


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

REBECA FRANCCIELE VERA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR COORDENADOR NA
REDE PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA DE ENSINO REGULAR**



ARARAQUARA – S.P

2017

REBECA FRANCIELE VERA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR COORDENADOR NA REDE
PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA DE ENSINO REGULAR**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Maria José da Silva Fernandes

Bolsa: Cnpq

ARARAQUARA – S.P

2017

[verso da folha de rosto]

Vera, Rebeca Franciele

A formação continuada do professor coordenador na
rede pública estadual paulista de ensino regular /
Rebeca Franciele Vera – 2017

116 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Maria José da Silva Fernandes

1. Professor Coordenador . 2. Coordenador Pedagógico.
3. Formação continuada. 4. Rede pública Estadual
Paulista. I. Título.

Rebeca Franciele Vera

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR COORDENADOR NA REDE
PÚBLICA ESTADUAL PAULISTA DE ENSINO REGULAR**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Maria José da Silva Fernandes

Bolsa: Cnpq

Data da defesa: 16/02/2017

Membros componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientador: Prof^a Dr^a Maria José da Silva Fernandes
Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Prof^o Dr^o Luiz Carlos Gesqui
Centro Universitário de Araraquara

Membro Titular: Prof^a Dr^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo
Universidade Estadual Paulista

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Àqueles que sonharam comigo esse grande sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir a execução e dedicação nessa pesquisa.

À minha família, meu pai Valdecir, minha mãe Eliza, meus irmãos José Henrique e Débora, meus cunhados (Adimilson, Natália, Roberta, Camila, Carol e Douglas) e minha sogra Mailza.

Ao meu noivo Diego pelo carinho, por estar ao meu lado em todos os momentos dessa trajetória, incentivando e contribuindo diretamente em todo o percurso da pesquisa.

À minha querida orientadora, professora Doutora Maria José Fernandes, por todas as contribuições, carinho, amizade, paciência e acima de tudo por ter acreditado em minha competência como pesquisadora.

Aos colegas e amigos de trabalho que sempre me incentivaram.

Aos meus alunos e alunas pelo apoio e paciência com minhas ausências.

Aos professores coordenadores que se propuseram a contribuir na pesquisa com suas experiências e relatos profissionais.

À Prefeitura Municipal de Lençóis Paulista que possibilitou a realização das disciplinas e outras atividades acadêmicas.

À minhas amigas de viagem Aline Diniz, Ana Thereza e Claudia, pelas caronas e apoio.

Aos professores da banca de qualificação que contribuíram para reorganização desta dissertação.

À CNPQ, pelo apoio financeiro durante o período de desenvolvimento deste trabalho.

Deleite-se no Senhor, e ele atenderá aos desejos do seu coração (Salmos 37:4).

RESUMO

No contexto escolar, o Professor Coordenador (PC) é responsável legalmente por atividades de diferentes naturezas, tais como pedagógica, organizacional, de monitoramento e controle de desempenho dos alunos. Para o desenvolvimento de suas atividades, faz-se necessário que ele tenha uma formação sólida. Partindo do pressuposto de que a formação inicial não possibilita o conhecimento das especificidades da função e nem a plena realização das suas atribuições, esta pesquisa de natureza qualitativa tem como objetivo geral analisar as proposições da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) em relação às atividades de formação continuada destinadas aos professores coordenadores. A análise se deu por meio dos documentos oficiais, da revisão bibliográfica e da percepção dos processos formativos por ocupantes da função. Os professores que assumem a coordenação pedagógica sem ter conhecimento específico da função acabam buscando em outros espaços formativos instrumentos para lidar com as especificidades das atribuições e com as dificuldades inerentes ao trabalho. Essa pesquisa apresenta ainda como objetivos específicos: analisar os documentos oficiais – resoluções - relativos à coordenação pedagógica no aspecto específico da formação dos ocupantes da função; analisar os programas e projetos oficiais de formação continuada oferecida pela rede estadual aos coordenadores pedagógicos; problematizar, na perspectiva dos próprios coordenadores, a formação continuada oferecida pela rede estadual paulista. A pesquisa é de natureza documental, complementada por coleta de dados empíricos por meio de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos da pesquisa foram cinco coordenadores pedagógicos que atuam em diferentes ciclos de escolarização e em diferentes cidades pertencentes à Diretoria de Ensino (DE) da região de Bauru – SP. Os resultados obtidos apontam que as formações oferecidas via SEE/SP e DE são restritas às ações da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP) e às Orientações Técnicas (OT), respectivamente. Ao término da pesquisa foi possível constatar que as formações raramente problematizam a função e não apresentam temáticas coerentes com as necessidades dos PCs. A própria estrutura dos cursos de formação continuada apresenta aspectos que dificultam o interesse dos PCs em fazê-los e, ao invés de prepará-los intelectualmente para tomar decisões dentro da escola, acabam por passar “receitas” de como desenvolver o trabalho, disseminando as propostas oficiais da rede de ensino. Os cursos oferecidos via EFAP são em sua maioria a distância, tem curta duração e não oportunizam uma continuidade na discussão das temáticas. Em decorrência disso, os professores coordenadores recorrem no cotidiano a experiências que tiveram enquanto docentes, bem como a outros PCs e gestores. Em alguns casos os PCs buscam uma formação fora da rede estadual. Nesta dissertação serão apontadas as principais características desses momentos formativos, abrindo caminho para novas pesquisas discutirem as suas implicações para o trabalho dos coordenadores pedagógicos.

