

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP



O Professor Coordenador e os desafios na constituição de uma identidade no desenvolvimento profissional: um fazer real e possível

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

São Paulo - SP

2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP

Daniela Claro de Oliveira

O Professor Coordenador e os desafios na constituição de uma identidade no desenvolvimento profissional: um fazer real e possível

Trabalho final de conclusão de curso apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Professora Dra. Emília Bezerra Cipriano de Castro Sanches.

São Paulo - SP

2016

BANCA EXAMINADORA

Dedico esta dissertação aos meus pais amados, Sra. Edna e o Sr. Edejair (Dija); a minha irmã e amiga de sempre Camila, ao meu adorável sobrinho João Gabriel e ao meu amor Valfredo, pessoas fundamentais na minha vida e na construção da minha identidade e História.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

A minha querida orientadora, professora Dra. Emília Cipriano, pela aprendizagem adquirida, por acreditar em meu trabalho, pela sua simpatia, afetividade, alegria mesmo em momentos difíceis, orientação e acolhida constante que foram fundamentais durante esse processo.

Aos meus pais, pela paciência e pelo incentivo de sempre na continuidade dos meus estudos.

A minha irmã, por ser amiga e parceira e ter colocado nesta vida a razão do meu viver, João Gabriel que em muitas vezes ligava dizendo que estava com muita saudade.

Ao amor da minha vida, meu amado Valfredo que tanto me incentivou e me compreendeu. Agradeço todo o seu amor.

As minhas amigas, em especial Irinéia e Vanessa (inspiração), Luísa e Fabricia, por terem estado ao meu lado todos os momentos, que de alguma forma participaram dessa fase da minha vida.

A Secretaria de Educação Do Estado de São Paulo, pelo apoio financeiro na concessão da bolsa mestrado. A Diretoria de Ensino Norte 1 e, principalmente, as Diretoras e Professoras Coordenadoras pela as entrevistas concedidas.

E não posso deixar de lembrar-se do Timão (gato) parceiro de todo o momento, que ao me sentar em frente ao computador, ficava ele deitado ao lado ou, em outras vinha com meu lacinho de cabelo para que eu jogasse e descontraísse, pois sentia que eu estava bem cansada.

RESUMO

OLIVEIRA, D. C. **O Professor Coordenador e os desafios na constituição de uma identidade no desenvolvimento profissional: um fazer real e possível.** 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. 2016.

Esta pesquisa teve como objetivos analisar o processo de formação do Professor Coordenador do ciclo dos anos finais, da Diretoria de Ensino Regional Norte 1, da Rede Estadual Paulista; investigar como os Coordenadores planejam suas ações e práticas cotidianas a partir da formação que participam mensalmente, organizadas pelo setor do Núcleo Pedagógico desta diretoria; e, direcionar a importância de uma proposta de formação que venha proporcionar o desenvolvimento profissional do Professor Coordenador para a construção do seu papel de formador. Neste trabalho pretendeu-se, ainda, refletir sobre o processo formativo e as suas necessidades formativas, sob a ótica desses coordenadores. Do ponto de vista metodológico, o presente trabalho foi desenvolvido na perspectiva qualitativa, possibilitando identificar, no conjunto dos dados analisados – levantamento por meio de entrevista semiestruturada – as vozes das professoras coordenadoras em relação às formações realizadas quanto ao desenvolvimento profissional como formador. É nesse contexto que se faz necessária uma proposta de formação que contribua para o desenvolvimento profissional e a constituição de uma identidade, numa prática educativa formadora que vai muito além, exigindo uma atitude epistemológica mais aberta, voltada ao olhar e à escuta numa ação colaborativa.

Palavras-chave: Professor Coordenador; Concepção de formação; Concepção de formador; Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This research had for objective, to analyze the process of the coordinating teacher of the cycle of the final years of formation of the Management of North Regional Teaching 1 of the from São Paulo state net, to investigate as the coordinators plans their actions and daily practices starting from the formation that they participate monthly, organized for the section of the Pedagogic Nucleus of this management and to address the importance of a formation proposal to come to provide the coordinating teacher professional development for the construction of former role. In this work we intended to contemplate on her the formative process and their formative needs, under the coordinators' optics. Of the methodological point of view, the present work was developed according to the methodology of the qualitative perspective. It was possible to identify in the group of the analyzed data (rising through interview semistructured) the coordinating teachers' voices in relation to the accomplished formations, a lot of times, it was not in keeping with what was waited in practice as for the professional development as former. It is in this context that is done necessary a formation proposal, that contributes to a professional development and the constitution of an identity in a practice educational former that goes very beyond, demanding an attitude more open epistemological, come back more in the sense from looking and of listening in an action collaborative.

Keywords: Coordinating teacher; Conception of formation; Conception of former; Evolution professional.

LISTA DE SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
CEPRAFO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CP	Coordenador Pedagógico
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico coletivo
NP	Núcleo Pedagógico
OP	Oficina Pedagógica
PC	Professor Coordenador
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PCP	Professor Coordenador Pedagógica
SEE	Secretaria da Educação do Estado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1	15
1.1 - A produção acadêmica sobre o papel do professor coordenador como profissional formador	15
1.2 - Os referenciais para pensar na formação profissional do formador	22
1.2.1 - O conceito de formação na perspectiva da constituição de uma identidade	23
1.2.2 - A formação e o desenvolvimento profissional	25
1.2.3 - O papel do Professor Coordenador como formador	28
CAPÍTULO 2	28
2.1 - O processo histórico sobre a função do Professor Coordenador como profissional formador: o que trazem as resoluções?	28
2.2 - O Professor Coordenador da Rede Estadual Paulista no contexto atual	40
CAPÍTULO 3	49
3.1 - Metodologia	49
3.2 - Análise de Dados	53
3.2.1 - Dimensão formadora	53
3.2.2 - Dimensão articuladora	60
3.2.3 - Dimensão Transformadora	68
CAPÍTULO 4	73
4.1 - Orientação para Proposta Formadora	73
4.2 – A estrutura da Proposta Formadora	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97

INTRODUÇÃO

Até hoje não sei qual é a origem da minha vontade de ser professora, mas lembro de que, quando criança, brincava muito de escolinha. Fiz o Magistério na Escola Estadual Benedito Fagundes Marques, em Franco da Rocha (SP). Eu estudava pela manhã e ao longo do curso do Magistério pensava em desistir, pois não tinha certeza se era a profissão que eu gostaria de exercer. Na época, minha mãe me convenceu a continuar, a sua preocupação era que eu não estudasse em outro período, o noturno.

No segundo ano do curso eu já ministrava aulas como professora substituta, na falta de algum professor e na própria escola, no período da tarde. Esses momentos em sala de aula e as experiências vividas foram essenciais para deixar claro que ser professora era tudo o que eu queria.

Ao concluir o curso, lecionei como professora contratada no município de Franco da Rocha, pela Rede Estadual Paulista e, no decorrer desse processo, realizei um curso, que me concedia o direito de ministrar aulas a crianças com deficiência Intelectual, e assim surgiu a oportunidade de lecionar numa classe especial. Lembrome que a experiência com essa turma revelou um abismo que existia entre a sala – classe especial – e a escola como um todo. Até o horário do intervalo para o recreio das crianças era separado. Era comum a sensação de que a escola parecia “excluir as crianças”, ou mesmo que “não era para todos”.

A minha convicção era de que esse tipo de situação deveria ter um papel político muito importante, pois a inclusão escolar era camuflada e eu buscava, na história e na política, os elementos para entender como era possível segregar essas crianças. A escola tinha que desempenhar um papel essencial na oportunidade, e então compreendi que a percepção dessas crianças, sobre o que mereciam do mundo, era marcada pelo sentimento de incapacidade construído pela Escola.

Embora eu reconhecesse a dificuldade em desenvolver uma parceria entre os professores das salas regulares e a equipe gestora, especialmente para que aquele conhecimento, que a escola recusava, avançasse até um patamar aceitável para ela, era fundamental refletir sobre a perspectiva de conquistar uma abertura. Era a possibilidade da construção de um espaço de diálogo, de uma parceria entre todos da escola e, de mostrar que esses alunos são capazes e podem aprender.

Assim, comecei a refletir sobre o papel do Professor Coordenador na articulação de parcerias nas reuniões pedagógicas de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Qual foi a minha surpresa? As reuniões pedagógicas não passavam de um espaço meramente “informativo” e não formativo, como eu esperava. Nessas reuniões, o Professor Coordenador entregava a “pauta” da reunião com assuntos que informavam o dia de conselho de classe, o passeio do semestre, as datas das avaliações e, ainda, o espaço destinado para propagandas de produtos. Mas como eu havia encerrado o contrato, as minhas respostas para essas angústias ficaram guardadas e adiadas por um tempo.

Fui trabalhar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade de Caieiras (SP) e lá consegui fazer trabalhos interessantes com as crianças. Era um desafio a cada dia e eu aprendi muito com essa experiência. Eu ficava bastante impressionada com a visão que as mães tinham dos próprios filhos e com a instituição como lugar de segregação dos filhos da sociedade. Essas mães não achavam que fosse natural seus filhos serem colocados nesta instituição, por outro lado, concordavam facilmente com a percepção de que seus filhos não eram capazes de aprender e diziam que eles não tinham boa memória para o estudo. Essa situação me levou a fazer o curso de Pedagogia em Educação Especial.

Após dois anos voltei para Rede Estadual Paulista já trabalhando em dois turnos e, concomitantemente, em segmentos e escolas diferentes, sendo um período com os anos iniciais, 1º ano, e outro na classe de Educação Especial. Em ambas as unidades eu tinha que participar das reuniões de ATPC e, logo na primeira semana ao me deparar com a pauta das duas escolas, não foi surpresa que as dinâmicas das reuniões pedagógicas aconteciam com os mesmos propósitos citados anteriormente.

Depois de três anos passei a integrar a equipe de formadores da Diretoria de Ensino de Caieiras (Interior de SP), no setor de suporte técnico, atuando como Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, na área da Educação Especial e não mais na sala de aula. A carga horária de formação com professores, coordenadores e direção ampliou e, com isso, aumentaram também os desafios em relação às ações de formação e, conseqüentemente, a responsabilidade em melhorar a gestão da aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos.

O meu papel era orientar e acompanhar o professor especialista da sala de recursos, o professor da sala regular onde estavam matriculados os alunos com

deficiência e, com o Professor Coordenador, a formação continuada para que este “multiplicasse” nas reuniões pedagógicas de ATPC da escola. A formação tinha o objetivo de desenvolver, orientar, formar e informar os Professores Coordenadores para que os alunos com deficiência tivessem um melhor atendimento educacional no âmbito escolar.

Essa experiência enquanto profissional docente e Professora Coordenadora da Rede Estadual Paulista, trouxe indagações que me permitem delinear aspectos e especificar posições fundamentais, voltadas ao estudo de uma prática reflexiva, crítica e formadora do Professor Coordenador no espaço escolar, detectando a distância entre a discussão e a ação.

Quando o professor, por meio da formação, percebe a importância de transformar sua prática docente e, em suas aulas, passa a estimular a percepção, aguçar a curiosidade, instigar o conhecimento prévio, assumir a aprendizagem informal que o aluno traz para a escola, além de oferecer outras perspectivas de conhecimento, também favorece a autonomia do aluno.

Na escola, um espaço multifacetado com momentos e acontecimentos diversos e na diversidade dos sujeitos nela presente constitui-se num trabalho pedagógico que exige reflexividade constante para uma ação mais qualificada. É nessa abordagem que a pesquisa pretende elucidar o papel do Professor Coordenador como profissional formador e sujeito fundamental do processo e para o processo.

Segundo Orsolon (2006) o Professor Coordenador é a peça chave no processo educativo da escola, especialmente para fortalecer a sua prática com objetivo de construir a identidade profissional.

[...] medeia 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 cria as condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modifica-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões. (p. 27).

Sabe-se que a formação do Professor Coordenador deve ser permanente, dada à rapidez do processo de evolução e transformação social, econômica e tecnológica da sociedade. Estamos vivendo num momento em que uma série de ideias estão

sendo revistas; em que é concebível a profissão do professor como uma profissão que pressupõe a prática reflexiva com atualização constante; em que é importante a presença do Professor Coordenador para o processo de formação continuada na escola na perspectiva de favorecer e estimular as tomadas de decisões que visam um maior desenvolvimento do aluno.

Portanto, há necessidade da construção de saberes do Professor Coordenador para atuar melhor no seu espaço, pois grande parte destes, por não possuir formação específica, percebe a dificuldade em desenvolver o seu trabalho. A formação precisa promover a discussão, a troca de experiências e a construção de saberes específicos, diferentes do ofício do professor.

Para Tardif (2010), os saberes pedagógicos:

[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (p. 37).

Segundo o autor, o saber é “um sentido bem amplo, que engloba os conhecimentos, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, tudo o que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer, e de saber-ser”. (TARDIF, 2010, p. 37).

Em relação aos saberes do professor apresentados por Tardif (2010), André (2012) explica que:

Embora o autor se refira ao saber dos docentes, suas reflexões e ponderações podem ser perfeitamente adaptadas ao contexto de trabalho do coordenador pedagógico, que também é um docente e desenvolve suas atividades junto com os professores, com o propósito bem claro de favorecer o processo de ensino e promover a aprendizagem no espaço escolar. (p. 14).

Os saberes docentes (TARDIF, 2010) se apoiam em alguns “fios condutores” que funcionam como eixos e destaca o “saber da experiência” para sintetizar a concepção de saberes como fundamento da construção do saber do Professor Coordenador: “[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho coletivo são considerados os mais importantes, são verdadeiros ‘alicerces’ da prática e da competência profissional”. (p. 21).

Para o autor, esses saberes da experiência são: “[...] são saberes práticos que formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam,

compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões”. (TARDIF, 2010, p. 49).

Percebe-se nas pesquisas que são variadas as discussões em torno do Professor Coordenador, em especial quanto à sua identidade e à sua formação. Sobretudo, demonstra a necessidade de um maior estudo sobre o seu papel como profissional formador, que ainda está em fase de conquista.

A pesquisa de Serpa (2011, p.40), realizada pela Fundação Victor Civita, aponta que “[...] a maioria dos Coordenadores Pedagógicos não tem formação em gestão, ou seja, a maioria sai das salas de aula ou dos cursos de graduação e assume o cargo sem conhecer e dominar as competências e estratégias necessárias à função”.

Para fundamentar meu estudo, o referencial teórico discorre sobre a importância de uma proposta de formação voltada ao desenvolvimento profissional do Professor Coordenador e à construção do seu papel de formador.

A pesquisa está organizada em quatro capítulos, articulados entre si, sendo que cada um deles aborda temas com uma estreita relação da formação com o papel do Professor Coordenador como profissional formador. No capítulo 1, apresentamos os estudos correlacionados e os principais autores que me ajudaram a pensar no contexto e no papel do Professor Coordenador como profissional formador.

No capítulo 2, o texto contempla um retrospecto do processo histórico sobre a função do Professor Coordenador, na Rede Estadual Paulista, quanto à sua função como profissional formador até o contexto atual. No capítulo 3 registramos a estrutura da pesquisa, abordando o delineamento metodológico, descrevendo o percurso da pesquisa e a análise dos dados recolhidos.

E no capítulo 4, desenvolvemos a orientação de proposta de formação, voltada para o desenvolvimento profissional do Professor Coordenador como formador da Rede Estadual Paulista. Por fim, as considerações finais expõem os encaminhamentos possíveis decorrentes desta pesquisa.

O tema promove uma reflexão sobre a importância da formação profissional do Professor Coordenador de ciclo dos anos finais, da Diretoria de Ensino Norte 1, da Rede Estadual Paulista, enfatizando em que medida a formação continuada, realizada

mensalmente pela equipe do Núcleo Pedagógico, influencia no seu papel como profissional formador.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar uma proposta de formação que venha proporcionar o desenvolvimento profissional do Professor Coordenador na construção do seu papel de formador. A perspectiva metodológica é de abordagem qualitativa, pois segundo Bicudo (2004) é no estudo qualitativo que existe a possibilidade de manifestação, de opiniões e sensações e da interrelação pesquisador e pesquisado, sendo o principal foco compreender e interpretar dados.

A amostra utilizada na pesquisa pretende demonstrar e conhecer como as formações realizadas durante todo o exercício da função deste profissional promoveram conteúdos que pudessem fomentar o desenvolvimento profissional e, principalmente, verificar se favoreceram o desenvolvimento do seu papel como formador no âmbito escolar. Para tal amostra, realizamos uma pesquisa empírica e como procedimento metodológico utilizamos a entrevista individual e semiestruturada, cujo roteiro contemplou questões condizentes com o referencial teórico.

A escolha pela entrevista semiestruturada considera a definição proposta por Triviños (1987), em que a entrevista semiestruturada tem como característica:

[...] questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. (p. 146).

Os sujeitos da pesquisa serão quatro Professores Coordenadores da Rede Estadual Paulista, alocados na Diretoria de Ensino Norte 1, que atuam no ciclo dos Anos Finais (6º ao 9º ano). O critério para a seleção destes professores foi o tempo mínimo três anos em exercício profissional na função, com a intenção de verificar a formação dos Professores Coordenadores antes e depois da reestruturação da SEE-SP, realizada em 2011.

CAPÍTULO 1

1.1 - A produção acadêmica sobre o papel do professor coordenador como profissional formador

O interesse pelo tema de pesquisa, aqui apresentado, surgiu das leituras realizadas de teses, dissertações, artigos e livros em relação ao papel e às diferentes atribuições desenvolvidas pelo Professor Coordenador. Para realizar o levantamento desses estudos sobre a temática da formação, utilizei os sistemas de busca da Biblioteca Digital da PUC-SP e do Banco de Teses da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com as seguintes palavras-chave: professor coordenador, formação continuada e formador.

Durante esse processo, foi possível observar uma abrangência de trabalhos e evidenciar que são muitas as discussões em torno do papel do Professor Coordenador. Integrando essa temática à formação do Professor Coordenador, selecionei e fiz a leitura de 45 resumos de teses, artigos e dissertações, produzidas no período de 2005 a 2015, e como ponto de partida escolhi seis pesquisas entre artigos, teses e dissertações, para uma leitura mais aprofundada, devido a relevância destes estudos no desenvolvimento do meu trabalho.

A primeira tese que destaco é o estudo de Garcia (2008), intitulada **Formação continuada para coordenadores pedagógicos: a escola, como fica?**, cujo tema discute a formação continuada, especificamente na compreensão da prática pedagógica do coordenador na escola. A tese traz contribuições importantes para o meu trabalho.

O autor propôs como objetivo geral identificar até que ponto a formação continuada do Coordenador Pedagógico da rede municipal de São Paulo chegava à escola e quais as razões para chegarem ou não. Com isso, pressupõe-se entender em que medida a formação continuada contribuiu para o desenvolvimento profissional do Professor Coordenador. Como resultado da pesquisa, constatou-se que a formação era compartilhada parcialmente e que não atendia às reais necessidades para a atuação no espaço escolar e para o desenvolvimento do papel de formador.

A segunda tese, intitulada de **Um estudo sobre a formação continuada do Coordenador Pedagógico** e produzida por Bezerra (2013), evidencia que se a

formação continuada do Professor Coordenador não priorizar o processo da constituição identitária e não valorizar as necessidades formativas do Professor Coordenador no desenvolvimento profissional, por conseguinte, o desempenho ficará prejudicado.

O estudo amplia-se ao investigar em que medida a proposta de formação continuada do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEPRAFO), de Cáceres/MT, e oferece elementos potenciais de constituição identitária do Professor Coordenador.

De acordo com Bezerra (2013), o Estado de Mato Grosso possui uma política de formação continuada para os profissionais da Educação, o que constitui uma grande conquista ao garantir os CPs para todas as escolas estaduais. No entanto, revelou que estes profissionais não recebem preparo específico do CEPRAFO. Nas entrevistas, eles mencionam troca de experiências, debates e discussões como aspectos que ajudam no trabalho junto às escolas.

Quanto aos resultados e encaminhamentos da pesquisa, Bezerra (2003) apresentou contribuições importantes para o meu trabalho. Algumas recomendações em relação à proposta de formação dos coordenadores pedagógicos devem ser consideradas: “Para planejar uma formação é necessário pensar em três eixos: saberes interpessoais, teórico sobre legislação e saberes da liderança.” (p.18).

Na terceira pesquisa, intitulada de “**Coordenador Pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser um formador**”, Rana (2013) procura compreender as condições necessárias para que o Coordenador Pedagógico, da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, possa vir a atuar como formador de professores. Para que isso aconteça, ressaltou “a importância da formação profissional do coordenador pedagógico como formador faz toda diferença na sua atuação e conseqüentemente na formação de professor”. (p.14).

Este trabalho traz condições importantes para uma boa atuação do CP já que são estes os profissionais responsáveis pela formação docente na escola, reforçando a ideia de que, se a Secretaria Municipal da Educação possibilitar condições por meio dos seus órgãos centrais de formação dos formadores (coordenador pedagógico) e estes multiplicarem na formação dos professores na escola, poderá ser uma situação

mais ideal. A autora complementa “[...] todos alinhados na mesma concepção de formação, mas atrelados aos seus contextos de trabalho”. (p.21).

A pesquisa de Prado (2015) – **A formação continuada pela via do coordenador pedagógico** – procurou saber se os coordenadores estão no papel de formador de professores, se consideram a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) um espaço formativo e se sentem que estão preparados para esta função, trazendo questões significativas para o desenvolvimento do meu trabalho.

O estudo revela informações importantes em relação à legislação do Governo do Estado de São Paulo, isso ao realizar um breve histórico do percurso das resoluções do processo e do progresso quanto ao exercício da função do PC na Rede Estadual Paulista.

