia do mestre artesão**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SACRISTAN, J. G.; PERÉZ GOMEZ. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 233-294.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

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

_____. **Caderno do gestor**, v. 1. 2007. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/CADERNO_GESTOR_FINAL_red.pdf>. Acesso em: 18 set. 2012.

SAVIANI, D. A. Supervisão Educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: CARAPETTO, N. S. (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, Apr. 2009.

SERPA, Dagmar. **Coordenador pedagógico vive crise de identidade**. Edição especial "Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores". Fundação Victor Civita, Edição Especial, nº 6. Junho/2011.

SILVA, M. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. In: PLACCO, V. M. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**, São Paulo: Loyola, 2008, p. 51-60.

SOUZA NETO. S. O professor, quem ele é?. In: **Encontro de Educadores do Movimento Humanidade Nova**, I. Vargem Grande Paulista, São Paulo, 2000 (trabalho mimeografiado).

TAMASSIA, S. A. S. **Ação da Coordenação Pedagógica e a Formação Continuada dos Professores do Ensino Fundamental I: desafios e possibilidades**. 201. 200 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de São Paulo. Programa de Educação: Currículo. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LEVASSEUR, L. **A divisão do trabalho educativo**. Tradução: Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TUPPY, M. I. N. O professor-coordenador: identidade e prática profissional (parte 1). In: DIAS, R. (Org.). **Educação continuada: diálogos entre educadores**. Jaboticabal: FUNEP, 2010, p. 31-43.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. Sobre o Papel da Supervisão Educacional Coordenação Pedagógica. In: VASCONCELOS, C. S. (Org.). **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VALLIN, C.; RUBIM, L. C. B. Articulação Administrativa e Pedagógica na Gestão Escolar com o Uso de Tecnologias. In: ALMEIDA, M. E.; ALONSO, M. (Org.). **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 85-99.

VILLELA, B. C. F e GUIMARÃES, A. A. Sobre o diagnóstico. In: BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2009, p. 51-65.

VILLELA, H. O. S. **Do artesanato à profissão: saberes de normalistas no Brasil do século XIX**. ANPED: GT: História da Educação/n.02. Poços de Caldas: MG, 2003. Disponível em: <<http://189.1.169.50/reunioes/26/trabalhos>>. Acesso em: 03 set.2013.

ANEXOS

ROTEIRO ENTREVISTA COORDENADOR PEDAGÓGICO

Eixo 1 – Concepção de coordenador

- 1- Qual sua formação (graduação, pós-graduação)?
- 2- Há quanto tempo você é professor?
- 3- Há quanto tempo você está na função de Professor Coordenador?
- 4- Quando e como você se tornou Professor Coordenador nesta escola?
- 5- O que o levou a procurar essa nova situação de trabalho?
- 6- Como se deu o vínculo empregatício com essa função?
- 7- Qual a sua carga horária semanal de trabalho? Em quais turnos você trabalha? Quantas escolas?
- 8- Quais são as suas atividades como Professor Coordenador?
- 9- Para você, o que significa ser Professor Coordenador? Sentido? O que é?
- 10- Você se espelha em algum coordenador que já teve? Quais as características que te chamaram a atenção?
- 11- Você acredita que a sua formação contribui para a sua função de Professor Coordenador?

Eixo 2 – Função e experiência

- 1- O que é fundamental para quem ocupa essa função?
- 2- Como você vê o Professor Coordenador no seu município?
- 3- Como aprendeu as tarefas relacionadas à coordenação?
- 4- A quem ou a que você recorre quando precisa de ajuda?
- 5- Quais são as dificuldades que você enfrenta no seu trabalho?
- 6- O que seria necessário para te dar maior segurança no desenvolvimento do seu trabalho?
- 7- Durante seu período na função de Professor Coordenador, você já teve alguns tipos de formação para essa função? Como ocorreu?
- 8- Você considera importante esse tipo de formação?
- 9- O que é frustrante, o que te chateia nessa função?
- 10- O que você considera importante para ser um bom professor coordenador?
- 11- Você tem alguma estratégia para organizar sua rotina na escola?
- 12- Como é a relação entre você e os gestores (diretor e vice)?
- 13- Como é a relação entre você e os professores?
- 14- Como é a relação entre você e os pais?
- 15- O que você considera importante para o desenvolvimento do seu trabalho com os professores?
- 16- No seu cotidiano, você se envolve mais com questões pedagógicas ou burocráticas?

Eixo 3 – Formação de professores

- 1- Você acompanha o trabalho desenvolvido pelos professores da sua escola? Como isso ocorre?
- 2- Que tipo de demanda os professores trazem até você?
- 3- Qual a sua concepção de Formação Continuada?
- 4- Você gostaria de expor mais alguma coisa?