Palavras-chave: Professor Coordenador. Coordenador Pedagógico. Formação continuada. Rede pública Estadual Paulista.

ABSTRACT

In the school context, the Coordinating Teacher (CT) is legally responsible for activities of different natures, such as pedagogical, organizational, monitoring and performance control of students. For the development of its activities, it is necessary that it has made a solid formation. Assuming that the initial training does not allow the knowledge of the specificities of the function nor the full accomplishment of its attributions, this research of qualitative quality has the general objective to analyze the proposals of the Secretary of Education of the State of São Paulo (SES/ SP) of the activities of continuous training to the coordinating teachers by means of the official documents, from the bibliographical review and the perception of the training processes by occupants of the function. Teachers who take on pedagogical coordination without having specific knowledge of the function end up seeking in other formative spaces instruments to deal with the specificities of the assignments and with the inherent difficulties of the work. This research presents still as specific objectives: analyze the official documents - resolutions - concerning pedagogical coordination in the specific aspect of the training of the occupants of the function; analyze the official programs and projects of continuing education offered by the state network to the pedagogical coordinators; to problematize, from the perspective of the coordinators themselves, the continuous training offered by the São Paulo state network. The research is of documentary nature, complemented by the collection of empirical data through semi-structured interviews. The research subjects were five pedagogical coordinators who work in different cycles of schooling and in different cities belonging to the Teaching Board (TB) of the region of Bauru – SP. The results obtained indicate that the courses offered through SES/SP and TB are restricted to the actions of the School of Training and Improvement of Teachers of the State of São Paulo (STIT) and to the Technical Orientations (TO), respectively. At the end of the research it was possible to verify that the formations rarely problematize the function and do not present themes coherent with the needs of the CTs. The very structure of continuing formation courses make it difficult for CTs to do so and, Instead of empowering them intellectually to make decisions within the school, they end up passing "recipes" on how to develop their work and disseminating the proposals of the education network. The courses offered through STIT are mostly distance learning, have a short duration and do not offer a continuity in the discussion of the topics. As a result, the coordinators use their experiences as teachers, as well as other CTs and managers. In some cases, the CTs seek training outside the state network. In this dissertation will be pointed out the main characteristics of these formative moments, opening the way for new researches to discuss their implications for the work of the pedagogical coordinators.