Nos anos de 1960 surgiram no Brasil muitas “escolas experimentais”, em São Paulo podemos destacar: o Colégio de Aplicação da USP, os Ginásios Vocacionais e o Colégio “Experimental da Lapa” a escola Dr. Edmundo de carvalho”, nesses colégios já aparecia a figura do Orientador Educacional e mais tarde o Coordenador Pedagógico. (PRADO, 2015, p. 21).

Ao retratar o início do aparecimento da figura do professor coordenador como articulador na relação professor-escola, também o coloca como orientador e responsável no desenvolvimento pedagógico no espaço escolar. Porém, surgem alguns “equivocos” nesse processo e que evidenciou um estudo mais aprofundado sobre a figura deste profissional. Prado (2015) esclarece que:

O coordenador pedagógico já ocupou diferentes papéis na organização da escola, já serviu como inspetor de luxo e até auxiliar de direção, mas há algum tempo tem ocupado o lugar de articulador da escola e, principalmente, após o “boom” da formação continuada em serviço têm assumido também papel de “formador de professores”. (p. 21).

Os caminhos identificados pela autora com relação ao avanço da legislação (do Governo do Estado de São Paulo) sobre o desenvolvimento profissional do Professor Coordenador possibilitam compreender em que momento se determina a responsabilidade, deste profissional, pela construção de um trabalho coletivo escolar. Portanto, passa a assumir a formação continuada do docente.

A autora tem como objetivo compreender a atuação do CP na escola, especificamente como se dá o processo de formação docente. Para isso, destaca a

Resolução da SEE nº 88/2007, em que determina as atribuições do coordenador pedagógico:

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. (SÃO PAULO, 2007).

Após analisar os incisos, destaco o Inciso III que conversa diretamente com a minha problemática,

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. (SÃO PAULO, 2007).

O professor coordenador também necessita aprender saberes específicos da função para atuar com mais eficácia na escola e assim, possa ser um formador mais competente.

O próximo estudo é das pesquisadoras Placco, Almeida e Souza (2012), pioneiras na pesquisa sobre a função/cargo de Coordenador Pedagógico e autoras de publicações referências na temática. Dentre os títulos pesquisados, destaco o artigo **O coordenador pedagógico: aportes à proposição das políticas públicas**.

As autoras realizaram a investigação sobre a Coordenação Pedagógica em redes estaduais e municipais, em cinco regiões do país: São Paulo (SP), Curitiba (PR), Rio Branco (AC), Goiás (GO) e Natal (RN). Em cada região foram selecionadas quatro escolas por cidades, duas estaduais e duas municipais. Para coleta de dados

utilizaram questionários e entrevistas. O artigo teve como objetivo refletir sobre a função do CP no âmbito das propostas e das ações a serem desencadeadas por políticas públicas voltadas à Educação Básica. Segundo as autoras,

[...] constatou-se que todos os estados brasileiros pesquisados já dispõem de leis que preveem a figura da coordenação pedagógica nas escolas da rede. Os municípios estudados (São Paulo, Natal, Rio Branco, Goiânia e Curitiba) também contam com legislação específica sobre a matéria, com variações quanto à forma de ingresso, função, atribuições, etc. No entanto, os dados da pesquisa indicam que nem sempre a coordenação dos processos pedagógicos, que deveria ser a atribuição principal do coordenador, é efetivada. (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2012, p. 05).

As autoras mostram que o Coordenador Pedagógico, na sua função, desempenha papel fundamental na gestão escolar, mas dentre eles o papel fundamental pedagógico é a formação de professores na perspectiva da melhoria da qualidade de ensino. Para isso, também relatam a necessidade do investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador.

Os resultados da pesquisa demonstraram diversas dificuldades enfrentadas por este profissional: a remuneração, a grande quantidade de tarefas e o pouco tempo para realizá-las, e a falta de formação específica. Esta última será discutida no meu trabalho. A pesquisa aponta, ainda, que a função do CP necessita da construção da sua identidade e como é difícil o profissional que ocupa essa função ser o mediador das implementações de propostas, projetos, formações, etc., dentro da escola.

Para as autoras, pode-se entender que existem duas forças que atuam nesse processo:

As características da trajetória da experiência profissional, permeada pela tentativa de construção de uma carreira, e as ideias e concepções produzidas, nos campos político-ideológico e acadêmico-teórico, por instâncias muitas vezes distantes da escola, que exercem grande poder sobre os educadores. O coordenador pedagógico tem de atender as demandas do cotidiano, do diretor, de professores, de pais e alunos, e sua possibilidade de sobreviver na função e dada pela apropriação do discurso dominante, visto que, tanto pela escola quanto pelo sistema, não aceito que ele se vincule apenas as questões históricas ou as trajetórias de experiência profissional, mas também as questões teóricas atuais sobre o que a escola deve ser e fazer. Contraditoriamente, exige-se dele que atue segundo o modelo antigo, com primazia no atendimento a alunos e pais e na garantia da aprendizagem e bom comportamento dos alunos. (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2012, p.13).

Os aspectos apontados acima demonstram a dificuldade do coordenador em exercer a função pedagógica e formativa, pontos centrais do seu trabalho. As

pesquisas revistas apontam a necessidade da formação inicial para tal função levando em conta que este profissional precisa ter competência para articular, formar e transformar, os aspectos essenciais para a construção da identidade profissional do CP.

A última pesquisa traz contribuições essenciais para o meu trabalho. É o estudo de Pelissari (2005) que discorre sobre **A formação dos professores: um tema em discussão. A formação dos formadores de professores: um tema em suspensão.** O objetivo do estudo foi investigar como se dá a formação profissional do formador de professor que envolve: os diretores, os técnicos da Secretaria, os Psicopedagogos, os Psicólogos e os Coordenadores Pedagógicos. A autora entende que formar é um ato complexo, que é imprescindível desenvolver um corpo de saberes para se tornar um formador, saberes específicos e que extrapolem os saberes docente.

Na análise das entrevistas realizadas, Pelissari (2005) levanta seis desafios postos hoje e que considera importantes no contexto de formação continuada, principalmente na formação de professores: Criar um contexto investigativo de formação; Analisar as necessidades formativas dos professores; Analisar as práticas dos professores em sala de aula; Atuar em trânsito entre o papel de professor e de formador; Compreender os processos de aprendizagem do adulto-professor; e, Fazer parte de um coletivo de formadores: o trabalho colaborativo.

Esses desafios pressupõem desenvolver, progressivamente, saberes específicos que irão ajudar a compreender o papel do formador e as suas necessidades formativas. Entre os seis desafios, destaco o último – **fazer parte de um coletivo de formadores: o trabalho colaborativo** – por acreditar que especialmente este, é fundamental na formação do CP.

1.2 - Os referenciais para pensar na formação profissional do formador

O campo de estudos deste trabalho é a importância do desenvolvimento profissional do professor coordenador numa perspectiva na construção do seu papel como formador. Embora tenhamos teses e dissertações que contribuem e dialogam diretamente com o meu estudo, poucos são os livros editados que tratam em específico desse campo.

No entanto, há uma necessidade de aprofundar o estudo sobre o desenvolvimento profissional do professor coordenador como formador para resgatar sua identidade e, de se conscientizar de suas reais atribuições para, assim, alcançar um trabalho de qualidade no âmbito escolar.

Em síntese, como explica Gatti (2009):

Esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se em condições que vão além das competências operativas e técnicas, aspecto muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola, inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens e a si mesmo. (p. 98).

Sendo assim, além do estudo de teses, dissertações e artigos para aprofundar a pesquisa, alguns autores foram importantes para discutir e traçar pontos que considero relevantes ao tema 'formação profissional do formador'. Serão referenciais para conhecer melhor tópicos como: o conceito de formação na perspectiva na constituição de uma identidade; a formação e o desenvolvimento profissional; e, o papel do professor coordenador como profissional formador.

Esses referenciais são abordados nas discussões de Dubar (2005), Marcelo (1999), Placco (2009), Imbernón (2010), Tardif (2012), Almeida (2000), Vaillant (2003), Serpa (2011), Vasconcellos (2007), Ferrandèz (1992), Christov (2010), Gastaldi (2012) e Sousa (2009). Refletir sobre cada texto pode elucidar o desconhecido ainda não revelado e abrir outras portas para novas relações com o conhecimento. Algo tão complexo e imprescindível.

1.2.1 - O conceito de formação na perspectiva da constituição de uma identidade

Para compreender a importância da formação na perspectiva da constituição de uma identidade é preciso compreender o conceito de duas palavras-chave: Formação e Identidade. Definir a palavra Formação como algo a se constituir, no sentido de criar mecanismos para desenvolver e construir uma identidade, só será possível quando se compreender a intenção e a estrutura desse processo.

Marcelo (1999) recorre a vários pesquisadores do campo da Educação para refletir sobre o conceito de Formação e, nesse contexto, a maior parte deles associa o conceito de formação ao desenvolvimento pessoal. Zabalza (1990, apud MARCELO, 1999, p.19) explica que é “o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de <<plenitude>> pessoal”.

Para González (1989, apud MARCELO, 1999, p.19) “[...] a formação, desde a Didáctica, diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural”. Ferry (1991, apud MARCELO, 1999, p.19), ao discutir o conceito, simplifica afirmando que “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura.

A concepção de formação deste estudo é com base em duas hipóteses, a primeira delas é a ideia de que a formação da Diretoria de Ensino, realizada pelo setor do Núcleo Pedagógico e na qual o professor coordenador mensalmente participa, possa vir a corrigir, suprir e substituir as inevitáveis lacunas da formação inicial.

A defesa é para que seja realizada uma formação específica e independente de formação continuada. Para Ferrández (1992, p.23), “a formação especializada tem a ver com a formação profissional como preparação ou capacitação para desenvolver atividades laborais, e está em estreita ligação com a dinâmica no emprego”.

Outra hipótese é o entendimento de que o professor coordenador deve ser visto como profissional formador e não como um “inspetor de luxo” ou “apagador de incêndio”. É um profissional com uma responsabilidade pedagógica definida por sua função que é formar, com um saber-fazer diferenciado e circunstâncias diversas no contexto de trabalho.

Marcelo (1999, p. 19) propõe que o conceito de formação seja utilizado “quando nos referimos a ações com adultos, uma vez que, se trata de uma ação que se destina à aquisição de saberes e de ‘saber-fazer’ mais do que ‘saber-ser’, que é mais formal quanto à sua organização”.

A relação do formador e formando não deve ser de professor e aluno, mas de dois profissionais da Educação, com saberes e experiências diferentes, e os dois se responsabilizando pela qualidade de ensino do docente e a aprendizagem dos alunos.

De acordo com Marcelo (1999, p. 21), para que ocorra uma ação formadora “[...] é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador de atingir os objetivos explícitos”.

A finalidade do processo de formação é colaborar para o aperfeiçoamento de um profissional independente e que possa conduzir suas ações/práticas e avaliá-las. Essa possibilidade de reflexão sobre a própria prática envolve a capacidade de observação e análise dos próprios atos, posturas e procedimentos. Por isso, o Professor Coordenador precisa saber separar uma prática sem desvios de função, para uma reflexão com certo rigor, podendo confrontar suas ideias com conhecimento teórico. Desse modo, “a ausência de nitidez compõe o quadro de uma profissão que ainda está em construção”, explica Serpa (2011, p.16).

Nesse sentido, o conceito de Formação apresenta-se como múltiplas definições e dimensões. Compreender que formar é algo que capacita e ensina está relacionado à vontade em querer formação para que venha favorecer propósitos de desenvolvimento pessoal e profissional. Por outro lado, o entendimento de Identidade apresentado por Dubar (2005) traz o seguinte olhar: “A identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura.” (p.135).

Para tal, uma Identidade que resulta nas relações entre participantes de um mesmo grupo ou não e que esta relação é reconhecida através das histórias de vida de cada indivíduo. Assim, a Identidade do Professor Coordenador se constrói durante o desenvolvimento profissional, com a reflexão da prática, com as experiências, as história de vida, em comunidade e na sociedade.

A identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. (DUBAR. 2005, p.136).

Logo, a Identidade é uma ação construída numa dinâmica em como se vê e se transforma a realidade em que está inserida. Conforme define Imbernón (2010, p. 79), “[...] o (re)conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente e interagir melhor com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares”.

Podemos considerar que Identidade e Formação estão estritamente vinculadas. Não se pode pensar em identidade sem pensar em formação.

Entender que a formação não se produz por acumulação, mas por uma ação ativa de reflexão e análise sobre as práticas, pode ajudar a definir o significado daquilo que se faz na prática em situações concretas e obter novos saberes. Conseqüentemente, muda a identidade individual e coletiva. Imbernón (2010, p.78) defende que “a formação pode ajudar o desenvolvimento da identidade”.

Nesse contexto, o Professor Coordenador, segundo Serpa (2011), “vive crise de identidade”, pois, em seu cotidiano,

[...] realiza tarefas que não concernem com a sua principal função: formação docente. Esse profissional, muitas vezes, realiza tarefas que não lhe competem: cuidar de questões financeiras e burocráticas, substituir os professores que faltam, ser o ajudante do diretor, um inspetor que detecta problemas de comportamento dos discentes e docentes. (p.14).

Toda essa situação corrobora com a afirmação de Christov (2010) ao falar sobre como os CPs se sentem em relação à sua atuação profissional:

[...] sentem-se frustrados por não conseguirem executar seus trabalhos. As reuniões que realizam com os docentes servem apenas para dar informação e nada mais, pois os coordenadores são chamados a todo o momento para resolverem problemas emergenciais que aparecem no dia a dia escolar. (p.61).

Para modificar e transformar esse fato, é imprescindível que o Professor Coordenador disponha de uma formação sujeita a compartilhar significados com a percepção de que todos envolvidos tenham o entendimento da função fundamental desse profissional, bem como olhar a rotina da escola com atribuições coletivas e não somente de um só ator.

1.2.2. A formação e o desenvolvimento profissional

A escola contemporânea deve atuar como espaço de reflexão, de movimento e adequação de conhecimentos, para adicionar o que é único e individual numa realidade heterogênea.

Para tanto, as práticas de formação objetivam fomentar a procura do conhecimento, respaldar o planejamento e a reflexão sobre as aprendizagens dos alunos e, não apenas a transmissão de informações técnicas e teóricas. Segundo

Imbernón (2011, p. 46), “O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilita ou impede que os professores avancem na questão da identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir ajudarão esse desenvolvimento [...]”.

A finalidade de um processo de formação é garantir e aprofundar o crescimento profissional mais independente e levar o profissional a refletir sobre sua prática para que saiba distinguir, mudar, modificar ou transformar suas ações. Para tanto, Imbernón (2011) destaca que “[...] o desenvolvimento profissional não se refere a um profissional isolado, mas ao coletivo ou institucional, e integram os processos que melhoram a situações de trabalho, as habilidades e atitudes de todos os trabalhadores da escola”. (p.47).

Para Marcelo (1999, p.137), o “desenvolvimento profissional, pressupõe uma abordagem na formação que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança”. Desse modo, o professor coordenador é um agente de transformação no ambiente escolar e, portanto, a formação para o professor coordenador no processo de desenvolvimento profissional, além de implicar ações que possam fomentar a reflexão do contexto escolar e a sua prática, precisa também contemplar discussões sobre as questões da função no coletivo numa troca de experiências e colaborativo.

Quando se propõe discutir as atribuições do professor coordenador num mesmo grupo, ao ouvir o relato do outro coordenador, o mesmo permite se ver, pois quando se percebe no outro possibilita compreender o que deve ser mudado. Assim, no momento em que todos os professores coordenadores realizarem identicamente os encaminhamentos retirados da formação, as atribuições da função se tornarão mais efetivas nas escolas em que estão inseridos. Conseqüentemente, quando juntos desenvolvem ações comuns a todos e é possível construir uma identidade profissional mais fundamentada deste ator na instituição.

Em vista disso, a ideia de uma formação colaborativa pode possibilitar ao professor coordenador uma reflexividade crítica da função. Contudo, Imbernón (2010) reforça que há de se ter cautela para não confundir:

A formação colaborativa é um processo de desenvolvimento que leva tempo e requer um considerável esforço, e o ensino obrigatório implica uma estrutura cada vez mais complexa, que necessita de uma organização coletiva e democrática, compartilhando o conhecimento com outras instâncias de socialização. Mas isso não quer dizer que seja uma empresa,

como alguns quiseram acreditar, senão um território flutuante, na qual se desenvolve um confronto entre diferentes formas de atender a educação e a sociedade. É na tolerância e na compreensão dessas diferenças que se encontra o desafio do trabalho em grupo dos professores. (p.71).

A proposta do autor é de uma rede distributiva de formação, valorizando o que de melhor tem a ação global, as trocas de experiências, a integralidade dos saberes, tornando a colaboração um valor profissional.

1.2.3. O papel do Professor Coordenador como formador

O formador é figura principal na elaboração, na organização e no desenvolvimento de espaços de reflexão e construção coletiva de conhecimentos no trabalho de formação continuada. Os processos formativos relativos à inserção desses profissionais em um modelo de formação continuada colaborativo na rede pública, pode ser um caminho a ser aprimorado e adequado.

Para Vaillant (2003), a discussão sobre a formação dos formadores centra-se em como ensinar o docente a utilizar com seus alunos os conhecimentos teóricos adquiridos durante sua própria formação.

O conhecimento pedagógico e disciplinar dos formadores envolve: a formação pedagógica para o planejamento e o desenvolvimento de ações destinadas a um adulto profissional e para um trabalho “em terceiro grau, formando adultos que formarão jovens ou adultos” o conhecimento adequado dos conteúdos disciplinares que serão ensinados; o conhecimento didático do conteúdo a ser ensinado; e o conhecimento do contexto do trabalho. (p. 29).

Na pesquisa de Gastaldi (2012, p.81) “o formador se constitui como tal na própria ação formativa. E pode perceber isso olhando retrospectivamente para seu próprio percurso, vendo e avaliando seus avanços em um processo de aprendizagem permanente”. Esse exemplo de formação poderia promover a constituição de um Coordenador Pedagógico à mudança, ao novo, ao outro e a própria aprendizagem, possível. Portanto, não só de oferecer, mas de pensar, planejar e desenvolver a formação continuada de seus professores na escola.

Na significativa pesquisa de Placco, Almeida e Souza (2010), as autoras situaram que:

[...] no que concerne às atribuições do CP pela legislação, pode-se concluir que há atribuições explicitamente formativas (que se referem ao papel do CP como formador de professores), outras potencialmente formativas (referem-se às atribuições que tangenciam o papel formativo do CP, pois dependem do significado que o CP dê a elas), que são a maioria e, finalmente, atribuições que não referem ao papel formativo do CP. No entanto, mesmo essas últimas, dependendo do sentido que lhes atribuíam, apresentar-se-ão como formativas. (p. 24).

Para as autoras, a legislação sobre as atribuições dos CPs é favorecedora, “[...] no sentido de estabelecer e orientar o trabalho, mas dificultadora pelo acúmulo de tarefas que atribui ao CP. De qualquer modo, a legislação constitui-se como um dos elementos que conferem ao CP o papel formador dos professores”. (PLACCO, ALMEIDA E SOUZA, 2011, p. 24).

O desenvolvimento do papel do professor coordenador como formador só será possível quando a legislação esclarecer, elencar, apontar e explicar qual é real e verdadeiramente a sua função e não pode ficar somente no papel, mas desmistificar para todos os envolvidos no âmbito escolar.

Ao considerar a formação como o papel principal da função do professor coordenador somos convidados a pensar na organização dessa formação para que haja, de fato, a constituição de espaços de reflexão articulados aos contextos dos coordenadores. Isto é, o desafio é pensar como os conhecimentos comunicam aos professores coordenadores, em contextos formativos, os conhecimentos didáticos de que estes profissionais necessitam para formar melhor os seus docentes na unidade escolar.

CAPÍTULO 2

2.1. O processo histórico sobre a função do Professor Coordenador como profissional formador: o que trazem as resoluções?

A pesquisa aqui apresentada fará uma breve síntese histórica das resoluções referidas sobre a função do professor coordenador da rede estadual paulista, quanto à sua função como **profissional formador**. As resoluções analisadas foram as antigas publicadas em 1996 a 2014.

A análise permite entender que a função de professor coordenador foi apropriada, modificada no âmbito das reformas educacionais e trouxe implicações no trabalho docente, na organização da escola, na articulação da relação professor – escola, na ação pedagógica e didática do professor, no gerenciamento e na disseminação dos projetos elaborados pela Secretaria da Educação da Rede Estadual Paulista.

O projeto desenvolvido pelo Governo do Estado de São Paulo e criado pelo Decreto nº 21.833/1983 o CB “Ciclo Básico”, que previa uma reformulação nas escolas estaduais, com a pretensão de uma nova proposta de alfabetização e estabelece a figura do professor coordenador como o principal agente no desenvolvimento deste projeto.

Outro momento importante foi o movimento dos profissionais da educação na década de 1990, na conquista do trabalho coletivo nas escolas, ou seja, a chamada hora de atividade coletiva.

Com objetivo de proporcionar um espaço de formação continuada, possibilitando momentos de discussão coletiva e colaborativa da ação e reflexão das práticas de ensino realizadas na escola. Este espaço de conquista foi escrito em aportes legais,

Em 1995, a Portaria CENP nº 1, de 08.05.1995, dispôs sobre as atividades das 2 horas de trabalho coletivo nas escolas de 1º e 2º graus da Rede Estadual de Ensino, considerando a importância do trabalho coletivo, da articulação dos diversos segmentos da escola, do fortalecimento da unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento do seu projeto pedagógico, do (re) planejamento e avaliação das atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo ensino aprendizagem, possibilitar a reflexão sobre a prática docente, favorecer a troca de experiências. (CGEB, 2014, p. 06).

Entende-se que a figura do professor coordenador passou a ser fundamental no âmbito escolar, para garantir este processo de aprendizagem e reflexão sobre a prática docente. Segundo Fusari (1997, p. 17), “este profissional no espaço escolar contribuiu para a realização de práticas de trabalho inovadoras”.

Com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB evidencia a necessidade de desburocratizar a Educação, promovendo a descentralização do sistema e imprimindo maior autonomia aos estados, municípios e às escolas. Essas medidas facilitaram o alcance de alguns objetivos, como: promover a integração do aluno na rede cultural e tecnológica da atualidade, à medida que procura oferecer condições, que potencializam as capacidades individuais e disponibilizam recursos para uma escola mais eficaz.

Assim, muitos projetos foram criados neste período para garantir um percurso escolar com sucesso para todos os alunos e com um único propósito: a melhoria da qualidade de ensino.

Um destes o projeto “A Escola de Cara Nova” do Governo Estadual de São Paulo estabeleceu a reestruturação das escolas desde os aspectos pedagógicos, organizacionais e até mesmo a gestão dos recursos financeiros pelos agentes escolares.

Resolução SEE nº 28/1996

Na reestruturação pública da Resolução SE nº 28/96, a figura do professor coordenador se amplia no espaço escolar. Garante pelo menos a presença do professor coordenador nas unidades escolares com no mínimo de dez classes em funcionamento, por sua vez. No entanto, a resolução não trata a função do professor coordenador como profissional formador. Mas, define a “atuação na importância e o processo de articulação e mobilização da equipe escolar na construção do Projeto Pedagógico da unidade escolar”.

Em 1997, a Lei Complementar Nº 836 instituiu o Plano de Carreira do Quadro do Magistério, no seu artigo 13, dispôs a respeito das Horas de trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): “*As horas de trabalho pedagógico na escola deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades e de estudo, de caráter coletivo, organizados pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos*”. (CGEB, 2014, P. 07).

O governo ao considerar a importância deste espaço, almejado pela rede, trata esse momento fundamental no trabalho coletivo, na articulação dos diversos segmentos da escola, no fortalecimento da unidade escolar como âmbito privilegiado na melhoria do seu projeto pedagógico, do (re) planejamento e avaliação das atividades de sala de aula, tendo em vista as orientações e instruções comuns que a escola pretende firmar ao processo ensino aprendizagem, possibilitar a reflexão sobre a prática docente e favorecer a troca de experiências.

Resolução SEE nº 35/2000

No contexto dessas reformas a escola obteve grandes avanços com a presença do professor coordenador. No decorrer do tempo, sua função também sofreu alterações significativas, principalmente no que se refere a sua participação no espaço escolar. Outro aspecto importante alterado foi a terminologia. Inicialmente era **Professor Coordenador Pedagógico (PCP)**, que a partir da Resolução SE nº 35/2000 passou a ser denominado como **Professor Coordenador – PC**.

Segundo Fernandes (2009, p. 5) “Sem o **pedagógico** como importante referência de atuação, a função passou a ser identificada, em muitos casos, como aquela que coordenava qualquer tarefa no interior das escolas”.

Entende-se que ao suprimir o termo **pedagógico** se faz perder a identidade da função que estava em construção. Uma expressão fundamental para a profissionalização deste profissional.

Para Oliveira (2003, p 50) “desviando o foco principal do trabalho para as inúmeras urgências cotidianas, principalmente por serem as escolas marcadas pela sobrecarga de tarefas”.

Diante disso é comum e até fácil o desvio de função, ou seja, o professor coordenador passa a cumprir outros papéis, se ocuparem com qualquer outra coisa que não seja a formação continuada dos docentes.

Conclui-se, que na realidade sem o reconhecimento legal do termo **pedagógico** e o conhecimento das suas atribuições contribuiu-se muito para o desvio da função deste profissional no espaço escolar.

Resolução SEE nº 66/2006

A partir da Resolução SE nº 66/2006, o processo de credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de trabalho de professor coordenador, em escolas da rede estadual de ensino passa por alterações importantes e significativas principalmente a sua atuação no espaço escolar.

Entende-se na leitura do texto a importância da atuação do professor coordenador junto com a equipe gestora e na resolução descreve como se dá esse processo. Numa das considerações define como seu papel fundamental, a responsabilidade na “formação continuada dos docentes”.

No **Artigo 2º**, destaca o professor coordenador como membro da equipe gestora e caracteriza como formação continuada dos docentes.

Em síntese as principais atribuições compostas e simplificadas são: “assegurar a integração e o desenvolvimento das atividades; acompanhar a execução das ações e metas fixadas; garantir, planejar e liderar o desenvolvimento dos trabalhos junto a sua equipe a organização e a participação dos HTPC; acompanhar, subsidiar, sugerir e orientar o trabalho dos professores para a melhoria da prática docente; proceder com todos da escola a análise dos resultados da avaliação do desempenho escolar; identificar as dificuldades e propor alternativas; coordenar e avaliar as atividades de recuperação da aprendizagem; e, desenvolver ações no fortalecimento da relação escola-comunidade”.

Entretanto, no **Artigo 4º**, constitui componentes para o processo de designação do docente para o posto de trabalho de professor coordenador:

- I – o credenciamento obtido pela aprovação em processo promovido pela Diretoria de Ensino, que consistirá de uma prova escrita;
- II – a apresentação de proposta de trabalho junto às escolas;
- III - a seleção e a indicação, pelo Conselho de Escola, na unidade escolar, da melhor proposta de trabalho apresentada;

Embora a resolução não trate de quem é a competência em desenvolver a formação do profissional para que desempenhe o papel de formador, o **Artigo 4º nos Incisos I, II e III** mencionados, mostra que para passar pelo processo de credenciamento e seleção o professor interessado na função de professor

coordenador deve ter conhecimentos necessários para exercer a função de coordenação.

Resolução SEE nº 88/2007

Na Resolução SE nº 88/2007, a figura do professor coordenador passa a ser considerado um dos pilares da educação. Ou seja, o **Artigo 2º**, ao indicar as atribuições para o exercício da função destaca no **Inciso III**, que o professor Coordenador deve,

[...] assumir a 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.

A publicação procura evidenciar o professor coordenador como o principal agente na formação docente em serviço. Entretanto, na resolução não define a formação para este profissional, que venha possibilitar o desenvolvimento do seu papel como profissional formador.

Decreto nº 57.141 de Junho de 2011

A Secretaria do Estado da Educação – SEE após ter publicado o Decreto nº 57.141 de Junho em 2011 a reorganizar gradativamente toda a estrutura organizacional da Secretaria apresenta a compilação do documento somente em 2013.

Seguem abaixo alguns Artigos deste decreto para a reflexão do trabalho.

Artigo 1º - O processo de reestruturação da Secretaria, em fase de implantação gradativa, conforme determina o Decreto nº 57.141/2011, será conduzido por um Comitê Executivo que contará com o apoio de Equipes Técnicas.

Artigo 2º - A implantação da nova estrutura organizacional da Secretaria da Educação far-se-á em consonância com a implementação das políticas públicas educacionais.

Artigo 3º - São atribuições do Comitê Executivo:

I - definir e promover a execução das medidas necessárias à implantação da nova estrutura organizacional da Secretaria da Educação, estabelecida no Decreto nº 57.141/2011;

II - promover a articulação do processo de reestruturação organizacional com os programas e metas educacionais de forma a assegurar a convergência de

objetivos e princípios na gestão da Secretaria, para a melhoria da qualidade do ensino no Estado de São Paulo;

III - promover a gestão de ações junto aos demais órgãos de governo, tendo em vista a adoção de medidas necessárias à plena implantação da nova estrutura da Secretaria;

IV - definir critérios para as designações de funções gratificadas na nova estrutura da Administração Central e das Diretorias de Ensino;

Este documento retratou e retrata iniciativas, que compõe um conjunto de ações políticas que integram o novo programa *Educação – Compromisso de São Paulo*. Com objetivo de instituir estratégias para vários projetos já implantados pela Secretaria e que prevê novas frentes de atuação para melhoria do ensino público do estado nas escolas da rede paulista num trabalho com mais qualidade.

A ideia inicial é um modelo de gestão por resultados com foco no desempenho do aluno. Partindo do seu ponto mais importante – a sala de aula.

As Diretorias de Ensino, segundo o diagnóstico, também foram reestruturadas e fortalecidas para oferecer apoio adequado ao funcionamento efetivo das escolas e para exercer papel proativo na gestão do ensino e na supervisão das políticas educacionais.

Nesta nova reorganização as nomenclaturas utilizadas também foram alteradas, desse modo, cada unidade, setor e profissional dos departamentos, passam também a caracterizar um novo perfil de atendimento, orientação e formação pedagógica.

Ao tratar especificamente das Diretorias de Ensino, situei a reflexão quanto ao setor pedagógico responsável pelas orientações, formações e acompanhamento das escolas e docentes, a Oficina Pedagógica (OP), que passou a ser Núcleo Pedagógico (NP). E o profissional docente com a função de Assistente Técnico Pedagógico (ATP), que passou a ser Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP).

O que evidenciava como Oficina Pedagógica, um espaço com uma tendência de formação continuada mais para professores de um determinado grupo (por disciplinas).

Numa dinâmica onde os docentes interagem e aprendem novas práticas educativas na perspectiva construtiva de um trabalho coletivo. Dessa maneira,

caracterizava uma formação profissional, que permitia a motivação e o investimento pessoal no trabalho pedagógico.

A partir do Decreto o **Capítulo IX das atribuições, Seção X das Diretorias de Ensino no Artigo 73**, no texto inicial descreve e evidencia o novo perfil deste Setor e dá suas atribuições:

Os Núcleos Pedagógicos, unidades de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de ensino, que atuam preferencialmente por intermédio de oficinas pedagógicas, em articulação com as Equipes de Supervisão de Ensino.

I- implementar ações de apoio pedagógico e educacional que orientem os professores na condução de procedimentos relativos à organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino;

II- orientar os professores:

a) na implementação do currículo;

b) na utilização de materiais didáticos e paradidáticos;

III- avaliar a execução do currículo e propor os ajustes necessários;

IV- acompanhar e orientar os professores em sala de aula, quando necessário, para garantir a implementação do currículo;

V- implementar e acompanhar programas e projetos educacionais da Secretaria relativos à área de atuação que lhes é própria;

VI- identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores e de professores coordenadores no âmbito da área de atuação que lhes é própria;

VII- participar da implementação de programas de formação continuada, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores;

VIII- acompanhar e apoiar reuniões pedagógicas realizadas nas escolas;

IX- promover encontros, oficinas de trabalho, grupos de estudos e outras atividades para divulgar e capacitar professores na utilização de materiais pedagógicos em cada disciplina;

X- participar do processo de elaboração do plano de trabalho da Diretoria de Ensino;

XI- elaborar o plano de trabalho do Núcleo para melhoria da atuação docente e do desempenho dos alunos;

XII- orientar, em articulação com o Centro de Atendimento Especializado, do Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica, as atividades de educação especial e inclusão educacional no âmbito da área de atuação que lhes é própria;

XIII - acompanhar o trabalho dos professores em suas disciplinas e as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula para avaliar e propor ações de melhoria de desempenho em cada disciplina;

XIV- organizar o acervo de materiais e equipamentos didático pedagógicos;

XV- articular com o Centro de Biblioteca e Documentação, do Centro de Referência em Educação "Mário Covas" CRE, e com as escolas a implantação e supervisão das salas de leitura;

XVI- analisar os resultados de avaliações internas e externas e propor medidas para melhoria dos indicadores da educação básica, no âmbito da área de atuação que lhes é própria.

O Núcleo Pedagógico passa a caracterizar nas Diretorias de Ensino o eixo estrutural para a melhoria da qualidade da educação, uma vez que, além da formação continuada através de oficinas curriculares aos docentes, também passa a ter outras atribuições e passa a constituir-se um centro, que irá gerir os programas da SEE-SP, de formação continuada aos professores coordenadores com articulação com a equipe da supervisão. Para que estes atendam os objetivos da instituição escolar ao estabelecer junto com seus alunos, professores e gestores uma ação / relação pedagógica para melhoria da qualidade de ensino.

Essa reestruturação inova a proposta de formação continuada em serviço. No qual os profissionais da própria rede ao agrupar-se de forma centralizada com a equipe, hoje determinada CGEB – Coordenadoria de Gestão e de Educação Pedagógica; preparam encontros a que venha fomentar a formação dos atuais PCNP, Supervisores, Diretores de Escolas e professores coordenadores. De forma a estimular o vínculo entre estes formadores.

Resolução SE 75, de 30-12- 2014

Configurada na nova estrutura da pasta às ações do *Programa Educação – Compromisso de São Paulo*, a Resolução SE 75, de 30-12-2014, trata no documento avanços importantes. Integra outros artigos referentes ao setor do Núcleo Pedagógico – NP, aborda as atribuições do professor coordenador do Núcleo Pedagógico – PCNP e caracteriza nos seus aportes legais, o ocupante da função de coordenação como um dos principais agentes da “implementação” da nova política. Portanto, o Professor Coordenador passa a ser fundamental no fortalecimento das ações e aperfeiçoamento do fazer pedagógico na sala de aula, considerando-o o pilar para a melhoria da qualidade de ensino.

Já é possível perceber no **Artigo 5º** alterações importantes, no que se refere o processo seletivo do professor para exercer a função de coordenação.

Nas resoluções anteriores os artigos referentes ao processo seletivo tratavam da seguinte forma, “o professor **indicado** para o exercício da função gratificada de professor coordenador...”. Nesta resolução, altera para “o professor **designado** para

o exercício da função de professor coordenador...”. As palavras em destaques embora sejam sinônimas, possibilitam refletir, que hoje para exercer a função de coordenação o professor não precisa ser somente “convidado”. Mas, todos os interessados podem fazer parte do processo seletivo. Desmistificando o “indicado”, aquele que o Diretor de Escola convida e para “designado” supõe todo professor interessado possa se inscrever para o processo seletivo.

Quanto às atribuições do Professor Coordenador na Unidade Escolar referente a esta resolução destaco o Inciso I que altera e evidencia o novo fazer no exercício da função deste profissional na unidade escolar,

[...] atuar como **gestor** pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;

Logo, a palavra em destaque ao retratar o professor coordenador como **gestor** pedagógico, possibilita rever posições deste profissional dentro da escola. O seu papel não passa a ficar só em acompanhar, avaliar, atuar, organizar e formar. Agora, o coloca numa posição de gestor da sua própria atuação no processo de ensinar e aprender. Ainda ter competência para saber gerir e administrar o seu tempo e sua rotina no cotidiano.

Por outro lado, o que havia conquistado nas publicações das resoluções anteriores, a questão da construção da identidade do professor coordenador, como profissional formador, especificamente, a Resolução SE 88/2007, já citada neste trabalho no artigo 2º, Inciso III, dizia que, *“para o exercício da função de professor coordenador tinha como atribuição assumir o trabalho de formação continuada”*.

Na Resolução 75/2014, suprimi o inciso III que atribuía à *Formação Continuada* dos docentes em serviço. Descaracterizando a construção identitária do Professor Coordenador como profissional formador. Segundo, Christov (2009, p.10),

A Educação Continuada é fundamental pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos precisa ser revisto e ampliado sempre. Para assim, utilizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças.

Enquanto que a *Educação Continuada* aponta resultados significativos, quando põe como foco fundamental à reflexão sobre a prática dos docentes, tendo como objetivo mudanças esperadas para a sala de aula e para a construção da autonomia de quem está envolvido.

Deve-se reconhecer o professor coordenador, como agente articulador dessa reflexão e construção coletiva do projeto pedagógico escolar, principalmente como agente responsável pela coordenação da *Educação Continuada* dos docentes.

Todavia, durante a análise das resoluções realizada até o momento não havia revelada em seus artigos e incisos, qual setor seria atribuída à responsabilidade em dar a **formação profissional** para o professor ocupante da função de coordenação.

Neste momento, a resolução 75/2014, no **Artigo 6º o Inciso I**, propõe ao setor do Núcleo Pedagógico responsabilidade e especificamente os PCNP o compromisso com o professor coordenador na unidade escolar em: identificar e valorizar os saberes, fortalecer seu papel como formador, oferecer subsídios teóricos, organizar e promover orientações técnicas que norteiam princípios, procedimentos e concepções do currículo para que venha fundamentar, otimizar e desenvolver formação dos docentes e aprendizagem das habilidades e competências.

No **Inciso II**, quanto às atribuições serão citados alguns itens importantes que caracteriza o PCNP, responsável pelo o desenvolvimento profissional do Professor Coordenador para que este aprenda: a saber, a estudar, a entender e a compreender a sua função e principalmente aprender a coordenar a formação continuada dos docentes no âmbito escolar.

Proporcionar aos PCs a reflexão sobre a metodologia da observação de sala e os princípios que a efetivam na prática;

Promover a construção de instrumentos colaborativos e de indicadores imprescindíveis ao planejamento, à efetivação da observação, ao feedback e à avaliação;

Verificar os registros de observação realizados pelo PC da unidade escolar sobre a Gestão da Sala de Aula, para análise e monitoramento de ações de formação;

h) acompanhar os processos formativos desenvolvidos pelo PC da unidade escolar, a fim de:

H.1 - verificar o Plano de Formação Continuada do PC, bem como os registros das reuniões nos horários de trabalho pedagógico coletivo, para identificação das formas de implementação do currículo;

H.2 - verificar o cumprimento das ações de formação contempladas no Plano de Formação Continuada do PC, em sua participação nas reuniões nos horários de trabalho pedagógico coletivo;

H.3 - realizar intervenções pedagógicas, oferecendo contribuições teóricas e/ou metodológicas que visem à construção do espaço dialógico de formação;

H.4 - analisar os materiais didáticos e paradidáticos, identificando sua relação e pertinência com o currículo e seu efetivo uso;

Percebe-se na leitura do inciso acima, que a função do PCNP como orientador no “fazer” do professor coordenador, possibilita uma formação pontual na escola, quando realiza as visitas de acompanhamento ou coletiva e leva para as formações de orientação técnicas, as experiências vividas.

Já visto que o cotidiano de um professor coordenador no espaço escolar é excessivamente intenso, amplo e complexo na realização das suas atribuições. Ressalto algumas dificuldades do professor coordenador para o desenvolvimento de seu trabalho o desvio de função, a ausência de identidade, a falta de um território próprio de atuação no ambiente escolar, a deficiência na formação pedagógica, a rotina de trabalho burocratizada, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação. Muitas vezes, ele nem se dá conta disto, talvez por uma formação inicial ineficiente ou pela falta de uma formação continuada.

Ao concluir a análise das resoluções é possível afirmar, que a função de coordenação foi apropriada e alterada no contexto das reformas educacionais, resultando consequências para a profissão docente e para a organização da escola. Demonstra avanços importantes, no que tange ao exercício da função do professor coordenador. Abrange amplamente o seu “fazer” no âmbito escolar. Ao mesmo tempo em que deixa de priorizar o seu “fazer” como profissional formador. Define o seu papel como gestor pedagógico no processo de ensinar e aprender e requer competência para isso.

Para Franco (2008):

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica, esta é uma ação política, ética e comprometida, que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos. (p.128).

Diante disso, as resoluções publicadas demonstraram a importância deste profissional nas escolas, contudo, colocar qualquer pessoa para ocupar esta função não trará nenhuma melhoria para a unidade escolar. Seu trabalho é complexo, principalmente sua principal atribuição que é a formação em serviço dos docentes, o que exige formação de qualidade, esforço, dedicação e relações interpessoais. Assim, a escolha do profissional para ocupar esta função deve ser criteriosa.

Por fim, será fundamental considerar que o papel do professor coordenador é contribuir para a construção de um ambiente democrático e participativo, onde se promova a produção do conhecimento por parte da comunidade escolar, tendo como consequência deste processo uma educação de qualidade para todos.

2.2 - O Professor Coordenador da Rede Estadual Paulista no contexto atual

Para que as práticas educativas sejam executadas, a escola é reconhecida neste estudo como um lugar de interações profissionais e relacionais, conta com várias pessoas no seu campo de trabalho, cada uma dentro de suas respectivas atribuições. Isso significa que ações individuais são partes imprescindíveis vistas na escola como uma integralidade das quais as intenções buscam o encaminhamento para um bom trabalho pedagógico.

Nesse sentido o professor coordenador surge como o sujeito essencial para a realização da formação continuada do docente, que também é entendido como profissional fundamental na escola, já que ele está em contato direto com os alunos e, portanto, posiciona-se como criador de situações de aprendizagem capazes de promover o desenvolvimento de seus alunos. E o professor coordenador coloca-se como o formador e mediador da aprendizagem de novas práticas educativas direcionadas aos professores.

A atual matriz das atribuições e competências estabelecidas pela SEE – SP se sustenta na Resolução SE 75/2014. O pressuposto legal orienta o perfil, as competências e as habilidades necessárias para o exercício da função de professor coordenador na rede estadual paulista.

Entende-se que ao refletir sobre as partes legais previstas para o exercício da função do professor coordenador é elucidar, ainda que teoricamente, as expectativas que a SEE-SP apresenta para os fazeres e saberes deste profissional.

No contexto atual para exercer a função de professor coordenador, nas unidades escolares das Diretorias de Ensino – SP, o principal preceito é ser docente titular de cargo ou ocupante de função-atividade ou o docente categoria F, considerado com cargo estável.

Os critérios para a seleção e designação são analisados pelos gestores envolvidos, ou seja, forma-se uma comissão (Diretor, Vice-Diretor e Supervisor de Ensino responsável pela unidade escolar), para a elaboração dos critérios e análise do currículo acadêmico e da experiência profissional; a compatibilização do perfil e da qualificação profissional relativa ao posto de trabalho a ser ocupado; a valorização dos certificados de participação em cursos promovidos SEE-SP, principalmente aqueles que referem diretamente à área de atuação do professor coordenador; disponibilidade de tempo do candidato para cumprir o horário da coordenação e tempo para investir em sua qualificação profissional e atender às atividades de formação continuada proposta pela Diretoria de Ensino e pelos órgãos centrais da Pasta.