Key words: Coordinating Teacher. Pedagogical Coordinator. Continuing formation. Public network of the State of São Paulo.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Levantamento de teses e dissertações realizado nas bibliotecas virtuais das universidades paulistas.	55
Tabela 2	Organização dos eixos temáticos a partir dos resumos das teses e dissertações defendidas em universidades paulista referentes ao trabalho do Professor Coordenador Pedagógico na Educação Básica.	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Resoluções sobre o Professor Coordenador na rede estadual paulista publicadas no período de 2012 a 2015	28
Quadro 2	As diferentes naturezas das atribuições do PC a partir da Resolução SE 75/2014	30
Quadro 3	Resoluções sobre a Formação Continuada publicadas no período de 2011 a 2013	41
Quadro 4	Síntese dos cursos relacionados aos PCs e já encerrados pela EFAP	44
Quadro 5	Cursos em andamento pela EFAP destinados aos PCs	49
Quadro 6	Cursos com inscrição aberta na EFAP destinados aos PCs	50
Quadro 7	Síntese dos dados das pesquisas selecionadas	57
Quadro 8	Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Anos Iniciais
CENSUPEG	Centro Nacional de Ensino Superior, Pesquisa, Extensão, Graduação e Pós-Graduação
CP	Coordenação Pedagógica
EF	Ensino Fundamental
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo
EM	Ensino médio
FC	Formação continuada
PC	Professor Coordenador
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo
SCIELO	Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica Científica)
SEE –SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	12
1. A coordenação pedagógica na rede pública do estado de São Paulo	21
1.1 Breve resgate histórico sobre a coordenação pedagógica	21
1.2 A coordenação pedagógica nos documentos oficiais: a função e as atribuições	26
1.3 Principais tendências sobre a formação continuada e características atuais	35
1.4 A coordenação pedagógica e as proposições de formação continuada na rede estadual paulista	40
2. A formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos: o que mostram as pesquisas?	53
2.1 Caminhos metodológicos	53
2.2 Análises dos materiais	57
3. As percepções dos professores coordenadores sobre a formação continuada	72
3.1 Método	72
3.2 Os sujeitos da pesquisa	74
3.2.1 Trajetória profissional	77
3.2.2 Percepções sobre formação continuada	82
3.2.3 Formação continuada oferecida pela SEE/SP aos professores coordenadores pedagógicos	87
3.2.4 Os desafios e dificuldades vivenciadas na função	100
Considerações finais	103
Referências	107
Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	114
Apêndice 2 - Roteiro de entrevista	116

Introdução

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar as proposições da SEE/SP das atividades de formação continuada de professores coordenadores por meio dos documentos oficiais, da revisão bibliográfica e da percepção destes processos formativos por ocupantes da função.

A apropriação de um tema de pesquisa não ocorre de forma aleatória, sendo sempre resultado de nossas vivências e inquietações. Por esse motivo, optei por escrever a introdução em primeira pessoa, já que será apresentada uma justificativa pessoal pelo interesse acerca do tema de pesquisa.

Ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Bauru, no ano de 2010, e até então não sabia das possibilidades de atuação do pedagogo e das especificidades das funções exercidas por ele dentro e fora das escolas. Durante o processo de formação inicial tive a oportunidade de participar de diversos eventos acadêmicos em que o trabalho docente era tema das discussões, além de participar de projetos de extensão universitária que me levaram a conhecer o cotidiano da escola, ampliando o conhecimento e a aproximação com outros possíveis campos de trabalho para os pedagogos.

As experiências durante a graduação me encaminharam a um projeto articulado de ensino e extensão universitária realizado com professores coordenadores¹ das redes públicas estadual e municipais de ensino que fora desenvolvido no campus da Faculdade de Ciências-Bauru. Neste projeto atuei como bolsista durante o ano de 2013 e como voluntária nos anos de 2014 e 2015, quando não era mais estudante da graduação. O projeto de formação continuada de professores coordenadores fazia parte do programa Núcleos de Ensino da UNESP que tem por objetivo promover a parceria entre a Universidade e a escola pública; incentivar o ensino e a pesquisa de caráter disciplinar ou interdisciplinar nas unidades de Educação Infantil, Fundamental e Médio do Sistema Público de Ensino

¹ Os professores que se ocupam das atividades de articulação pedagógica recebem diferentes denominações nas redes públicas de ensino, sendo denominados coordenadores pedagógicos, professores coordenadores pedagógicos ou professores coordenadores. Assim, utilizarei o termo oficialmente adotado no momento de realização da pesquisa.

e contribuir com os processos de formação inicial dos graduandos da Unesp e de formação continuada dos professores da rede pública de ensino

Até então, a coordenação pedagógica era um tema com o qual eu tinha pouca familiaridade, já que meu breve contato com essa função² havia ocorrido apenas quando eu era aluna da rede regular de ensino. A experiência maior com os ocupantes da função ocorreu então durante a participação no projeto. Nos anos de 2013 e 2014, o projeto de formação continuada para os coordenadores pedagógicos atendeu várias redes municipais da região de Bauru e também da rede estadual paulista. Dentre as propostas do projeto estava a possibilidade de proporcionar momentos de discussão sobre as atribuições inerentes à coordenação, analisando as dificuldades vivenciadas no cotidiano e discutindo possibilidades de trabalho nas escolas.