Na Resolução anterior SE 88/2007, o docente candidato a exercer a função de professor coordenador, inicialmente deveria passar pelo processo seletivo (prova) para ser credenciado, após apresentar uma proposta pedagógica à escola de interesse e por último ser entrevistado pela comissão (diretor, vice-diretor e supervisor). Ao contrário, a Resolução em vigor retira o processo inicial para o credenciamento. Portanto, o que antes exigia do candidato ter algum conhecimento sobre como exercer a função de professor coordenador, hoje não se garante estes mínimos conhecimentos.

O exercício da coordenação nas unidades escolares é definido por segmento e com números de classes, que a escola possui em cada ano/série: anos iniciais (1º ao 5º ano), anos finais (6º ano ao 9ºano) e Ensino Médio (1ª a 3ª).

Quanto ao módulo de professores coordenadores nas Unidades Escolares foi alterada pela Resolução SE 15/2016, que estabelece três (3) professores coordenadores, para as unidades escolares que ofereçam os anos/séries finais do ensino fundamental e do médio, independentemente do número de turnos de funcionamento, desde que o somatório de classes seja igual ou superior a quarenta e cinco (45).

De acordo com as resoluções anteriores, especificamente a Resolução SE 88/2007, “comportará Professor Coordenador na escola o anos/séries com no mínimo seis (6) classes, podendo a escola ter mais que um coordenador do mesmo segmento quando ultrapassar 30 classes”. Portanto, as escolas que tinham até cinco (5) classes não comportava Professor Coordenador na unidade.

A Resolução vigente ameniza, mas não resolve totalmente a redução de professor coordenador. A Resolução SE 15/2016, garante que haja um (1) professor coordenador, no mínimo, em cada escola, mas há escolas, que ainda perdem um (1) Professor Coordenador. É o caso de escolas, que atendem aos anos/séries finais do ensino fundamental e ensino médio e que possuem até trinta (30) classes, mas não tem o mínimo de classes no noturno. Esta escola atualmente, respeitados os mínimos exigidos pela Resolução SE 3/2015, poderia ter até dois (2) Professores Coordenadores. Agora pela nova redação poderá ter apenas um (1).

Abaixo o quadro explicita bem como permaneceu a Resolução SE 15/2016, quanto ao módulo de professores coordenadores nas unidades escolares:

Quadro 1 – Módulo de Professores Coordenadores

MÓDULO DE PROFESSORES COORDENADORES			
UNIDADES ESCOLARES Segmentos de Cursos	NÚMERO DE CLASSES		
	ATÉ 30	ACIMA DE 30	45 OU MAIS
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1PC	2PCs	---
Anos Finais do Ensino Fundamental	1PC*	2PCs	---
Ensino Médio	1PC**	2PCs	---
Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental	2PCs	2PCs	---

Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	2PCs	2PCs***	---
Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	1PC****	2PCs	3PCs
Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Médio	2PCs	2PCs****	---

Fonte: Diário Oficial Poder Executivo - Seção I São Paulo

Observação: Fará jus a mais 1 Professor Coordenador, a unidade escolar que mantém:

* exclusivamente Anos Finais do Ensino Fundamental, em 3 turnos, com até 30 classes, sendo que no período noturno conte com, no mínimo, 8 classes;

** exclusivamente Ensino Médio, em 3 turnos, com até 30 classes, sendo que no período noturno conte com, no mínimo, 8 classes;

*** anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em 3 turnos, com mais de 30 classes, sendo que no período noturno conte com, no mínimo, 8 classes;

**** anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em 3 turnos, com até 30 classes, sendo que no período noturno conte com, no mínimo, 8 classes;

***** anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em 3 turnos, com mais de 30 classes, sendo que no período noturno conte com, no mínimo, 8 classes.

Embora a legislação possa colocar diversas possibilidades para o exercício da função, é somente exigido o diploma de pedagogo; para o docente candidato à função de professor coordenador, para os anos iniciais. Para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio exige-se somente o diploma de licenciatura plena. Inclusive, na prática vivemos um período difícil, visto que não existe uma proposta ou qualquer gratificação profissional, deixando a função pouco atrativa. Motivo pelo qual, acreditamos ser a causa da grande alternância desse profissional tão importante para a construção do projeto político pedagógico da escola, conforme inclusive estabelece a legislação.

Resolução SEE – SP 75 de 2014

O Secretário da Educação, à vista do que lhe representaram as Coordenadorias de Gestão da Educação Básica - CGEB e de Gestão de Recursos Humanos - CGRH, relativamente às ações do Programa Educação - Compromisso de São Paulo, bem como à atuação dos docentes ocupantes de postos de trabalho de Professor Coordenador, principais gestores de

implementação dessa política, no exercício da correspondente função gratificada, e considerando a necessidade de se dispor de um ato normativo abrangente, que discipline esse exercício nos diferentes contextos escolares, em razão da importância do que ele representa:

- no fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade do ensino;
- na amplitude da gestão pedagógica dos objetivos, metas e diretrizes estabelecidas na proposta pedagógica da unidade escolar, otimizando as práticas docentes, com máxima prioridade ao planejamento e à organização de materiais didáticos e recursos tecnológicos inovadores;
- na condução de alternativas de solução de situações-problema e nas decisões de intervenção imediata na aprendizagem, com atendimento das necessidades dos alunos, orientando e promovendo a aplicação de diferentes mecanismos de apoio escolar.

Logo, compreendemos que o professor coordenador no seu cotidiano trabalha com dimensões de conhecimento e currículo, de relações interpessoais, de gestão e avaliação, do qual o objetivo central será a construção coletiva e colaborativa das ações propostas no projeto político pedagógico, já que o foco é a formação do aluno e professor numa escola em contínua aprendizagem.

Podemos perceber a oposição entre o reconhecimento da importância da função estabelecida nos documentos legais e a valorização na prática desses profissionais, que tem um repertório de atribuições e diversas facetas no cotidiano complexo que as escolas públicas estaduais vivenciam, que em muito ultrapassam as estabelecidas legalmente:

Artigo 5º - Constituem-se atribuições do docente designado para o exercício da função gratificada de Professor Coordenador - PC:

I - atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;

II - orientar o trabalho dos demais docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;

III - ter como prioridade o planejamento e a organização dos materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e dos recursos tecnológicos, disponibilizados na escola;

IV - coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;

V - decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou das disciplinas, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, como a inserção de professor auxiliar, em tempo real das respectivas aulas, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva;

VI - relacionar-se com os demais profissionais da escola de forma cordial, colaborativa e solícita, apresentando dinamismo e espírito de liderança;

VII - trabalhar em equipe como parceiro;

VIII - orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas e disciplinas que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;

IX - coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;

X - tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:

a) a participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;

b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;

c) a efetiva utilização de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, previamente selecionados e organizados, com plena adequação às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos e a suas necessidades individuais;

d) as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologia de projeto e/ou de temáticas transversais significativas para os alunos;

e) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola;

f) a análise de índices e indicadores externos de avaliação de sistema e desempenho da escola, para tomada de decisões em relação à proposta pedagógica e a projetos desenvolvidos no âmbito escolar;

g) a análise de indicadores internos de frequência e de aprendizagem dos alunos, tanto da avaliação em processo externo, quanto das avaliações realizadas pelos respectivos docentes, de forma a promover ajustes contínuos das ações de apoio necessárias à aprendizagem;

h) a obtenção de bons resultados e o progressivo êxito do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar.

Em relação às atribuições do professor coordenador determinadas na legislação analisamos que o eixo central está organizado especificamente na dimensão pedagógica, definindo ações que vão desde sua atuação como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos, até a obtenção de bons resultados e o progressivo êxito do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar.

Evidenciando tanto o trabalho de parceria como também, tornar ações de coordenação pedagógica um momento dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes como um movimento de ação-reflexão-ação a serem desenvolvidos na escola compartilhados entre seus pares.

Diferentemente com relação às resoluções anteriores, a resolução estava voltada para a **formação docente** como a principal função do Professor Coordenador. Entretanto, a resolução em vigor ressalta como objetivo principal no exercício da função do professor coordenador os **pressupostos avaliativos**.

Destacamos no quadro abaixo os incisos do Artigo 2º da Resolução SEE-SP nº 88/2007 e os incisos do Artigo 5º da Resolução SEE-SP nº 75/2014, que demonstra a análise acima:

Quadro 2 – As Resoluções e suas especificidades

Resolução SEE Nº 88/2007	Resolução SEE Nº 75/2014
<p>Quanto aos pressupostos de formação continuada</p>	<p>Quanto aos pressupostos avaliativos</p>
<p>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;</p> <p>VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;</p> <p>VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.</p>	<p>IV - coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;</p> <p>IX - coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;</p> <p>X - a) a participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas; b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores; f) a análise de índices e indicadores externos</p>

	<p>de avaliação de sistema e desempenho da escola, para tomada de decisões em relação à proposta pedagógica e a projetos desenvolvidos no âmbito escolar; g) a análise de indicadores internos de frequência e de aprendizagem dos alunos, tanto da avaliação em processo externo, quanto das avaliações realizadas pelos respectivos docentes, de forma a promover ajustes contínuos das ações de apoio necessárias à aprendizagem;</p>
--	--

Fonte: Elaboração da própria autora.

Como pode observar no quadro acima, especificamente a segunda coluna ao excluir do Artigo 2º os incisos III, VI, e VII da Resolução 88/2007, descaracteriza a essência da função do professor coordenador como profissional formador tão fundamental para a formação continuada do docente em serviço.

É entendido que a formação continuada do docente não seja tão somente no cotidiano escolar, na sala de aula, de maneira individual e subdividida. Os parâmetros antigos organizados em capacitação ou em cursos soltos, que desvaloriza a prática docente têm sido discutidos e debatidos, uma vez que julgam o professor como ser universal, carente do que seja específico, de saberes, de crenças e de sonhos pessoais, transformando-se assim frustrados.

Segundo Nóvoa (1997), a formação de professores,

[...] tem ignorado, sistematicamente, o *desenvolvimento pessoal*, confundindo <formar> e <formar-se>, não compreendendo a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os *projectos da escola*, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dias mais importantes. Estes dois <esquecimentos> inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o *desenvolvimento profissional dos professores*, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. (p. 24).

Nesse sentido significa que não existe formação separada do processo coletivo definido legalmente para a atuação dos professores coordenadores. A reflexão da prática docente diária vem favorecer com modificações de posturas, de concepções e paradigmas, que os professores trazem cristalizados como atividades isoladas e individualizadas imbuídas numa cultura conteudista, que desagrega o caráter político do fazer educacional, não respondendo a diversidade da escola pública de hoje, que transcende o caráter transmissor de conhecimentos.

Por outro lado no mesmo Artigo 5º, ao incluir incisos com pressupostos avaliativos induz o professor coordenador nesse processo, ser o articulador entre os gestores e professores e pressupõe desenvolver uma gestão participativa e de autoformação, que poderá fundamentar as ações de formação continuada na esfera escolar.

Ao investigar a função do professor coordenador quanto o seu papel de formador, verifica-se que existe uma articulação entre o que se espera da função e o que está previsto legalmente.

É possível entender que no cotidiano do professor coordenador na prática acaba por arcar a coordenar as emergências no âmbito da escola: indisciplina, conflitos entre professores e alunos, discussões entre pais, alunos e professores. O qual inviabiliza o andamento das ações de observação, reflexão e construção da identidade deste profissional.

Verificamos que se o professor coordenador não tem momentos para parar e refletir, cuidar e ponderar a respeito das questões pedagógicas, de estudar, discutir com a equipe gestora, não consegue favorecer sua própria formação e nem sequer a formação do docente e do aluno.

Caímos, mais uma vez, nas armadilhas da indefinição não só dessa função, mas fundamentalmente do modo como exercê-la, pois se por um lado, nega-se a dizer como fazer, por outro, corre-se o risco de ser uma orientadora que apresenta uma ação neutra, descomprometida, vazia de significado. (PIERINI e SADALLA, 2008, p. 84).

Para Almeida (2012):

Estas implicações reforçam o argumento de que é possível rever ações para dar conta de muitos problemas que surgem, contando com a parceria do grupo; portanto, é possível pensar um planejamento próprio para Coordenador Pedagógico, apesar do reconhecimento e que também as emergências podem ser atendidas. (p. 37).

A rotina do professor coordenador é levada por situações, que o conduz a atuar de maneira desenfreada e bagunçada. Muitas vezes, multifacetado e frustrante.

O processo de planejamento na prática é complexo, árduo, inacabado e dinâmico, mas possível, se estiver presente e descrito no projeto político pedagógico e debatido entre docentes e gestão num processo colaborativo. É capaz de

transformar desejos e expectativas, e, provável que haja êxito, assim potencializar o professor coordenador a se constituir e se desenvolver como profissional formador.

CAPÍTULO 3

3.1 - Metodologia

O objetivo desta pesquisa é refletir o processo de formação do professor coordenador do ciclo dos anos finais da Diretoria de Ensino Regional Norte 1 da rede estadual paulista e direcionar a importância de uma proposta de formação que venha proporcionar o desenvolvimento profissional do professor coordenador para a construção do seu papel de formador.

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa de natureza qualitativa, considerando-se a importância do assunto abordado e os atores envolvidos no processo caracteriza uma visão construtivista conduzindo a pesquisa através daquilo, que os sujeitos trazem das experiências vividas e já construídas como argumentos para a investigação num processo direto e participativo.

Como afirma André (2003, p. 22) a metodologia qualitativa: “valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo, portanto, passa por um processo de construção baseado na própria construção que o indivíduo faz durante o seu processo de aprendizado.”

Essa abordagem fornece a relação direta e prática entre o pesquisador e o objeto a ser considerado, dando destaque maior na reflexão acerca da realidade pesquisada.

Os sujeitos da pesquisa foram quatro (4) Professoras Coordenadoras do ciclo dos anos finais (6º ao 9º) das escolas estaduais da Diretoria de Ensino - Norte 1. A escolha desses sujeitos teve a finalidade de verificar se a formação realizada durante todo o exercício da função destas coordenadoras promoveu conteúdos que pudessem fomentar o desenvolvimento profissional e principalmente, se favoreceu para o desenvolvimento do seu papel como formador no âmbito escolar.

Para coleta de dados usou-se uma entrevista semiestruturada individual com perguntas abertas, constante do universo das professoras coordenadoras pesquisadas, que destinavam levantar as informações sobre a Formação realizada pelo Núcleo Pedagógico na constituição de um profissional formador.

Enriquecendo-o ainda mais, a abordagem quanto ao tema estudado, onde se propõe um diálogo entre os dados obtidos e a base teórica utilizada. Como afirma Chizzotti (2003, p.45), “trata-se da abordagem de pesquisa que promove o diálogo com os sujeitos participantes, para compreender, identificando causa e consequências, do fenômeno estudado”.

A escolha da entrevista individual partiu da premissa privilegiar um olhar particular para cada uma das questões propostas com a intenção de ouvir como cada um compreende o processo de formação do professor coordenador, quanto à concepção de formação, ao seu papel no espaço escolar, a concepção de formador, entre outras.

Em seguida, para planejar as questões para as entrevistas foram considerados os aspectos acima citados. Ao definir as perguntas, os objetivos e os questionamentos foram abordadas sete (7) questões descritas abaixo.

Quadro 3 – Questões e objetivos da entrevista

Perguntas	Objetivos
Como as ações dos formadores do Núcleo Pedagógico ajudaram você desenvolver e desempenhar seu papel formador?	Compreender a visão da trajetória de formação e verificar como os formadores dos Professores Coordenadores ajudaram a desempenhar o papel formador.
O que é ser Professora Coordenadora para você?	Conhecer a concepção de seu papel formador.
De que forma você consegue organizar o tempo da rotina para privilegiar a função de formador?	Conhecer melhor a gestão de tempo para que a formação pudesse ganhar o lugar privilegiado na rotina.
Quais são as atividades desenvolvidas como Professora Coordenadora, que considera mais relevante para a formação do seu grupo de docentes?	Conhecer a rotina do Professor Coordenador, identificar o tempo destinado para autoformação e para a formação ATPC e como saber que a escolha irá colaborar com seu trabalho.
Quais são suas principais necessidades formativas, para constituir seu papel de formador dentro da escola?	Identificar o que o professor Coordenador reconhece como necessidade formativa durante o

	processo de constituição de seu papel formador.
Considerando todo o processo de formação que participou pela Diretoria de Ensino, o que mais contribuiu para se tornar formador?	Identificar mais elementos para compreender a visão da trajetória do papel formador.
Como deveria ser o processo de formação do Professor Coordenador?	Conhecer a concepção de formação.

Fonte: Elaboração da própria autora.

As entrevistas foram realizadas em dias diferentes e na própria Unidade Escolar de cada coordenadora. Todas são professoras coordenadoras do ciclo dos anos finais (6º ao 9º). A seguir, uma breve descrição de cada professora coordenadora entrevistada (serão utilizados nomes fictícios).

- A professora coordenadora Sofia, 45 anos, começou sua carreira profissional no Ensino Fundamental I (anos iniciais). Sua formação iniciou com o Magistério e depois se formou na licenciatura em Arte, lecionou durante nove anos. Está na função de coordenação há 6 anos.
- A professora Coordenadora Laura, 39 anos, professora com licenciatura em Língua Portuguesa, lecionou durante oito anos e está na coordenação há três anos.
- A Professora coordenadora Clara, 46 anos, professora com licenciatura em Língua Portuguesa, está na função de coordenação há oito anos. Lecionou dez anos em sala de aula.
- A professora coordenadora Valentina, 42 anos, com licenciatura em Educação Física, está na coordenação há nove anos, cursando mestrado em Educação. Lecionou durante dez anos.

Podemos perceber que todas estão na coordenação há mais de dois anos, professoras com licenciatura nas áreas de Códigos e Linguagens (Língua Portuguesa, Arte e Educação Física). Nenhuma tem formação no curso de Pedagogia. Porém, duas coordenadoras (Sofia e Cláudia) estão cursando Ensino à Distância o curso de pedagogia.

As entrevistas tiveram duração aproximadamente de uma hora e meia com cada professora coordenadora. Todas foram transcritas, sintetizadas e realizada uma

breve revisão para suprimir os problemas de linguagem. Depois de leituras e releituras do material transcrito, prossegui a interpretação dos dados.

3.2 - Análise dos dados

Ao longo das entrevistas foi possível observar, que cada uma das professoras coordenadoras trouxe relatos interessantes para a pesquisa. Pude perceber a satisfação, disposição e a necessidade em serem ouvidas.

Os resultados apresentados e analisados foram acerca do professor coordenador em três concepções: concepção de formação, concepção de formador e concepção de gestão.

Essas concepções foram planejadas nas dimensões das autoras Placco, Almeida e Souza (2011). Na pesquisa as autoras apontam “a articulação, a formação e a transformação como aspectos indissociáveis de um princípio, que direciona a compreensão do que seja a coordenação pedagógica” (2011, p. 276).

Entretanto, as dimensões apontadas pelas autoras foram estruturadas da seguinte forma neste trabalho: a concepção de formação (dimensão de formação), a concepção de formador (dimensão de articulação) e concepção de gestão (dimensão de transformação). A inversão da ordem para análise não altera o conceito em que as autoras destacaram em relação ao entendimento do que seja as dimensões na coordenação pedagógica.

3.2.1 - Dimensão Formadora:

Concepção de Formação - Iniciamos a análise considerando a concepção de formação (dimensão de formação) destacando quais ações as professoras coordenadoras relataram que foram desenvolvidas pelos formadores do Núcleo Pedagógico ajudaram-nas a desenvolverem o papel de coordenadoras, ressaltando dois eixos: a mudança de papel e o processo de formação.

- A. **Mudança de papel:** As professoras coordenadoras encontraram-se, de certa forma, frustradas, e não se sentiram preparadas para exercerem a função, já que não foram oferecidos embasamentos teóricos ou preparação

adequada para o exercício da função. Sentimentos na maioria comum e intrínsecos quanto ao processo inicial para exercício da função.

Essa preocupação fica evidente na fala da **PC Laura**:

Quando você inicia na função de Professor Coordenador ninguém o recebe de forma a informar o que tem que fazer. Você pega o “bonde” andando e vai remando conforme a maré. (PC Laura).

A **PC Clara** enfatiza que a função de coordenação,

[...] no início traz inseguranças, dúvidas e receios, pois não sabia qual seria o meu papel na realidade. Fui aprendendo na raça. (PC Clara).

No relato da **PC Valentina** remete a visão antes e depois nesse processo de angústia:

[...] a visão que tinha em relação ao papel do professor coordenador era que este teria a responsabilidade em lidar somente com o pedagógico, porém com o tempo percebi que não, pois há outras necessidades em serem cuidadas dentro da escola. (PC Valentina).

É possível entender no relato acima da **PC Valentina**, que a questão da mudança, segundo Bruno (2012, p. 71), “[...] constitui uma das temáticas essenciais em educação, pois educar é antes de tudo alimentar a esperança de que o outro e nós mesmos podemos mudar ampliando nossa possibilidade de convívio e de conhecimento sobre o real”.

A fala da **PC Laura** completa,

[...] falta à formação específica para aprender a desenvolver o papel de professor coordenador. (PC Laura).

Diante do exposto, a mudança de papel ainda não está bem definida, sendo assim, os relatos apresentados conduzem fundamentos para entendermos a complexidade da vontade de mudança e anunciam algumas possibilidades para que ela ocorra. Para trabalhar com a ação dos processos de coordenação na escola e ter a ideia de que qualquer situação educativa é complexa, mediada por conflitos de valores e expectativas.

Segundo Franco (2008, p. 54) quanto ao professor coordenador diz que, “esse profissional deve ser bem preparado/qualificado para realizar um trabalho integrado,

integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional”.

As professoras coordenadoras apontam que a mudança de papel só será possível se todos os envolvidos neste processo coletivo tenham clareza de quais são as atribuições reais do professor coordenador. Saber que as atribuições diferem do papel de professor, do papel de diretor, do vice e do papel do inspetor e que todos incluídos saibam da importância desse ator dentro da escola.

B. Processo de Formação: Entende-se que uma das dificuldades ao trabalho eficiente do professor coordenador esteja em sua formação ineficiente. Como já discutido, muitos exercem a função e nem sequer sabem ao certo quais são suas atribuições. Alguns estão no cargo e, segundo Guimarães e Oliveira (2013, p. 93), isso porque “[...] foram convidados por diretoras que mantinham com eles um laço de amizade, deixando a competência para segundo plano”. Enfatizam ainda que:

[...] a grande maioria dos coordenadores em exercício, não recebeu formação específica, visto que é comum coordenadores terem outra graduação à exigida pela LDB 9394/96, no referido caso, a graduação em Pedagogia e muito menos participaram de um processo seletivo. (GUIMARÃES e OLIVEIRA, 2013, p.93).

Conforme a LDB 9394/96 (BRASIL, 2005, p. 37), no seu artigo 64:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

No primeiro momento a análise do eixo, retratou como as professoras coordenadoras compreendem o significado de formação, a partir da trajetória do processo de formação realizada pela Diretoria de Ensino coordenado pelo Núcleo Pedagógico e os formadores (PCNP).

Abaixo as professoras coordenadoras, para descrever a trajetória formativa, retrataram os pontos mais tematizados nas formações e os pontos que mais se identificaram como boa formação.

Quanto aos pontos mais tematizados: a formação continuada do professor coordenador é fundamental pela própria natureza do saber humano como prática, que

se modifica continuamente e mais, quando se refere aos modos e seus efeitos na aprendizagem, razão na qual:

[...] a realidade muda, o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado, sempre dessa forma um programa de educação continuada se faz necessário para atualizar nossos conhecimentos, principalmente para as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuirmos direção esperada a essa mudança. (CHRISTOV, 2003, p. 9).

O objetivo da formação é contribuir para o desenvolvimento autônomo, que saiba conduzir suas ações e práticas, avaliando conceitualmente. Essa possibilidade de reflexão sobre a prática implica na capacidade de observação e análise das próprias atitudes.

As formações por muito tempo tratou assuntos da mesma esfera. Falavam o que deveríamos fazer, mas não coincidia com a realidade do Professor Coordenador na escola. O Núcleo pedagógico não entendia o que estava acontecendo, já que não percebiam a problemática do desvio da função. (PC Sofia).

Para **PC Clara**, as formações foram muito importantes, porque

*Quando iniciei o exercício da função e não tinha experiência como coordenadora; as formações ajudaram muito para o meu desenvolvimento profissional. Principalmente, em relação à construção de uma **pauta** de formação. Gosto das formações e parto do princípio, que sempre há um pouco de contribuição. Todo momento estou aprendendo. (PC Clara).*

Na maioria das formações foram direcionadas a ensinar a construir uma “pauta” formativa de ATPC”. “Desde que estou no exercício da função (três anos), muitas vezes, retomaram a mesma temática. (PC Laura).

Para o professor coordenador ter efetivamente êxito dentro do âmbito escolar, deve ter como objetivo a reflexão sobre a prática considerando-se uma reconstrução da autonomia intelectual não só para si, mas para toda equipe escolar.

Oliveira e Guimarães (2013, p. 97) retratam que, “somente por meio de um processo crítico-coletivo-reflexivo, poderemos ajudar na construção e na ressignificação da identidade dos coordenadores”.

São os saberes aprendidos nos cursos de formação continuada, que favorecerão ao professor coordenador a compreender a si e o seu papel na escola, aproveitando a experiência anterior e fazendo uma nova prática a partir dos saberes adquiridos.

O coordenador pedagógico no ambiente escolar constitui a articulação das ideias e recursos que atendam às necessidades dos professores e dos alunos, pois, é um profissional que articula as atividades pedagógicas em todo ambiente escolar para garantir a qualidade do ensino; que atua com a crítica em momento exato, ampliando o horizonte para a conquista de participação. (VASCONCELLOS, 2007).

Para o desenvolvimento de um trabalho qualificado, é necessário nas formações, colocar em pauta o resgate da identidade do professor coordenador, bem como sua formação inicial e continuada.

Com relação à sua identidade, é necessário que ele tenha entendimento de suas atribuições, para que seja capaz de realizá-las e deixar de ser o “faz tudo”, alterando a real dimensão de seu fazer profissional e ajustando um conflito entre os diversos papéis praticados pelos diferentes profissionais da educação.

Quanto aos pontos que identificaram, como uma boa formação: para verificar o que entendem sobre a formação. Os relatos abaixo apontaram que as professoras coordenadoras consideram boas.

Numa das formações o Núcleo Pedagógico trouxe um palestrante e os temas tratados foram bem interessantes, no primeiro momento falou sobre Projetos e no segundo momento a importância da Avaliação (foi ótimo). (PC Laura).

Nestes oito anos na coordenação a formação em Serra Negra – SP que participei em 2012 foi a que mais contribuiu para o meu desenvolvimento profissional como formadora. A formação aconteceu no período de quatro dias. Todos os dias foram intensos com atividades, palestras e discussões. Estava nesta formação, visto que a escola onde atuo apresentou IDESP (Índice de Desenvolvimento Educacional de São Paulo) abaixo do esperado por três anos. Então, todas as escolas estaduais que estavam em estado de atenção pela SEE – SP foram convocadas para este encontro de formação. O formato foi muito interessante. Desde a pauta construída para os três dias e todos os encaminhamentos muito bem direcionados. A formação foi com a equipe do Programa de formação Ler e Escrever¹ (direcionado para o ciclo dos anos iniciais – 1º ano ao 5º ano), que desenvolveram algumas atividades dos conteúdos do material. (PC Valentina).

Nas formações focam no diagnóstico para verificar a realidade da escola, mas não ensinam como proceder após este diagnóstico. Essa é uma das falas que sempre retratam nos encontros. De dois anos pra cá vem melhorando as formações. O foco da formação está mais direcionado no exercício do papel do Professor Coordenador na escola. Dizem que não somos “apagador de incêndio”, “inspetor de luxo” ou responsável pelos conflitos. Temos que cuidar do pedagógico. (PC Sofia).

¹ É um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I.

Este ano (2016) a formação iniciou com a leitura do documento orientador com a resolução SEE nº 75/2014. No texto estavam grifadas as atribuições do Professor coordenador. Realizamos a leitura do documento de cada ponto para deixar bem claro qual seria o nosso papel lá na escola. Estou há quase nove anos na coordenação, nunca houve a leitura deste documento. (PC Clara).

Ao analisarmos os quatro relatos verificamos na percepção das professoras coordenadoras, que a formação realizada pelo Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino – Norte 1 – SP, ainda está incipiente a proporcionar uma formação continuada satisfatória aos professores coordenadores do ciclo dos anos finais. Uma formação que haja um desenvolvimento real desse profissional tão importante no âmbito escolar.

Para tanto, a formação continuada do professor coordenador precisa ser revista e reestruturada com o propósito de ser um processo reflexivo e crítico sobre a prática pedagógica-didático. Que as formações possibilitem assuntos que desenvolvam outros conhecimentos e saberes para o exercício do papel do coordenador.

Lima e Santos (2007, pp. 77-90) relatam que, no decorrer da prática de trabalho, os coordenadores devem desenvolver outras competências, quais sejam:

- É importante que transformem o seu olhar, ampliando a sua escuta e modificando a sua fala, quando a leitura da realidade assim o requerer.
- É necessário que a consciência coletiva seja respeitada, a ponto de se flexibilizar mais os planejamentos e que os mesmos sejam sempre construídos do e a partir do olhar coletivo.
- Ter a capacidade de olhar de maneira inusitada, de cada dia poder perceber o espaço da relação e, conseqüentemente, da troca e da aprendizagem.
- Ser capaz de perceber o que está acontecendo a sua relação com o professor e deste com o seu grupo de alunos.
- Poder perceber os pedidos que estão emergindo, quais os conhecimentos demandados e, conseqüentemente, necessários para o momento e poder auxiliar o professor.

Quando mencionamos a formação do professor coordenador, pretendemos esclarecer que isso por si só não garante um ensino de qualidade. Segundo Oliveira e Guimarães (2013):

[...] ele sozinho não pode mudar a escola, por mais competente que seja não conseguirá imprimir as marcas de uma dinâmica pedagógica, se a instituição, nos âmbitos administrativos e políticos, não estiver totalmente comprometida, envolvida e consciente dos princípios pedagógicos que o grupo elegeu para direcionar suas ações. (p.102).

Os autores destacam, ainda, que não nos resta dúvida de que:

[...] o coordenador pedagógico precisa ser bem formado, porém, o gestor e os professores também precisam de uma formação de qualidade. Esta formação só terá sentido se a escola rediscutir seu sentido através de uma práxis crítica e reflexiva, construída através de ações coletivas, englobando as comunidades interna e externa da escola. (OLIVEIRA e GUIMARÃES, 2013, p.102).

Até o momento vimos como os coordenadores compreendem a formação nas práticas formativas realizadas pelo Núcleo Pedagógico, na estrutura e funcionamento do processo de formação.

No segundo momento, seguimos no eixo processo de formação, onde as professoras coordenadoras acreditam como deve ser o processo de formação.

A formação continuada deveria acontecer em dois momentos: mensalmente (com todos os Professores Coordenadores da diretoria), quinzenalmente (por polos) ou semanalmente (igual à formação dos coordenadores dos anos iniciais)², principalmente o formato dessa formação. Já fui a algumas quando não tínhamos ainda um coordenador do ciclo dos anos iniciais. Aprendi muito. (PC Laura).

O processo de formação precisa manter o foco voltado ao processo de ensino aprendizagem com os docentes. Onde o professor coordenador seja capaz de dar suporte a fim de que os docentes possam utilizar em sala de aula. (PC Sofia).

Deveria ser com pessoas mais gabaritadas. Que saibam com propriedade o assunto a ser desenvolvido. A dinâmica também deveria ser diferente. Como as formações acontecem mensalmente por 8 h. Este tempo poderia ser dividida uma parte teórica e outra com práticas. (PC Valentina).

Pelos depoimentos das coordenadoras, a formação deveria estar atrelada há uma rede colaborativa, articulada as ações dos coordenadores no âmbito escolar e interligadas ao apoio técnico e formativo.

A fala da **PC Laura**, justifica o sentimento da **PC Valentina** quando expõe acima a necessidade de “*pessoas mais gabaritadas*” para desenvolverem as formações:

² As formações acontecem semanalmente que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas todas as crianças com até oito anos de idade (3ºano) matriculados na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

No encontro em Serra Negra – SP, forma pessoas que tem muita bagagem para falar sobre como se dá a aprendizagem. Palestrantes da UNESP, USP e PUC. Mostraram caminhos e estratégias diferentes a seguir. (PC Laura).

E **PC Clara** com clareza sugere que valoriza ainda mais a formação por polo:

Deveria acontecer quinzenalmente por polos, ou seja, compor as escolas com proximidades organizá-las em polos por região. Assim, acho que as discussões seriam mais eficazes, pois iria considerar a realidade daquela região. (PC Clara).

São evidentes nos relatos, como demonstram as professoras coordenadoras a falta de preparo também dos professores coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP).

Para realizar uma formação com qualidade deve se estar preparado adequadamente, ou seja; todos os envolvidos em formar alguém têm que estar no mesmo processo. Isto é ação (formação) – reflexão (articulação) – ação (transformação).

As professoras coordenadoras apontam várias contribuições para o processo de formação mais efetivo, tais como: Encontros mais próximos: semanal ou quinzenal; As formações também deveriam acontecer por polos (dividir as escolas por região); Estrutura das formações nos moldes do Programa de Formação Ler e Escrever; Que no Núcleo Pedagógico tenha um líder formador para direcionar os estudos com os PCNP.

3.2.2 - Dimensão Articuladora

Concepção de Formador: Para coordenar, direcionar as ações articuladoras é necessário para uma formação: saber organizar, planejar e encaminhar todo o desenvolvimento do conhecimento a ser estudado tendo em vista as mudanças de práticas, sejam do professor ou do coordenador.

Neste ponto verificamos através dos relatos das professoras coordenadoras, as questões de organização e de desenvolvimento das formações em que participaram durante a trajetória da coordenação. Para interpretação dos dados levou-se em consideração a dimensão articuladora. (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011).

Guimarães e Oliveira (2013) sintetizam a dimensão articuladora de modo preciso enquanto papel do coordenador.

Enquanto articulador sabe que a ação educativa precisa ser planejada, articulada com todos os participantes da escola, sendo um dos elementos de ligação fundamental, através de formas interativas de trabalho, em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações. (p.102).

Para ser mais específico, investigamos como as professoras coordenadoras articulam nos dias de hoje, após período vivido, durante o processo formação e como descreve essa trajetória. Para tal destacamos três aspectos:

- A. O processo da constituição de uma identidade no papel de formador.
- B. O papel dos formadores (PCNP) dos Professores Coordenadores;
- C. As necessidades formativas para desenvolvimento profissional como formador.

A. O processo de constituição de uma identidade no papel de formador.

Agregadora de ideias na ação educativa, ou melhor, na aprendizagem dos alunos. O professor chega, muitas vezes, pedindo socorro e com a bagagem que tenho, tento conseguir administrar melhor a situação. (PC Sofia).

Sei da importância do meu papel na escola, enquanto articuladora das ações pedagógicas. Uma responsabilidade muito grande, pois estou na frente de um grupo com diferentes concepções e além de conquistá-los tenho que atingir metas. E isso é bem difícil. Ao se cobrar resultados, entramos em conflitos, então penso: “Será que estou desenvolvendo bem esse papel”? Respondo: “Não sei, porque ninguém me ensinou como agir”. “Ninguém me orientou nesse sentido. (PC Laura).

Ser coordenador é ser tudo, principalmente ser “psicólogo, mãe, assistente social e outros”. Onde tenho que gerir conflitos entre alunos e pais, ajudar a resolver problemas pessoais de professores, pois os problemas influenciam de certa forma no desempenho deles, que também reflete na sala de aula. Tudo gira em torno do Professor Coordenador. (PC Valentina).

O principal é estar bem com você mesma. Segundo é ter foco. Pensar por exemplo: “O que eu quero? Qual meu objetivo? O que é ideal, mas o que tenho de real”? E tudo isso junto com a humildade. (PC Clara).

Para estas coordenadoras o entendimento do seu papel no contexto escolar, ainda está em processo de construção e em seus relatos é perceptível o conflito existente.

Para constituir uma identidade, é essencial que além do coordenador, mas também, os docentes, gestores, alunos e funcionários entendam qual é o papel deste profissional no âmbito escolar. Isso significa que uma identidade no desenvolvimento

profissional deste “ator” é possível, mas exige toda uma reestrutura na legislação, plano de carreira, salário, condições de trabalho e principalmente uma formação específica e continuada.

A identidade do professor coordenador se constrói durante o desenvolvimento profissional, com a reflexão da prática, com as experiências, história de vida, em comunidade e na sociedade. Logo, na análise da pesquisa ficou evidente este fato nas entrevistas das coordenadoras.

As autoras Placco, Almeida e Souza (2013) em suas pesquisas sobre o coordenador pedagógico, trazem caminhos para desenvolvimento deste profissional na escola e destacam a ideia do francês Dubar (2005) que desenvolve estudos sobre a identidade no trabalho:

Esse autor postula o conceito de identidade como processo constitutivo do sujeito, produzido e construído nas interações com outras pessoas, processo esse permanente e dialético, caracterizado por tensões entre o que se diz ao sujeito que ele é e o que o sujeito se apropria como seu, em um movimento de identificação, não identificação e diferenciação. (p. 08).

Ressalto ainda, Dubar (2005) para explicar o sentimento da **PC Valentina** nessa diversidade de identidades a serem assumidas.

Para ele, o processo de constituição da identidade se constitui em um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é e que o autor denomina identidades virtuais) e os atos de pertença, em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas. Enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assumira e seja, e o desejo do próprio sujeito de ser e assumir determinadas formas identitárias. O cerne do processo de constituição identitária para esse autor, portanto, e a identificação ou não identificação com as atribuições que são sempre do outro, visto que esse processo só é possível no âmbito da socialização, que, no caso do coordenador pedagógico, é o trabalho no contexto de uma escola. (p.08).

Quando descreve a diversidade de identidades assumidas, no caso do professor coordenador essa construção de si se dá na articulação do contexto escolar e no desenvolvimento profissional, que envolve aspectos relacionais e pessoais, ou seja, a ideia de reconhecimento como fundamental para se tratar a questão da identidade, presumi construir como o sujeito se reconhece e como é reconhecido pelos outros. Dubar (2005) sintetiza essa ação quando retrata a constituição das formas identitárias:

[...] como ocorrendo a partir de dois processos: o relacional e o biográfico. O primeiro diz respeito à identidade para o outro, em que as transações assumem um caráter mais objetivo e genérico; enquanto o biográfico corresponde a identidade para si, cujas transações são mais subjetivas, e compreendem as identidades herdadas e identidades visadas. Desse modo, os processos relacional e biográfico concorrem para a produção das identidades. A identidade social é marcada pela dualidade entre esses dois processos e a dialética estabelecida entre eles e o cerne da análise sociológica da identidade para esse autor. (DUBAR, 2005).

B. O papel dos formadores (PCNP) dos professores coordenadores

Neste ponto, analisamos as falas das entrevistadas em dois aspectos. Primeiro como as coordenadoras descreveram os sentimentos e impressões em relação às formações e os formadores (PCNP). Segundo, como as visitas de acompanhamento dos tutores (PCNP), responsáveis pelas escolas, contribuíram para as ações e a articulação na unidade escolar para aprimorarem o seu desenvolvimento profissional como coordenador.

As coordenadoras relataram opiniões com relação às formações realizadas pela equipe de formadores do Núcleo Pedagógico. Importante ressaltar que a equipe do núcleo está organizada em dois grupos: um grupo de professores formados em Pedagogia (PCNP - composto nesta Diretoria de cinco formadores) e coordenam formação dos professores coordenadores do ciclo dos anos iniciais (1º ao 5º ano), para desenvolver o Programa de Formação Ler e Escrever.

O outro grupo está organizado por professores com licenciatura (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Inglês ou outras) responsáveis pela formação dos professores coordenadores do ciclo dos anos finais (6º ao 9º) e do Ensino Médio. E um Diretor responsável para gerir e coordenar a equipe. Uma vez por semana a equipe se reúne para decidirem as ações e formações, que serão realizadas na semana. Nesta reunião caso venha a ter formação, também planejam a pauta e o conteúdo desta.

Antes como as formações não tinham foco e as atividades realizadas eram soltas. Ficávamos olhando um para outro como não estivéssemos entendendo nada. E comentávamos entre nós: “o que irá me ajudar essa formação lá na escola”? “Se nem os gestores não entendem ou não querem entender sobre o nosso papel”? Mas, somente este ano (2016) nas primeiras formações houve a preocupação em nos ouvir. A reunião iniciou com todos juntos no mesmo espaço, depois separamos em polos. Cada polo foi para

uma sala com os tutores (PCNP) responsáveis da escola. Realizamos uma roda de conversa, onde os formadores perguntaram para cada professor coordenador, quanto tempo já estava na coordenação, seu olhar e como se viam no papel de coordenador na escola. Foi muito bom trocar experiências, pois voltei pra escola pela primeira vez, com um olhar diferente sobre o meu papel neste local. (PC Sofia).

Segundo Gastaldi (2012) para o reconhecimento da estratégia de formação para a melhora da qualidade de educação, em todos os níveis de ensino e para o desenvolvimento profissional dos professores e coordenadores implica,

[...] construir espaços formativos para o coletivo dos profissionais no ambiente institucional em que trabalham. Nas redes públicas, um dos grandes desafios é implantar uma cultura de formação permanente com ações sistemáticas, apoiando a construção do papel profissional de formadores locais, legitimados como tal por sua condição de poder cooperar e fazer com que o trabalho avance. (p.86).

A coordenadora **Laura** aponta que os formadores (PCNP) também precisam de formação.

Acho que falta para a equipe do Núcleo Pedagógico (PCNP), também uma formação. É perceptível a falta de embasamento teórico. Demonstrem fazer o melhor possível nas formações. Penso que falta um líder (formador) que oriente, ensine os formadores a formar. Tem que partir de cima. (PC Laura).

“A formação é uma tarefa intrínseca ao trabalho do formador. Entendida como um espaço de desenvolvimento e mudança, no qual aprendem os professores e o próprio formador”. (VAILLANT; MARCELO, 2001). Ser formador na formação continuada na rede estadual paulista demanda articulação dos conhecimentos da prática pedagógica e das características pessoais como liderança, criatividade e inovação, ou seja, um conjunto de requisitos pessoais nem sempre possível em um único profissional.

Nesse sentido, ocorre com a formação dos formadores:

[...] o mesmo que ocorre com o ensino: a crença de que o único que se requer para ensinar é o conhecimento do que se ensina – o conteúdo ou matéria a ser ensinado. Esta tem sido uma crença bastante difundida e que foi acompanhada de um déficit de consideração social a respeito da complexidade que a tarefa de ensinar representa. Pois bem, poderia parecer que qualquer um pode exercer a função de formador de formadores, desde que seja especialista em alguma disciplina. Nada mais distante da realidade. (VAILLANT, 2003, p. 28).