Os encontros com os PCs aconteceram mensalmente nas dependências da UNESP-Bauru. Em 2013, oitenta e quatro (84) professores coordenadores efetuaram sua inscrição e aproximadamente setenta (70) deles concluíram as atividades de formação continuada que envolviam uma professora da universidade responsável e alunos da graduação em Pedagogia. Em 2014 recebemos a inscrição de trinta e seis (36) professores coordenadores, sendo que desses pouco mais da metade concluíram as atividades de formação. O principal motivo das desistências e ausências em 2014 decorreu dos dias destinados aos encontros, já que eles aconteciam aos sábados e fora do horário de trabalho, e muitos inscritos precisavam arcar com o custo de deslocamento de sua cidade até o campus da UNESP. No ano de 2014 aconteceu também na rede estadual paulista a reposição de aulas aos sábados o que impossibilitou a participação de muitos PCs nos encontros.

Por estar atuando diretamente na organização das atividades do grupo, tive a oportunidade de participar de todos os encontros e realizar a leitura de todos os textos, assim como acompanhar de perto o desenvolvimento das atividades realizadas pelos PCs durante as ações formativas.

² Farei referência ao trabalho do coordenador pedagógico como função, já que esta é a denominação adotada na rede estadual paulista, foco desta pesquisa. Entretanto, sabe-se que algumas redes municipais adotam este trabalho como cargo e com outra denominação. Diferente de cargo, a função é sempre uma ocupação temporária porque não está atrelada a realização de um concurso público de ingresso e efetivação. O acesso a uma função se dá através de designações, ou seja, autorizações para que um funcionário titular ou ocupante de função atividade (OFA) da Secretaria de Educação realize temporariamente atividades previstas no Estatuto do Magistério (FERNANDES, p.54, 2004).

O fato de eu ter me envolvido com um grupo numeroso de coordenadores pedagógicos e ouvir deles próprios tanto as angústias e dificuldades como também as contribuições que tinham para a equipe escolar, levaram-me ao interesse sobre o trabalho. Contribuíram para isso também as reconhecidas e problematizadas dificuldades que os PCs apontavam sobre a formação para atuação na função. A estrutura da graduação, que me levou a realizar trabalhos de pesquisas e ter experiências em projetos de ensino e extensão universitária, alimentaram em mim o desejo de produzir uma pesquisa científica sobre o tema, com o intuito também de contribuir para a melhoria da educação pública.

Foi nesse cenário que surgiu meu interesse pela continuidade dos meus estudos. Para tanto, realizei minha inscrição no processo seletivo do mestrado em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara, e ao ingressar, não tive dúvidas de que a coordenação pedagógica deveria ser minha temática de pesquisa. A escolha pelo tema de pesquisa teve, portanto, ligação com as experiências que eu tive em meus últimos anos de graduação e no início da docência.

Já como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, em 2015, junto com a professora responsável e com outras bolsistas participei da organização de um evento que contou com participação de aproximadamente 50 coordenadores pedagógicos de diversas cidades da região de Bauru, tanto da rede municipal quanto estadual. Interessei-me em participar da organização do evento, pois sabia que o local era propício para novas discussões que contribuiriam para o desenvolvimento dessa pesquisa, além de me aproximar dos possíveis sujeitos da mesma.

O evento foi dividido em dois momentos. Pela manhã tivemos uma mesa redonda com a presença de dois importantes nomes na área de coordenação pedagógica e, à tarde, grupos de trabalho que tiveram por objetivo discutir a função do professor coordenador em alguns de seus campos de atuação, tais como: o acompanhamento do professor iniciante; as relações interpessoais e, a formação continuada de professores. Neste segundo momento apresentamos algumas questões norteadoras para o debate entre os PCs visando discutir as dificuldades e possibilidades do trabalho. Ao final, os grupos indicaram um PC como porta voz que socializou as constatações feitas nos grupos.

Ambos os momentos e mais as ações realizadas no NE em 2013 e 2014 reforçaram em mim a necessidade de se ampliar a discussão com os próprios professores coordenadores (PC) acerca da função, além de reforçar a necessidade do Estado estabelecer uma política de formação continuada para atender as reais necessidades desse grupo profissional. Assim, estes eventos serviram para ampliar as inquietações sobre o trabalho da coordenação pedagógica, especialmente sobre a formação continuada oferecida a eles na rede pública estadual, constituindo-se também em meu objeto de estudo.