Gastaldi (2012, p. 86) afirma que o formador é um pedagogo ou um especialista de uma determinada disciplina da rede convocado a assumir a formação na implantação de um programa de formação. Nessa perspectiva, como se aprende a ser formador?

A **PC Valentina** apontou no seu relato a formação que privilegiou o desenvolvimento de ações para o seu contexto de trabalho e para o seu desenvolvimento profissional.

Durante o tempo que estou na coordenação do ciclo dos anos finais. Tive oito formações com os PCNP do ciclo dos anos iniciais. Aprendi tanto como planejar uma formação para ATPC e em como trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagens. Desenvolvi estas ações na escola com os docentes em ATPC e tive ótimos resultados como formadora e com os docentes na melhoria prática em suas aulas. Realizei por dois anos minha ATPC no formato das propostas para os anos iniciais. A partir disto, a escola vem atingindo metas previstas pela Secretaria da Educação como também prevista no PPP da escola. (PC Valentina).

Gastaldi (2012, p. 87) ressalta, considerando-se que não há cursos superiores especializados em

[...] formar profissionais para desempenhar o papel de formadores na formação continuada e que ninguém *nasce* formador, conhecer e entender de que modo os profissionais aprendem a ser formadores pode trazer contribuições para pensar a formação dos formadores. (p. 87).

As experiências dos formadores indicam que a fase de implantação de uma proposta de formação continuada deve ser objeto de maior atenção e cuidado. Vaillant e Marcelo (2001, p. 115) salientam que “estudos mostram que um programa planejado, ainda que no papel seja excelente, frequentemente não se concretiza devido aos problemas que aparecem durante o processo de implementação”.

Podemos dizer que as situações identificadas nos relatos das coordenadoras, podem contribuir para que a formação dos professores coordenadores seja bem articulada pela equipe de formadores do Núcleo Pedagógico quando:

- Observar a realidade do coordenador na escola para construir uma pauta formativa mais adequada;
- A divisão das escolas próximas (por região) e organizadas por polos contribui na formação e atende as questões mais específicas da região onde as escolas estão situadas;

- As formações realizadas pela equipe do núcleo pedagógico precisa garantir uma formação mais efetiva, por sua vez, os PCNP também necessitam de uma formação específica;
- A necessidade de uma líder (formador) para a equipe do núcleo pedagógico.
- A escuta e os olhares sensíveis dos professores coordenadores é o ponto de partida para qualquer relação.

Os encontros mensais para formadores são reconhecidos como um espaço de reflexão e troca única do formador, em que ele pode ficar com seus pares e refletir seu trabalho e seu percurso em relação aos demais. O espaço de troca com outro igual, afirma ou desequilibra o formador. A formação dos formadores é resultado de um conjunto de acontecimentos, as quais parecem ter em comum, uma motivação do desejo de aprender e não apenas de ensinar. O conjunto de procedimentos formativos é validado como espaços e tempos formativos em que os formadores podem conhecer outras experiências.

Analisando o segundo aspecto, como as visitas de acompanhamento dos tutores (PCNP) responsáveis pelas escolas, contribuiu para a articulação das ações realizadas na unidade escolar, aprimorando o seu desenvolvimento profissional como coordenadora.

Quando os PCNP aparecem nas visitas de acompanhamento é somente para verificarem se estamos seguindo os projetos da pasta da SEE – SP, desenvolvendo ações para atingir as metas. Olham os registros de ATPC. E só. (PC Laura).

A primeira visita de acompanhamento de exercício na função de coordenadora nesta escola. O tutor (PCNP) da escola compareceu acompanhado por outros PCNP. Gostei muito da presença deles, perguntaram sobre os projetos que estão sendo desenvolvidos e visitaram as dependências da escola. Orientaram em relação aos registros da ATPC. Aproveitei a visita para tirar algumas dúvidas e as minhas necessidades formativas. (PC Valentina).

As visitas acontecem duas vezes por semestre. Quando comparecem, olham os registros da ATPC. Orientam com algumas sugestões para melhorar o registro. Perguntam se tenho alguma dúvida. É sempre assim. (PC Clara).

Esta semana compareceu o tutor da escola, acompanhado de dois PCNP. Perguntaram se estou fazendo a observação em sala de aula. Disse que é muito difícil, pois toda hora tenho que sair da sala para resolver outras questões. (PC Sofia).

A presença de um profissional tutor (PCNP) do formador (coordenador), que acompanha e discute sua prática dinamiza a troca e produz crescimento profissional. Com tal ação em sequência, é possível falar a relação dos processos, ou seja, em todos os níveis trabalha-se com os mesmos princípios de autonomia e respeito à construção do conhecimento pelo sujeito.

Essa forma de trabalho não é apenas validada pelos profissionais, mas considerada parte importante de sua formação. Nesse sentido, o reconhecimento do supervisor como parceiro importante no processo formativo é também um produto da própria formação continuada, e não uma perspectiva natural que sempre esteve ali presente, como pode parecer à primeira vista. (DOMINGUES, 2009).

C. As necessidades formativas para desenvolvimento profissional como formador

Este último aspecto, foram identificados, o que as professoras coordenadoras reconhecem como necessidades formativas para a articulação do seu desenvolvimento profissionais como formadoras.

A **PC Sofia** demonstra a angústia, quando sente que os professores não estão entendendo o que ela quer transmitir.

A minha necessidade formativa é desenvolver melhor a minha comunicação com os docentes. (PC Sofia).

Como já havia falado, a necessidade da maioria dos coordenadores é a falta de respaldo teórico nas formações. Não sabemos quais bibliografias podemos desenvolver. Quais teóricos tratam de assuntos como: indisciplina, didática, leitura e escrita entre outros. Tenho necessidade de alguém me nortear, ou seja, acompanhar, orientar e sugerir. (PC Laura).

“Eu sinto falta de uma formação verdadeiramente real. Uma formação que eu consiga formar meus professores onde possa trazer novas informações, conhecimentos e práticas inovadoras. Mas, se eu for esperar que a equipe do núcleo pedagógico venha oferecer tal formação. Não vai acontecer. Então eu corro atrás. Quando senti a necessidade fui à busca. Nestes oito anos já realizei vários cursos e especializações e agora, estou fazendo mestrado. (PC Valentina).

Creio que devemos ter um curso específico para Professor Coordenador (como saber desenvolver o meu papel). Curso de seis meses ou de um ano para que seja voltado para nossa prática. Com intuito de desenvolver a função de professor coordenador e nos dar segurança para realizarmos as atribuições na escola. (PC Clara).

Nos relatos das coordenadoras mostram as necessidades formativas e as situações apresentadas quanto o trabalho na escola, que requer muito mais que uma

formação continuada, as condições apresentadas por Placco, Almeida e Souza (2011) numa pesquisa recente.

[...] defendem uma formação inicial específica para o coordenador formador. No que concerne à formação continuada, o mesmo estudo enfatiza a falta de formação específica para o formador, discutindo sobre as instâncias em que ela ocorre e sobre a importância da constituição da coordenação pedagógica como função específica.

Placco, Almeida e Souza Placco, Almeida e Souza (2013) enfatizam, ainda, que:

[...] a Indefinição, falta de organização, planejamento e falta de conteúdo específico que permita o desenvolvimento das habilidades necessárias a função e a apropriação de conhecimentos relativos a ela, interferem, sobremaneira, na formação do coordenador pedagógico, e, por consequência, na formação continuada dos professores, responsáveis diretos pela melhoria da qualidade da educação básica. (p.16).

Logo, as coordenadoras apontam as seguintes necessidades formativas para aprimorarem o seu desenvolvimento profissional:

- A necessidade de uma formação que venha desenvolver a comunicação oral do professor coordenador com o seu grupo de docentes na escola;
- A necessidade de embasamento teórico que venha respaldar o coordenador para o planejamento e a articulação das suas formações;
- A necessidade de uma formação específica para o desenvolvimento profissional do professor coordenador.

Podemos observar que em todas há necessidade de uma formação específica, nisso o centro da discussão para o desenvolvimento profissional se faz necessária para que venha aprimorar o seu trabalho no âmbito escolar e principalmente com seus professores. É possível perceber a preocupação em formar melhor seus docentes.

3.2.3 - Dimensão Transformadora

Concepção de Gestão: o coordenador tem o papel fundamental no entendimento do processo de formação, já que é visto como elemento chave para o desenvolvimento permanente, no âmbito escolar, isto é, o coordenador que está na escola, ao lado do docente e que pode efetivar uma boa parceria de formação. É o professor coordenador que tem oportunidades para garantir adequadamente situações de aprendizagens de

formação, nas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), esperados na escola, para compor grupos de estudos, para elaborar as ações didáticas em conjunto com os docentes, para efetuar as propostas por anos/séries, a fim de atuar de fato, o papel de transformador nas aprendizagens. Ao apropriar-se deste papel, o professor coordenador se compromete, junto com o professor, pela qualidade de aprendizagem dos alunos.

Segundo Bruno e Christov (2009), o desenvolvimento profissional de formador é construído com a prática e com a vontade de entender o seu papel e diz que liderar é parte fundamental para o desempenho da função do professor coordenador.

Liderança é algo que abarca, inclusive, características pessoais, já presentes na identidade/subjetividade do coordenador, antes mesmo de ele assumir essa função. Mas, se entendermos que identidade e subjetividade apresentam a possibilidade de movimento, transformando-se e recriando-se, podemos afirmar que a liderança do coordenador é, também, algo que se constrói a experiência, aliando-se desejo de liderar e reflexão sobre o modo de ser coordenador. (p.61).

Nesta última, apresentaremos a análise quanto à Concepção de Gestão o desenvolvimento profissional do professor coordenador tem modificado o espaço, o pensamento e a rotina no ambiente escolar, em relação ao resultado do processo de formação em que participa. Nesta fase consideramos a dimensão transformadora, ao formar-se, permite o coordenador compreender o seu papel no processo de articulação e direcionar as ações na possibilidade de transformar o espaço onde está inserido.

Para proporcionar a transformação no espaço é necessário que professor coordenador construa saberes próprios para o exercício da função. Saberes como: saber planejar, saber organizar, saber gerir e principalmente saber qualificar o seu tempo para que seja possível executar com mais eficácia qualidade das suas ações na escola. “Transformar significa ultrapassar o estabelecido, desmontar os antigos referenciais, adotar novas bases conceituais, construir outras modalidades de ação, ligando objetividade e subjetividade.” (PIMENTEL³, 1999, apud ORSOLON, 2006, p. 17).

Nesse contexto, investigamos como as professoras coordenadoras organizam as suas rotinas para qualificar o tempo em relação às atribuições da função.

³ Anotações de palestra.

Principalmente em que momento estabelece na sua rotina à autoformação para a ATPC, para privilegiar a função de formadora, mais do que isso, verificar o que entendem sobre planejamento da rotina.

A **PC Sofia** sabe da necessidade em aprender a construir uma rotina, que venha organizar melhor o seu trabalho:

Sei que tenho que realizar a rotina para manter o foco. Aprender a desenvolver e escrever a rotina são fundamentais para mim. Colocar nesta rotina os dias de atendimento aos pais, elaboração da pauta de ATPC, momento de estudo para a reunião pedagógica. Colocar os dias de observação de sala de aula e a devolutiva ao professor. Faço em minha casa essa rotina, que muitas vezes não é cumprida. Exatamente porque tenho que “apagar incêndios” toda hora e ir resolver problemas de indisciplina. (PC Sofia).

Para as **PCs Laura e Valentina** de certa forma, a rotina deve estar articulada também ao momento do estudo para a formação, porém como o outro ainda vê o exercício da função do professor coordenador como forma equivocada, além de dificultar o seu desenvolvimento profissional impossibilita a constituição da própria identidade profissional.

É uma questão difícil. No contexto da escola ninguém dá importância para a coordenação. As pessoas acham que o coordenador é o “inspetor”. Às vezes, estou estudando para a ATPC, olham como se estivesse fazendo nada. Até faço uma rotina, mas é difícil cumpri-las. (PC Laura).

Organizo a minha rotina, porém não consigo segui-las. Hoje organizei uma rotina, mas apareceu um problema com um aluno importantíssimo para ser resolvido. Desta forma, não consegui cumprir as atividades da rotina planejada. Faço o planejamento da rotina e o estudo da formação na minha casa. Ainda não tenho a prática de registrá-la. Faço numa folhinha. Só registro a ATPC. A minha rotina contempla a observação em sala de aula (já é uma prática que faço desde o ano passado) e a devolutiva ao professor (eu, a outra coordenadora e o diretor). (PC Valentina).

As coordenadoras revelaram, que suas rotinas são facilmente interrompidas por demandas que não são das suas atribuições. Nas pesquisas de Placco, Almeida e Souza (2011):

[...] vimos que as rotinas revelam o quanto a maioria dos coordenadores investigados parece deslocada de suas funções formadoras. De fato, a maior parte da rotina é ocupada com demandas que não relacionam com o seu papel formador. Engolidos por essas demandas, não conseguem construir uma experiência, no campo da formação e no campo pedagógico. (p.48).

Apesar das dificuldades no cotidiano as professoras coordenadoras evidenciam algumas ações, que devem ser contempladas no planejamento das suas rotinas e que faz parte do papel do coordenador atrelado como formação: a observação em sala de aula, planejamento da reunião pedagógica, autoformação, devolutiva da observação ao professor e atendimento aos pais quanto à aprendizagem. As atividades de rotina precisam estar direcionadas para o funcionamento do cotidiano, para as normas reguladoras do processo de decisão/ação, para a manutenção de procedimentos e de recursos de trabalho.

Nos relatos o não cumprimento da rotina se deve à falta de tempo. Na fala da coordenadora **PC Clara** evidencia este fato:

Como todo mundo que está na coordenação, sabe-se que é uma loucura o tempo no cotidiano de um coordenador. Numa dessas formações aprendi a fazer uma rotina para organizar melhor o meu trabalho e favorecer melhor o meu tempo (mostrou rotina no mural). Mas tem dia que improviso. Construo a rotina nas sextas-feiras. Quando chego, a primeira coisa que faço é olhar o que tem que ser feito imediatamente. Reconstruo a rotina quando necessário. Dentro dessa rotina contempla a conversa com os representantes da sala (alunos). Principalmente com os dos 6º anos (iniciaram este ano aqui nesta unidade). É difícil garantir o momento de estudo aqui na escola. Sempre faço na minha casa. Este ano vou iniciar a observação em sala de aula (os professores não aceitam muito bem), mas preciso preparar uma formação para desenvolver com os professores o propósito dessa observação. (PC Clara).

Discutir sobre a gestão de tempo, é falar de um dos grandes desafios desses profissionais. Entre a grande maioria dos coordenadores da rede há uma unanimidade, que é também um dos maiores impasse desta função: À frente de tantas atribuições e da complexidade da escola, é uma verdadeira adaptação conseguir gerenciar o tempo e não ser consumido por ele. Afinal existe uma diferença entre atuar em situações de urgências - e atuar como formador, articulador e transformador, ou seja, aquele que conduz as demandas que surgem e as ações que precisam ser realizadas, observar e verificar as prioridades que constam no seu plano de ação. “Por conhecer o cotidiano da escola é que o coordenador pedagógico precisa organizar e bem o tempo, senão corre o risco de ser engolido pelo dia a dia, apagando incêndio e apaziguando os ânimos de professores, alunos e pais.” (AUGUSTO, 2006, p. 4).

Silveira (2012) enfatiza somente quando o coordenador pedagógico:

[...] tem clareza de sua função é que ele organiza o seu tempo de acordo com as suas obrigações, evitando assim ser engolido pelas demandas do cotidiano e por atividades que não lhe competem. Reconhecer-se na função de formador docente e articulador do trabalho coletivo na escola é de fundamental importância para o coordenador pedagógico. (p.13).

Importante ressaltar que não há uma rotina fixa e predeterminada. A organização do tempo deve ser pensada de acordo com as peculiaridades e os objetivos do trabalho de cada coordenador e articulado no projeto político pedagógico.

Compreender o seu papel e suas atribuições como coordenador é fundamental para o desenvolvimento da sua função no âmbito escolar, no entanto, aprender a planejar uma rotina favorecerá a organização do trabalho pedagógico deste profissional, possibilitar transformar qualitativamente a utilização do tempo didático e as condições favoráveis, flexíveis e possíveis quanto às ações propostas, retomadas de questões em diferentes momentos e a partir de perspectivas diversas.

Segundo Nery (2007, p. 111) faz uma breve reflexão sobre o planejamento “como um princípio e uma prática deflagradora de todo o trabalho na escola e na sala de aula, num movimento contínuo e interdependente em que se planeja, se registra e se avalia”. Podemos levar esta reflexão também no desenvolvimento do papel do coordenador na escola. Depois que conhecer o espaço e o grupo em que está inserido é essencial elaborar um planejamento das suas ações de trabalho.

Para criar essas condições requer pôr em ação diferentes modalidades organizativas na rotina do professor coordenador para que o papel de formador se evidencie: atividades formativas, acompanhamento da aprendizagem dos docentes e alunos, observação e acompanhamento, momento de estudo e autoformação.

Nesse sentido, o tempo deve ser organizado de forma flexível, possibilitando que se retomem perspectivas e aspectos dos conhecimentos tratados em diferentes situações didáticas. Outro aspecto é o fato de as pessoas aprenderem de formas diferentes, porque têm tempos também diferentes de aprendizagem. (NERY. 2007, p. 112).

Por isso, a formação para o professor coordenador deve valorizar o processo de construção da identidade deste profissional na escola e precisa considerá-las pessoas capazes de compreender mais e melhor o espaço, inclusive transformando-o a partir do diálogo e de uma aprendizagem colaborativa entre os pares. Diversificar neste caso, a forma de organizar o trabalho e seu tempo didático pode fomentar

oportunidades diferenciadas para cada coordenador, o que pode refletir um resultado significativo na direção da formação de todos, sem excluir nenhum coordenador.

Prosseguimos agora para a proposta de intervenção. Ao chegar perto do final posso dizer que, no esforço de encontrar respostas, caminhos e reinventar sentidos; as perguntas deste estudo incentivaram um percurso de estudo e de reflexão escondidos pela necessária aplicação sistemática. Em mim; despertando um momento de transformação e recomeço.

CAPÍTULO 4

4.1 - Orientação para Proposta de Formação

Podemos afirmar, por meio das análises do Capítulo 3, refiro-me as entrevistas apresentadas, que as professoras coordenadoras possuem entendimentos diferentes em relação ao papel do professor coordenador e o processo de formação. E que cada coordenadora insere em sua prática uma organização própria do seu trabalho, baseado na compreensão das formações realizadas e do dia a dia da escola, inserindo em suas rotinas o que acredita ser mais eficaz em cada situação.

Segundo Placco (2012, p. 47) o cotidiano do coordenador pedagógico é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes, até frenética. Se pensarmos em rotina, podemos enxergar nos propósitos e intencionalidades, muitas vezes, são frustrados no fazer à situação do momento, “apagador de incêndio”.

Essa percepção está tão sólida na prática dos coordenadores, já que, mesmo aqueles que inserem com uma visão do professor coordenador como formador no trabalho pedagógico e que se preocupam em modificar a prática das ações, acabam sem perceber atuando da mesma forma como “apagador de incêndio”.

As entrevistas realizadas com as coordenadoras demonstram o descompasso entre o conhecimento que possuem de certa forma sobre o papel do coordenador e a prática destes em seu trabalho.

Nesse sentido, talvez seja interessante pensar uma proposta de formação que, entre outras ações formativas, levar os professores coordenadores a refletirem sobre suas ações de trabalho e questioná-los pode ser relevante, para que (re) pensem e (re) constroem fundamentos teóricos, que transformem e consigam visualizar outras possibilidades de ações e intervenções em suas práticas.

Olhar o contexto histórico e entender o que foi considerado em cada resolução estabelecida quanto às atribuições do professor coordenador, pode servir de fundamento para que haja condições de mudar pelas teorias e experiências e fazer com que elas dialoguem com o que vem sendo produzido, em consonância com a visão dos próprios coordenadores.

Como vimos no capítulo 2, o processo histórico é marcado em seu contexto por divergências normativas, ora se reconhece o papel do professor coordenador como formador pedagógico no âmbito da escola, ora suprime este aspecto. Como precisamos de coordenadores bem formados, que tenham condições de refletir sobre o que foi pensado em âmbitos teóricos para fazer a transposição pedagógica da teoria para a prática. A formação precisa perpassar situações no sentido de buscar novas alternativas que qualifique cada vez mais a prática do coordenador.

Com base na discussão realizada no capítulo 3, este trabalho aponta para a hipótese de que, se os professores coordenadores adotarem mais os fundamentos teóricos e práticos para (re) direcionar as ações, impactando-os para que abram os olhos para outras possibilidades, talvez eles possam dar conta de suas atribuições. Mas como isso depende única e exclusivamente da boa vontade dos coordenadores e dos gestores em legitimar a função verdadeira deste profissional no trato pedagógico na escola, porque sabemos das variáveis que compõem a problemática em torno da formação que existe, a sugestão é propor e pensar ações interventivas que irão nortear a formação, a articulação e a transformação de suas práticas desenvolvidas no âmbito escolar.

Desse modo, considerando as necessidades formativas que essas coordenadoras apontaram, iremos proporcionar neste capítulo uma reflexão sobre a possível proposta formativa, no sentido de favorecer as ações desenvolvidas pelas coordenadoras no âmbito escolar, fornecendo elementos para orientar as práticas das atribuições, promovendo e socializando informações referentes e adequadas aos coordenadores.

Para Oliveira e Guimarães (2013, p. 95) “o trabalho do coordenador numa instituição de ensino é bastante amplo e complexo, muitas vezes, ele nem se dá conta disto, talvez por uma formação inicial ineficiente ou pela falta de uma formação continuada”.

No entanto, não podemos descartar a concepção já construída pelos coordenadores em relação à compreensão do papel do coordenador referindo que, muitas vezes, equivocadas quanto o desempenho das atribuições, mas cabe pensar sobre a possibilidade de que as orientações mais contemporâneas tentem contemplar a necessidade do coordenador atual.

Assim, não se pode dizer que o professor coordenador não é capaz de planejar uma formação, mas o diálogo vem para que ampliem suas visões e consigam fazer uso de outras situações reflexivas, problematizando o que está sendo discutido. O problema não é fazer uso de fundamentos habituais, mas se deter a ele, sem considerar outras possibilidades para formar. E este seria papel dos formadores (PCNP) do Núcleo Pedagógico, por exemplo, poderia desempenhar em ações formativas: mediar o acesso dos coordenadores a tais possibilidades.

Pensar na formação é antes se questionar sobre a concepção de formação que orienta o trabalho do coordenador, e que algumas vezes é anulado pela escola. No ambiente escolar, é muito comum, o coordenador em uma das suas muitas ações, realizar a observação em sala de aula; com atenção em planejar de como será esta observação centrada em aspectos, que serão valorizados e corrigidos prioritariamente, por exemplo: o plano de aula do professor naquele dia, o foco a ser observado, gestão de tempo pelo professor durante a sua aula, etc. Alguns coordenadores supervalorizam esta prática, de modo como se esta fosse o suficiente para garantir a formação docente em serviço.

Aprender a observar a aula é muito mais do que isto: é ter um propósito investigativo é iniciar uma mudança de prática formativa.

Formar é muito mais do que ler um texto e discutir. É antes de tudo um ato de reflexão, já que se trata de saber orientar uma série de reflexões no sentido da construção crítica do pensamento, a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor.

A concepção de formação desse coordenador que visa apenas em dar recados, ler texto por ler, observar a aula, bastando apenas aprender a codificar, ainda existe e persiste em muitas escolas. Os coordenadores são capazes de unir tudo isso, mas estão longe de uma compreensão e de uma reflexão sobre a própria prática e muito menos de procurar outras formações em outros lugares para possibilitar a mudança necessária.

Podemos assumir então, que a compreensão de formador é o resultado de uma atividade complexa na qual o coordenador deve realizar muitas intervenções e recorrer a muitos tipos de conhecimentos. Parece que o processamento de diferentes atividades cotidianas não segue uma única direção ascendente (formar-se para ser

formador), mas precisamos resgatar sua identidade para conscientizá-los de suas reais atribuições, só assim conseguirá realizar um trabalho de qualidade nas instituições escolares.

Nesse contexto, o professor coordenador precisa pensar sua prática no sentido de permitir, que os docentes e os gestores compreendam as diferentes atividades que desenvolvem e ao mesmo tempo precisam favorecer o tempo e a formação dos professores quanto às informações recebidas, confrontando com os colegas os diferentes entendimentos de um mesmo assunto.

A partir dos relatos das coordenadoras desta pesquisa, verificamos que as propostas e metodologias de formação utilizadas nas escolas, são desordenadas e que por vezes não reconhecem muito bem o seu papel de formadores. Assim uma proposta de formação, poderia ter como ponto de partida, começar a fazer com que o próprio coordenador identifique as diferentes situações presentes em suas práticas e possam contribuir com a construção de uma prática a partir de novas possibilidades.

Pensamos que é necessário introduzir a teoria para posteriormente serem discutidas na prática, já que as professoras coordenadoras mencionaram o fato de que sentem dificuldades em olharem suas práticas em âmbitos teóricos.

Nosso objetivo é fundamentar os formadores para que orientem os coordenadores a redesenhar suas funções, reconhecendo-os como formadores e parceiros mais experientes dos docentes. Entendemos que o coordenador pode garantir nas escolas, caso seja formado para isto, um espaço de reflexão sobre a prática, circunstância essencial para melhores resultados nas aprendizagens dos alunos.

Para Gouveia e Pelissari (2007, p. 6) “ser responsável pela formação do coordenador resulta não só trabalhar, com o conhecimento didático, mas também com a comunicação do conhecimento didático, ou seja, com o desenvolvimento do papel profissional de formador”.

As autoras ressaltam que:

[...] ter um coordenador que saiba muito acerca dos conhecimentos didáticos necessários [...] **não** significa que se tem um bom formador na rede. Pode-se saber muito sobre algo, mas saber pouco sobre o como se ensina e se aprende na formação, sobre como comunicar e trabalhar com os professores. (GOUVEIA e PELISSARI, 2007, p. 6).

Sendo assim finalizam que na ação dos formadores (PCNP) é fundamental que considerem nas pautas de formação, não só o conhecimento didático, mas também o modo como este mesmo conhecimento deve ser trabalhado na formação dos professores.

A partir dos dados da análise, foi possível observar as principais demandas das coordenadoras e a partir delas, montar uma proposta de formação.

4.2 - A estrutura da Proposta de Formação

A seguir apresentaremos o desenho da proposta de formação:

Título: O Coordenador Pedagógico do ciclo dos Anos Finais: saberes necessários para uma prática educativa formadora.

Objetivos específicos

- Pensar sobre o papel do professor coordenador e sua atuação, repensando sobre concepções e práticas;
- Assegurar um ambiente para estudo, análise, troca e coordenação da prática pedagógica nas escolas;
- Fundamentar com os aportes teórico/práticos necessários para o exercício da sua função.

A proposta de formação foi adequada conforme a pesquisa feita sobre o processo formativo oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de Salvador/⁴BA com parceria AVANTE – Educação e Mobilização Social com objetivo de oferecer subsídios aos coordenadores pedagógicos na constituição de uma identidade e no desenvolvimento de uma prática que contribua para o melhor desempenho da rede.

Antes de iniciar a formação em si é interessante, que além de mostrar este trabalho de pesquisa como fundamento para o início da ação. Também é necessário aprofundar um diagnóstico da diretoria com uma equipe formada com PCNP, alguns

⁴ A Avante – Educação e Mobilização Social é uma organização não governamental fundada em 1991 e sediada em Salvador/BA, que tem como missão contribuir para a formação do cidadão, pela educação e o desenvolvimento de tecnologias de intervenção social, visando à garantia dos direitos sociais básicos e ao fortalecimento da sociedade civil. www.avante.org.br

professores, coordenadores, supervisores e um representante da SEE – SP; que venha abranger a análise dos documentos dos registros relativos aos coordenadores; visita às escolas, de escutar coordenadores, gestores e professores por meio de entrevistas.

Para a realização deste diagnóstico é possível utilizar as questões das entrevistas deste trabalho como as categorias: concepção de formação, concepção de formador, concepção de gestão.

Em seguida, mapear as informações colhidas, organizar um encontro com gestores, supervisores e coordenadores para apresentar a proposta de formação e o calendário das datas das formações. Importante desse encontro é chamar a atenção do grupo a instituir um lugar de reflexão sobre o papel do professor coordenador.

Encontros das Formações dos Coordenadores

Os encontros ocorrerão durante o ano letivo, encontros com todos (coordenadores e gestores) a cada bimestre (oito horas), na Diretoria de Ensino – Norte 1 e os encontros com periodicidade quinzenal de (quatro horas) por polos nas unidades escolares. Portanto, serão 4 encontros gerais e 18 encontros quinzenais dentro do ano letivo.

Na Diretoria as escolas já estão organizadas por polos (por proximidades de cada região), cada PCNP do Núcleo Pedagógico como já acontece é responsável por cada polo, logo são os tutores. Esta Diretoria de Ensino tem no total 50 escolas de ciclo dos anos finais (6º ano ao 9º ano), no Núcleo Pedagógico tem aproximadamente 15 PCNP (formadores), portanto cada PCNP tem 3 ou 4 escolas com a responsabilidade de desenvolver a formação e visitas de acompanhamentos.

Ao acrescentar os encontros de formação quinzenal em polos, favorecerá tanto condições para trocas de experiências quanto favorecerá a construção de vínculo entre todos os coordenadores da região e principalmente o desenvolvimento profissional do coordenador com mais qualidade. A divisão por polos tem como objetivo desenvolver a formação profissional do professor coordenador como formador, para que este seja capaz em ser protagonista da própria prática.

Por ser um grupo menor, as atividades formativas terão o intuito de construir a identidade deste profissional, a partir da narração da história de vida, que é

indispensável numa educação continuada. Para Josso (2007) as narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto.

Acrescenta quando diz que:

Os lugares educativos sejam eles orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de desenvolvimento de competências sociais ou ainda para uma perspectiva de formação profissional, acolhem pessoas cujas expectativas e motivações a respeito da formação e dos diplomas referem-se, tanto as problemáticas de *posicionamento* na sua vida quotidiana e na sua *ação* em nossas sociedades em plena mutação, como às questões e problemáticas ligadas à *compreensão* da natureza dessas próprias mutações. (JOSSO, 2007, p. 414).

Para Josso (2007) “é por isso que todo projeto de formação cruza, à sua maneira e nas palavras de seu autor, com a temática da existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros)”. Para ela uma proposta de formação tem que provocar a mudança de si através de narração de histórias de vida, ou seja, transformar de dentro para fora. Evidencia ainda:

[...] um dispositivo de formação que, por pouco que seja, integre a reflexão sobre esse projeto, a partir, por exemplo, de uma análise de histórias de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos. (JOSSO, 2007, p. 415).

Josso (2007) é uma referência importante quando se trata de experiências vividas enfatiza o trabalho sobre narrativa de vida como uma passagem de uma tomada de consciência da formação do sujeito para a emergência de um sujeito em formação. Para a autora a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida.

Quanto ao local das formações, os encontros acontecerão no mesmo dia em todos os polos, na unidade escolar em que cada formador (PCNP) do polo junto com seus coordenadores decidirem (antecipadamente). O interessante é que cada encontro seja numa Unidade Escolar diferente. Com a intenção de que todos os coordenadores e o formador conheçam a realidade de cada escola e a partir das

práticas de trabalhos dos coordenadores, possibilite uma reflexão sobre questões específicas de cada realidade.

Ações Formativas

A reflexão sobre a prática será o foco dos encontros, favorecer uma exposição nas questões específicas, bem como uma possibilidade de dialogar os fazeres diversos, que irá fomentar e ampliar o repertório dos coordenadores e de suas relações tanto teóricas quanto práticas. As tematizações de práticas de coordenação, que ocorrerá ao longo do processo formativo, favorecerá aos professores coordenadores o exercício da reflexão, do olhar, do cuidado com o outro, e acrescentar suas possibilidades de atuação. Além disso, o compartilhar das experiências vividas das práticas entre os coordenadores que, mesmo diante de tantos desafios, resultará na busca de caminhos para uma atuação mais eficaz.

A formação deverá ser planejada antecipadamente pelos formadores (PCNP) do Núcleo Pedagógico na organização da pauta, estudo dos textos, alinhar o trabalho de estudos com a realidade de cada polo.

É fundamental abordar nos encontros, problemáticas específicas da atuação dos coordenadores, bem como fundamentar com aportes teóricos. Nesse momento ao levantar as problemáticas, a importância da escuta será primordial. Conseqüentemente, o formador deverá saber conduzir muito bem a formação, para que sejam (re) construídos saberes fundamentais para a melhoria do trabalho do coordenador no âmbito escolar. Assim, todos alinhados numa mesma direção contribuirão para o fortalecimento da identidade deste profissional.

Quanto à formação bimestral, onde todos os professores coordenadores estarão juntos com os diretores, a pauta deverá ser planejada de acordo com a coleta de informações feitas, através do contato direto com a rotina dos coordenadores nas escolas, com o que foi observado e registrado sobre assuntos e as problemáticas comuns, durante o desenvolvimento das formações nos encontros quinzenais.

O encontro geral terá como objetivo, fomentar uma aprendizagem colaborativa e articulada entre os coordenadores e gestores para promover aprendizagens a partir da troca de experiências. Desta forma no contexto dessa proposta, devem-se envolver os gestores das escolas para fortalecer a parceria com esses profissionais,

entendendo melhor suas atribuições, suas dificuldades e principalmente o eixo do seu trabalho, tendo em vista ajudá-los no fortalecimento de uma rotina voltada para as questões pedagógicas. Isto pode se dar por meio de encontros sistemáticos, é importante partilhar as principais aprendizagens construídas, bem como algumas práticas de coordenadores, que são representativas do diálogo entre teoria e prática, que em todo tempo é realizado na formação.

Imbernón (1998, p. 102) “ressalta que uma das certezas oriundas de seu trabalho e experiência é que a formação é uma tarefa, principalmente, coletiva e contextualizada e não pode empreender uma formação baseada no isolamento”.

Para o autor, as ideias relacionadas ao desenvolvimento de uma cultura colaborativa na formação, como princípio e metodologia, poderiam ser resumidas da seguinte forma (IMBERNÓN, 1998, p. 72):

- Romper com o individualismo da formação.
- Considerar a colaboração como colegialidade, mais do que como estratégia de gestão.
- Entender a colaboração como um processo de participação, implicação, apropriação e pertencimento.
- Na colaboração, partir do respeito e do reconhecimento do poder e da capacidade de todos os envolvidos.
- Redefinir e ampliar a liderança escolar.
- Poderão ajudar na formação colaborativa: a pesquisa-ação, a elaboração de projetos de mudança e a narração.

Conteúdos para orientar a proposta de formação:

Para pensar no conteúdo de proposta de formação que contemple nossos objetivos, analisamos as respostas dessas coordenadoras e dentro da bibliografia deste trabalho encontramos o que consideramos adequado para desenvolver a formação. Para o planejamento das pautas e os textos para estudo e embasamento teórico para a formação serão construídas nas obras de Placco e Almeida. Pesquisadoras com excelência no campo da coordenação pedagógica que desenvolvem trabalhos investigativos interessantes em relação às ações realizadas do coordenador no âmbito escolar, sobretudo ampliando as reflexões sobre o papel

deste profissional numa prática educativa formadora no processo de formação continuada dos docentes em serviço e da aprendizagem dos alunos.

No contexto da elaboração desta proposta de formação, o material a ser estudado, embora os conteúdos sejam de forma teórica, os textos que serão apresentados trazem reflexões e exemplos práticos, elucidando de forma clara o que as coordenadoras disseram ter dificuldade com as atribuições reais da função do coordenador. Visando otimizar o tempo e as situações que deve contemplar no planejamento da rotina, quanto às questões permanentes do trabalho do coordenador e seu papel como formador.

Segue abaixo os títulos das obras organizadas pelas autoras Vera Placco e Laurinda Almeida, que contemplará e constituirá o processo de estudos, planejamento, discussão, narrar de si e (re) construção de saberes desta proposta.

- O coordenador pedagógico e a educação continuada;
- O coordenador pedagógico e a formação docente;
- O coordenador pedagógico e o espaço da mudança;
- O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola;
- O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade;
- O coordenador pedagógico e os desafios da educação;
- O coordenador pedagógico e o atendimento a diversidade;
- O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.

As coletâneas apresentam textos imprescindíveis que oportunizará fundamentos e propiciará aprofundamentos nas reflexões no que tange o papel e exercício do coordenador pedagógico no espaço escolar. Uma formação que tenha como objetivo principal constituir o professor coordenador como formador pressupõe como conteúdos necessários a serem desenvolvidos numa proposta que contemplem os seguintes aspectos:

MÓDULO 1

1º ENCONTRO.

Tema: O sentido da escola

Fundamentação teórica: TORRES, Rosa M. Ensinar e aprender: duas coisas diferentes. Disponível em: <http://www.redemulher.org.br/espanhol/rosa.htm>

Proposta para Discussão:

A leitura desse texto terá como objetivo a investigação por parte dos coordenadores na compreensão sobre as concepções de ensino e aprendizagem nas quais as práticas estão inseridas.

Assegurar uma reflexão inicial sobre o sentido da escola para depois ter maior clareza sobre a questão das atribuições desse profissional. O princípio de uma reflexão na formação que envolve a educação. Não é possível iniciar sem pensar qual é o sentido da escola? Ao observar o real, é importante identificar que ainda há escolas focadas no ensino. Cuidar somente do ensino, contudo sem a clareza de que o ensino é meio para se chegar à aprendizagem, não exclusivamente da escola, portanto, há de se cuidar dos processos de aprendizagem, por meio de bons processos de ensino.

Segundo Telma Weisz (2000):

Não existe um processo único de 'ensino-aprendizagem', como muitas vezes se diz, mas dois processos distintos. [...] São dois processos que se comunicam, mas não se confundem: o sujeito do processo de ensino é o professor, enquanto o sujeito do processo de aprendizagem é o aluno. Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao processo de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem. (p.65).

Para refletir sobre o Formador tem que pensar nas seguintes questões a serem articuladas para favorecer e enriquecer as discussões durante o encontro: Ensinar e aprender são um único processo?; Como a compreensão dessas concepções interfere na ação dos profissionais que atuam nas escolas?; Para a comunidade de educadores da minha escola, o que realmente importa?; E em relação ao meu papel como coordenador pedagógico? De que maneira essa reflexão ecoa na definição das minhas funções.

2º ENCONTRO – Parte 1

Tema: **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.**

Fundamentação teórica: **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** MARIE-CHRISTINE JOSSO Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. **Experiências de vida e formação.** Prefácio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

Proposta para Discussão:

Este encontro é importante para que os coordenadores (re) conheçam o narrar de si relativamente de suas práticas ou de histórias de vidas, muitas vezes, permeadas por teorias, mas elas não conseguem perceber.

Conduzir as dimensões da identidade, falas de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, propicia colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida. Permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por desvendar.

3º ENCONTRO – Parte 2

Tema: **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.**

Fundamentação teórica: ALMEIDA. L. R. **Diário de Itinerância, Recurso para Formação e avaliação.** De estudantes Universitários. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 51, p. 250-269, jan./abr. 2012.

Proposta para Discussão:

Depois da discussão e leitura dos textos, em que asseguramos as condições didáticas para esse encontro, iremos propor o “Diário de Itinerância”, do artigo da autora Almeida (2012, p.254) acima. A autora propôs a técnica de pesquisa de René Barbier (2007, p. 133) com um grupo de estudantes universitário para desenvolver uma pesquisa-ação. Este recurso segundo Almeida (2012) como recurso de formação e avaliação e principalmente como um instrumento para ajudar na habilidade de escrita dos estudantes.

Para Barbier (2007, p. 133) “bloco de apontamento no qual cada um mostra o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida”.

Portanto, propor a escrita do “Diário de Itinerância” como recurso para os coordenadores desenvolverem o narrar de si a partir da reflexão de cada texto discutido com a trajetória profissional e, principalmente, como recurso de formação e avaliação permite segundo Almeida (2012, p. 267): Registrar, nos diários, o que afetou “tocou” a pessoa em determinado ponto de sua trajetória de vida, proporcionou maior intimidade com o texto lido e discutido; recordar, para relacionar com os textos, fatos da vida profissional e / ou pessoal, permite ao autor do diário reconhecer seu próprio valor; socializar reflexões feitas, permite a ampliação do auto-conhecimento, tanto para o autor, como para os ouvintes; escrever em primeira pessoa, reconhecer-se autor, ser ouvido com respeito, pode estimular para novas escritas.

Fica como tarefa deste encontro para o próximo o início da escrita de si em relação do já foi discutido nos encontros anteriores.

MÓDULO 2

4º ENCONTRO – Parte 1

Tema: Função e atribuições do professor coordenador.

Fundamentação teórica: PLACCO, SOUZA e ALMEIDA. O Coordenador Pedagógico: Aportes à Proposição de Políticas Públicas. Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012.

Proposta para Discussão:

O objetivo do formador em relação a essa discussão é direcionar os coordenadores a uma reflexão sobre o seu papel como formador no exercício da função e como se veem nesse processo.

Assumir seu papel de formador, acompanhar os processos de aprendizagem dos alunos, apoiar os professores no desenvolvimento do seu trabalho, requer do coordenador a apropriação do papel profissional. Uma contínua busca pelo

reconhecimento do seu papel na instituição em que atua melhores condições de trabalho e consolidação das políticas de formação em serviço.

No contexto das reflexões sobre a escola e sobre as políticas públicas da educação básica, o artigo dialoga sobre a função do coordenador pedagógico na escola, na possibilidade da melhoria da qualidade do ensino.

5º ENCONTRO – Parte 2

Tema: Função e atribuições do professor coordenador.

Fundamentação teórica: OLIVIERA, J. S. e GUIMARÃES, M. C. M. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues - ANO I - Edição I - Janeiro de 2013.

Proposta para Discussão:

Este artigo traz uma pesquisa bibliográfica realizada pelas autoras Oliveira e Guimarães em relação ao trabalho do coordenador pedagógico dentro das instituições de ensino, bem como analisar sua contribuição para o desenvolvimento de uma prática educativa eficaz.

A leitura e discussão deste artigo trazem fundamentos necessários para que possa desenvolver com persistência suas atribuições dentro da escola, sendo a principal delas a formação em serviço dos professores.

6º ENCONTRO

Tema: Parceria entre coordenador e gestor.

Fundamentação teórica: ORSOLON, L. A. M. O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. S. (Org.). O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 17.

Proposta para Discussão:

Para que as condições de trabalho do professor coordenador avancem no espaço escolar é necessário que esta relação de parceira entre coordenador – gestor seja consolidado. Para tanto, ser reconhecida, valorizada e compartilhada.

É necessário fortalecer a importância de qualidade e articulação entre coordenador e gestores, para que haja uma organicidade e uma perspectiva sistêmica da escola e dos papéis de cada um para a promoção de um ambiente de aprendizagem para todos.

Este encontro deve ser compartilhado com os gestores das unidades no dia do encontro. É fundamental que todos os Diretores participem deste momento.

7º ENCONTRO

Tema: Planejamento da rotina/ Gestão do tempo.

Fundamentação teórica: PLACCO. V. M. N. de S. **O coordenador Pedagógico no confronto com o cotidiano da escola.** In ALMEIDA. L. R. (Org.) O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. 9 ed. São Paulo: edições Loyola, 2012 p. 47.

Proposta para Discussão:

Levando em consideração os textos e discussões apresentadas durante os encontros. O formador irá propor que o grupo pense nas práticas cotidianas e listarem o que garantem no planejamento das ações e pensar sobre os seguintes que consideram de: Importâncias – Rotinas – Urgências – Pausas

A própria complexidade da dinâmica escolar exige desse profissional um alto grau de competência para gerenciar seu tempo, sua rotina, para não ser "engolido" pelas emergências do cotidiano.

MÓDULO 3

8º ENCONTRO – Parte 1

Tema: A formação na construção de teias colaborativas de aprendizagem

Fundamentação teórica: ALMEIDA. L. R. **O coordenador pedagógico e a questão do cuidar**. In. PLACCO. V. M. N. (Org.) O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade. 6 ed. São Paulo: edições Loyola, 2012, p. 41.

Proposta para Discussão:

Para constituir uma teia colaborativa de aprendizagem o coordenador precisa saber cuidar do seu ambiente, porque precisa cuidar do que expõe-se ao lugar onde se passa sua presença. Neste encontro o formador vai articular a discussão quanto às ações do cuidar nas relações pedagógicas. Para Almeida (2012, p. 43) “o cuidar do professor implica um cuidado constante com o fazer, um cuidado com o conhecimento já construído, um cuidado em fazer do conhecimento um alicerce” [...]

9º ENCONTRO – Parte 2

Tema: **A formação na construção de teias colaborativas de aprendizagem**

Fundamentação teórica: Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **O Papel do Coordenador na Construção de uma Cultura Colaborativa na Escola**. Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa. Salvador. Cap. VI. 2012, p. 71-78.

Proposta para Discussão:

A discussão neste encontro iniciará acerca da perspectiva da formação colaborativa diferentemente da individualizada. Demanda saber mobilizar esforços de todos os atores educacionais em benefício da qualidade de ensino.

Coordenar o coletivo da escola, considerando as singularidades do âmbito e as oportunidades reais de desenvolvimento de seus processos. Requer ser um coordenador transformador, mas em primeira instância, vontade pessoal para colaborar com a constituição de um ambiente escolar favorável às mudanças.

10º ENCONTRO – Parte 3

Tema: **A formação na construção de teias colaborativas de aprendizagem**

Fundamentação teórica: Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Parceria Coordenador e Gestor: Elemento Fundamental na Efetivação de um Ambiente de Aprendizagem na Escola**. Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa. Salvador. Cap. VI. 2012, p. 78-81.

Proposta para Discussão:

Para este encontro os gestores devem participar. A discussão será desenvolvida em parceria com o coordenador no intuito de mostrar aos diretores a importância da sua liderança na efetivação de um ambiente de aprendizagem na escola.

MÓDULO 4

11º ENCONTRO – Parte 1

Tema: **Coordenador como formador**.

Fundamentação teórica: PLACCO. V. M. N.; SILVA. S. H. S. **A formação do professor: Reflexões, Desafios, Perspectivas**. In BRUNO. E. B. G.; ALMEIDA. L. R. e CHRISTOV. L. H. S. (Org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 25.

Proposta para Discussão:

Para pautar este encontro o formador precisa direcionar as reflexões em relação ao que o coordenador compreende sobre a concepção de formação.

A atribuição formadora do coordenador está pautada na formação contínua dos docentes, devendo estar aberto aos saberes adquiridos no cotidiano, que precisam ser refletidos e incorporados na prática pedagógica. Perrenoud (2002, p. 78) define, quando afirma que “a formação não é mais transmissão de conteúdos, mas construção de experiências formativas pela aplicação e estimulação de situações de aprendizagem”.

Tarefa: observar e registrar no diário de itinerância o grupo dos docentes da sua escola.

12º ENCONTRO – Parte 2

Tema: **Coordenador como formador.**

Fundamentação teórica: SOUZA. V. L. T. **O coordenador pedagógico e a constituição do grupo.** In ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 27.

Proposta para Discussão:

O formador deverá retomar os assuntos do último encontro e conduzir a discussão diante dos relatos dos coordenadores realizados anotando o que é comum a todos os relatos. Em seguida, trazer os pontos em comum e dialogar com o texto de Souza (2006).

É preciso reconhecer que os conteúdos da formação dos professores estão na sala de aula, nos problemas que o professor enfrenta cotidianamente. A sala de aula deve ser considerada, ao mesmo tempo, o ponto de partida e o ponto de chegada das ações formativas. É por ela e para ela que devem ser direcionados todos os esforços da formação. (ZEN, 2012, p. 09).

Portanto, a necessidade em conhecer as características deste grupo na escola é fundamental para direcionar um ATPC formativo.

13º ENCONTRO – Parte 3

Tema: **Coordenador como formador.**

Fundamentação teórica: ALMEIDA, L. R. **O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica.** In ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 67.

Proposta para Discussão:

A importância da escuta do outro (docente) faz com este expresse o que sente. Pra aquele que ouve (coordenador) um caminho.

No contexto da teoria rogeriana segundo Almeida (2000, p. 78) “ouvir está ligado às condições facilitadoras, condições necessárias para uma relação interpessoal seja produtiva”.

14º ENCONTRO – Parte 4

Tema: **Coordenador como formador.**

Fundamentação teórica: ALMEIDA, L. R. **A dimensão relacional no processo de formação docente.** In BRUNO. E. B. G. e CHRISTOV. L. H. S. (Org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 77.

Proposta para Discussão:

Neste momento trataremos da questão relacional tão importante quanto o interpessoal. Conhecer seu grupo individual e coletivamente pode trazer condições facilitadoras ao coordenador no trato pedagógico junto com os professores.

No contexto desse módulo para o professor coordenador constituir-se como formador no espaço escolar. A sequência apresentada teve como objetivo principal trabalhar aos coordenadores como podem firmar uma relação interpessoal e relacional através do observar do seu grupo de professores, assim, como favorecer estas relações no saber ouvir e falar.

15º ENCONTRO – Parte 5

Tema: **Coordenador como formador.**

Fundamentação teórica: Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **O Coordenador como Formador: fazer por ou fazer com?** Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa. Salvador. Cap. VI. 2012, p. 40-60

Proposta para Discussão:

Para tratar da perspectiva formadora do coordenador pedagógico, é importante destacar os referenciais que orientam o paradigma de formação.

16º ENCONTRO – Parte 6

Tema: **Coordenador como formador.**

Fundamentação teórica: Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer.

Estratégias Formativas: Concretizando Princípios na Prática. Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa. Salvador. Cap. VI. 2012, p. 61-71.

Proposta para Discussão:

Após o desenvolvimento do texto acima. O coordenador neste encontro irá aprender a desenvolver estratégias formativas adequadas aos objetivos de formação.

Sobre o que compartilhar, tematizar implica dar um passo além, que é o de pensar sobre uma determinada prática. O que também diverge da ideia de julgar o trabalho do outro. É por isso que a tematização pressupõe um ambiente colaborativo, de confiança e parceria.

17º e 18º ENCONTROS

Tema: **Reflexões sobre a formação: Autoavaliação / Diários de Itinerância**

Proposta para Discussão:

Consideramos que, nesse momento da proposta de formação, é possível que já tenhamos alcançado alguns dos nossos objetivos que é direcionar os coordenadores a uma reflexão sobre o papel do coordenador como profissional formador.

Nestes dois últimos encontros serão destinados para o fechamento da formação. Os coordenadores organizarão os “Diários de Itinerância”. Assim, no último acontecerão às narrativas dos escritos entre texto lido e discutido com fatos mais marcante na trajetória das formações, um momento de celebração do conhecimento do caminho percorrido e a celebração da aprendizagem. “Por todos aqueles que se lançaram na empreitada de rever os passos da compreensão na direção das descobertas tão motivadores de que somos seres de aprendizagem geneticamente sociais”. (GROSSI. 1995).

Para finalizarmos, gostaríamos de reafirmar que, para que os professores coordenadores tenham condições de pensar em todas essas questões, é preciso que eles façam todas as dinâmicas desenvolvidas nos encontros nos espaços de formação na própria escola, mediados pelos formadores (PCNP) responsáveis unidade e pensados com objetivos adequados à realidade vivida por cada escola.

A formação dos professores coordenadores é também um processo contínuo, ou seja, a proposta de formação apresentado neste trabalho é início para ao longo da carreira. A formação inicial não pode ser vista como acabada, pois por si só não dá subsídios para que o professor efetue sua prática na sala de aula, precisa ser o início de um caminho que será percorrido ao longo de sua vida profissional (MARCELO, 1999). Por isso, para o desenvolvimento da função de coordenador não é diferente, este profissional ao longo da sua função ou exercício precisa dar continuidade na sua formação profissional, principalmente no que se refere ao fato de ser o responsável pela formação docente em serviço.

A formação continuada e em serviço não deve ser direcionada aos professores de forma desarticulada da sua prática, ou seja, sem um reconhecimento de sua identidade profissional, uma análise de ação que está sendo desenvolvida em sala de aula, pois a não relação da proposta formativa com a prática do professor, contribui para que as antigas e mesmas práticas metodológicas se mantêm. Um formador que é visto com uma pessoa com conhecimento acaba, transmitindo as mesmas praticas àqueles que estão se formando, mas deve ser pensada para que o professor assuma a condição de sujeitos da formação, o eu pessoal e coletivo nos permite agir sem ser um mero instrumento nas mãos dos outros (IMBERNÓN, 2010).

Esses espaços de formação podem abrir horizontes para que o coordenador reflita sobre inúmeras possibilidades no que diz respeito ao seu papel na escola. A reflexão sobre a ação coordenar é fundamental para o desenvolvimento profissional, já que grande parte da formação do coordenador está dentro da escola, tanto em sua prática, como em reuniões e discussões nas formações ou em grupo. À medida que o coordenador reconhece suas atribuições, melhor irá desenvolvê-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar o processo de formação do Professor Coordenador do ciclo dos anos finais, da Diretoria de Ensino Norte 1, da rede estadual paulista e direcionar a importância de uma proposta de formação, que venha proporcionar o desenvolvimento profissional do PC para a construção do seu papel de formador.

A contribuição dos trabalhos acadêmicos revistos, de outras pesquisas e especialmente dos autores estudados, colaborou para delinear os fundamentos desta pesquisa. Portanto, este trabalho foi escrito e construído a partir de outras conversas e diálogos com diferentes olhares. O caminho percorrido apontou para importância da formação profissional do professor coordenador, mas também para a dificuldade em viabilizar esta formação na prática.

O diálogo com os posicionamentos teóricos dos autores estudados me colocou em contato com as ideias que foram imprescindíveis para este trabalho, como: a análise do processo histórico do professor coordenador nas resoluções publicadas, o contexto atual deste profissional, os referenciais para pensar na formação profissional do formador, o conceito de formação na perspectiva da constituição de uma identidade, a formação, o desenvolvimento profissional e o papel do professor coordenador como profissional formador.

Percebemos por meio das análises deste trabalho, levando em consideração as entrevistas apresentadas no capítulo 3, que as vozes das professoras coordenadoras em relação às formações realizadas pelo Núcleo Pedagógico da diretoria, muitas vezes, não foi condizente com o que se esperava na prática enquanto o desenvolvimento profissional como formador.

As coordenadoras ao assumir a função de coordenação reconhecem a necessidade de uma formação específica, para constituir como formador no âmbito escolar.

Para Almeida e Placco (2012),

[...] o coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores, e que o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para

a melhoria da qualidade da educação básica no país – o que exige também investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador.

Para que o coordenador deste contexto tenha elementos para refletir e por em prática suas ações, direcionando-o ao reconhecimento de si mesmo em sua própria prática, onde é fundamental conhecer o que já foi produzido teoricamente em cada resolução, texto, artigo entre outros; promovendo a reflexão do passado, do presente e ampliando o repertório a sua área específica de atuação. À medida que o coordenador identifica sua prática em âmbitos teóricos, consegue dialogar essas práticas com outros coordenadores por meio dos espaços de formação e nele terá mais condições para pensar em possíveis ações em sua prática diária.

É fundamental entender, que é preciso considerar os diversos sentidos no que diz respeito à formação do professor coordenador. Porém não desconsiderar o que já foi produzido é fundamental para pensar num (re) começo.

Como vimos neste trabalho, é um grande desafio buscar transformar o que já está “posto”, já que são poucos que pensam nesta questão. A mudança tem que vir de cima para baixo. Para as coordenadoras entrevistadas, as formações não condizem com a realidade escolar, tampouco com as atribuições descritas na resolução, que tem como base princípios que nunca aprofundaram uma formação e não tem a menor ideia do que verdadeiramente se passa nela.

É responsabilidade do formador (PCNP) mediar as situações, para que esses coordenadores, por meio da teoria, bem como de reflexões sobre as ações práticas, tenham novos elementos para redirecionar a prática. A diretoria promove esses espaços para reflexão, mas os conteúdos das discussões nem sempre são acordados entre os coordenadores. As coordenadoras reconhecem a importância de se discutir sobre as práticas, destacam o fato de que coordenadores sem formação estão assumindo a função de coordenação, se torna ainda mais relevante uma formação específica para o desenvolvimento profissional.

Infelizmente, segundo as coordenadoras, o que predomina na formação na atualidade muitas vezes não tem relação com a prática desenvolvida na escola, pois existe uma supervalorização do acesso dos coordenadores às atividades que fogem do contexto do seu papel como: resolver problemas disciplinares, verificar quais professores faltaram e colocar na planilha, fazer entrada e saída dos alunos, e outros,

ou seja, uma burocratização da sua ação. Mas não uma discussão sobre formas de gerir essas situações.

Dessa forma, percebemos que o processo de construção deste trabalho sinalizou tanto para aprofundamento referente ao papel do coordenador propriamente dito, como uma formação que venha promover uma reflexão sobre as atribuições da função. É preciso que o coordenador compreenda e assuma uma prática educativa formadora.

A proposta apresentada capítulo 4, revela a intenção de materializar os conceitos ao longo do processo, inspirados em outras formações realizadas no país, de acordo com a realidade da educação brasileira.

Enfim o reconhecimento das dificuldades, que o professor coordenador enfrenta no seu dia a dia, esta pesquisa pode dar a esperança e a contribuição para a melhoria das formações dos coordenadores e professores.

Encerro este trabalho com uma frase de Freire (2009, p. 52): “E tudo isso nos traz de novo à *radicalidade da esperança*. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e a questão do cuidar**. In: PLACCO, V. M. N. (Org.) *O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2012, p. 41.

ALMEIDA, L. R. **Diário de Itinerância, recurso para formação e avaliação de estudantes universitários**. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 250-269, jan./abr. 2012.

AUGUSTO, S. **Desafios do coordenador pedagógico**. *Nova Escola*. São Paulo, n. 192, maio 2006. Disponível em: <<http://revistaescola.abril/edições/0192/aberto>>. Acesso em 20 jun. 2016.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liberlivro, 2007.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394/96, apresentação, Carlos Roberto Jamil Cury. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BRUNO, E. B. G. **Tornar-se professora coordenadora pedagógica na escola pública: análise de um processo de formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Psicologia da Educação, PUC, São Paulo, 1998.

CAMPOS, E. F. E. **A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHRISTOV, L. H. S. **Garota Interrompida: Metáfora a ser enfrentada**. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2010.

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

DUBAR, C. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**: trad. Andréa Stahel M. Silva. São Paulo. Martins Fontes, 2005.

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

FERRANDÈZ, C.; MARCELO, C. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Ed. Porto, 1999, 271 p.

FRANCO, M. A. S. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade.** Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: Acesso em: 7 fev. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** 39 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FUSARI, J. C. **Formação Contínua de educadores na escola e em outras situações.** In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. e CHRISTOV, L. H. S. (Org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 8 ed. São Paulo: Loyla. 2007, p. 17-24.

GATTI, B. A.; JUNIOR, C. A. S.; PAGOTTO, M. D. S. ; NICOLETTI, M. G. **Por uma política nacional de formação de professores.** 1. ed. Campinas, São Paulo: UNESP, 2013.

GASTALDI, V. **Um olhar para a formação de formadores na formação continuada na educação infantil.** Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz, v.3, n.1. p. 1-12, 2013.

GIOVANI, P. **Coordenador Pedagógico: contribuições para sua formação.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Currículo, PUC, São Paulo, 2013.

GISSONI, D. C. **A articulação entre a formação continuada dos professores e o Gestor: uma experiência em processo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Currículo, PUC, São Paulo, 2010.

GOUVEIA, B. B. **formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Psicologia da Educação, PUC, São Paulo, 2012.

GROSSI, E. P. **Celebração do Conhecimento na Aprendizagem.** 1. ed. São Paulo. Sulina. 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9.ed., São Paulo: Cortez, 2014.

_____, **Formação docente e profissional.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____, **Formação continuada de professores.** Porto alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

_____, **Experiências de vida e formação.** Prefácio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogo, para que?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas.** Revista de Educação, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas>. Acesso em: 5 maio 2016.

LÜCK, H. **A escola Participativa: o trabalho do gestor escolar.** 8. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. Cap. 1, p. 25.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em ação: abordagens qualitativas.** São Paulo, E.P.U, 1986.

MARCELO, C. **Formação de professores: Para uma mudança educativa.** Trad. Isabel Narciso. Ed. Porto, 1999, 271 p.

NERY, A. **Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.** Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Org.) Os professores no Projeto Amadora. Lisboa, 1993, 1993.

OLIVEIRA, T. F. M. **Escola, cultura do ideal e do amoldamento.** São Paulo: Iglu, 2003a. p.13-130.

OLIVIERA, J. S. e GUIMARÃES, M. C. M. **O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar.** Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues - ANO I - Edição I - Janeiro de 2013.

ORSOLON, L. A. M. **O coordenador/ formador como um dos agentes de transformação da/na escola.** In: ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. S. (Org.). O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PENNA, M. **O que Faz Ser Nordestino.** São Paulo: Cortez, 1992.

PELLISSARI, C. **A formação dos professores: um tema em discussão. A formação dos formadores de professores: um tema em suspensão** – um estudo sobre os saberes dos formadores de professores. Dissertação (mestrado em Educação), Pós-Graduação em Educação da Universidade metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2005.

PIERINE, A. S.; SADALLA, A. M. F. **Laços se formam a partir de nós: Coletivos que reconfiguram o trabalho da orientação pedagógica na escola pública.** In: PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). O coordenador Pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Loyola, 2008, p. 75-90.

PLACCO, SOUZA e ALMEIDA. **O Coordenador Pedagógico: Aportes À Proposição De Políticas Públicas.** Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012.

PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador Pedagógico no confronto com o cotidiano da escola.** In ALMEIDA. L. R. (Org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 9 ed. São Paulo: edições Loyola, 2012 p. 47.

PLACCO, V. M. N.; SILVA. S. H. S. **A formação do professor: Reflexões, Desafios, Perspectivas.** In BRUNO. E. B. G.; ALMEIDA. L. R. e CHRISTOV. L. H. S. (Org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 25.

PRADO, G. S. **A formação continuada pela via do coordenador pedagógico.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em Psicologia da Educação, PUC, São Paulo, 2013.

RODRIGUES, J. D. Z. **Implicações do projeto “São Paulo Faz Escola” no trabalho de professores do ciclo I do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Paulista, Araraquara. São Paulo. 2010.

RANA, D. C. **Coordenador Pedagógico e os condicionantes do ser e do vir a ser formador.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Currículo, PUC, São Paulo, 2013.

SERPA, D. **Coordenador pedagógico vive crise de identidade.** “Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores”. Fundação Victor Civita, Edição Especial, nº 6. Junho/2011.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno** / Secretaria da Educação; coordenação e execução, Sebastião Aguiar; edição final, Cesar Mucio Silva. - São Paulo: SEE, 2013.

_____, Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 28/1996.** SP/1996.

_____, Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 35/2000.** SP/2000.

_____, Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 66/2006.** SP/2006.

_____, Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 88/2007.** SP/2007.

_____, Secretaria de Estado da Educação. **Decreto nº 57.141 06/2011** SP/2011.

_____, Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 75/2014.** SP/2014.

Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **O Coordenador como Formador: fazer por ou fazer com?** Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa. Salvador. Cap. VI. 2012, p. 40-82.

SILVEIRA, M. A. **A organização da rotina e a gestão da aprendizagem.** In: **Salto para o Futuro.** Coordenação Pedagógica em foco. TV Escola. 2012 pag. 13 a 18. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15122101-CoordenacaoPedagogica.pdf>. Acesso em 24 jun. 2016.

SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico e a constituição do grupo.** In ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. S. (Org.). *O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança.* 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006, p. 27.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, R. M. **Ensinar e aprender: duas coisas diferentes.** Disponível em: <<http://www.redemulher.org.br/espanhol/rosa.htm>>. Acesso em 02 jul. 2016.

VAILLANT, D. **Formação de Formadores: Estado da Prática. PREL – Programa de Promoção de Reforma Educativa na América Latina e Caribe,** n. 25, outubro de 2003. Disponível em: http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant_portugues.pdf. Acesso em 10 jul. 2016.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 8 ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VIEIRA, E.; VALQUIND, L. **“Oficinas de Ensino: O quê? Por quê? Como?”.** 4^o ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2000.

ZEN, G. C. **O papel da Coordenação Pedagógica na escola.** In: Salto para o Futuro. Coordenação Pedagógica em foco. TV Escola. 2012 p. 08-12. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15122101CoordenacaoPedagogica.pdf>. Acesso em 25 jul. 2016.