A coordenação pedagógica, objeto central dessa pesquisa, é uma função dotada de especificidades em relação a outros profissionais da educação, além de se responsabilizar por complexas e distintas atribuições relacionadas às articulações do trabalho coletivo, à organização pedagógica das escolas e à própria formação dos professores. No cotidiano o PC enfrenta dificuldades para exercer suas atribuições. De acordo com as informações referentes ao estudo quantitativo da pesquisa nacional realizada por Placco (2010) com coordenadores pedagógicos, as principais dificuldades do trabalho decorrem do atendimento aos problemas disciplinares, atendimento aos pais e comunidade, ausência de recursos e infraestrutura, interrelação com os professores (preparo e motivação), excesso de atribuições e falta de tempo para desempenho das tarefas e gestão da aprendizagem (p.51). Um dado alarmante é que, apesar de conhecermos o extenso rol de afazeres e a rotina dos PCs, apenas 10% dos participantes da pesquisa de Placco (2010) dizem faltar tempo para o planejamento e somente 7% dos participantes reclamam que as questões administrativas competem com as questões pedagógicas.

No que tange a gestão de aprendizagem, os problemas são relacionados a indefinição do papel a ser cumprido, a falta de preparo e a fragilidade no exercício da autoridade perante o grupo (PLACCO, 2010). Porém, a porcentagem de PCs que apresentam estas dificuldades é pequena (14%) diante do número de participantes da pesquisa (400), sendo que na verdade essas dificuldades se tornam a base dos demais problemas enfrentados no cotidiano escolar.

As dificuldades apresentadas pelos PCs participantes da pesquisa nacional realizada por Placco, Almeida e Souza (2011) estão relacionadas ao próprio processo formativo aos quais são submetidos durante a graduação. Sabe-se que a formação inicial não é capaz de prepará-los para o exercício da coordenação

pedagógica, sendo necessária a participação em outros espaços formativos após o ingresso na função.

Durante a formação inicial, no curso de Pedagogia, por exemplo, os docentes têm o primeiro contato com o conhecimento sistematizado e intencional a respeito da coordenação pedagógica. Geralmente essa discussão fica centrada em disciplinas que tratam da gestão escolar, o que limita o conhecimento do futuro docente sobre questões mais específicas sobre a coordenação. No curso de Pedagogia da UNESP de Bauru, na qual realizei minha formação, tive a oportunidade de ter uma disciplina exclusiva sobre a coordenação pedagógica e outra ainda sobre a gestão e, de fato, uma disciplina não foi suficiente para mim ou para os demais colegas se apropriarem das especificidades da função, porém contribuiu para a reflexão sobre ela.

Em outras licenciaturas essa discussão sequer ocorre, já que a formação pedagógica se reduz a poucas disciplinas, embora os licenciados possam também atuar na coordenação pedagógica dependendo dos critérios das redes de ensino nas quais vão atuar.

Cunha (2015) afirma que nenhuma licenciatura é capaz de fornecer elementos amplamente suficientes para que os professores (pedagogos ou especialistas) atuem na coordenação pedagógica dada a complexidade e especificidade da função. Isso porque, como já indicamos, trata-se de uma função que demanda atribuições de diferentes áreas do conhecimento, tais como pedagógica, administrativa, organizacional e até mesmo relacional.

Na pesquisa realizada por Davis et al (2011) cujo objetivo foi apresentar e problematizar a diversidade de abordagens, de estratégias e de assuntos que se encontram disponíveis para quem adentra no estudo da formação continuada de professores, alguns dos entrevistados apontaram que os estudos posteriores pareciam ter maior impacto do que a formação inicial no desenvolvimento das características profissionais. Desta forma, consideramos importante a formação continuada (FC) e o exercício da prática na aprendizagem da função de coordenação pedagógica.

Apoiando-se em Nóvoa (2002), podemos afirmar que a coordenação pedagógica, assim como a docência é um ofício que se aprende também na escola, ou seja, é no dia-a-dia que a identidade desse profissional também será constituída. Ao exercer a função de coordenador pedagógico aquele que era docente passa a

lidar com situações diferentes das quais era acostumado em sala de aula, pois apesar de lidar com o mesmo público (professores, alunos, gestão, funcionários, comunidade) agora assume outro papel diante deles e para isso precisa assumir outras atribuições e desenvolver ações diferentes da docência.

No estado de São Paulo, especificamente, a função de CP foi prevista nos Estatutos do Magistério na Lei nº 114/74 (SÃO PAULO, 1974) e na Lei nº 444/85 (SÃO PAULO, 1985). Em resoluções posteriores (SÃO PAULO, 1996; SÃO PAULO, 1997; SÃO PAULO, 2000; SÃO PAULO, 2006; SÃO PAULO, 2007; SÃO PAULO, 2014) foram apresentadas as atribuições da função e os critérios para escolha dos professores que desejariam ser PCs. Na Resolução SE nº 75/14 confirmaram-se as exigências para a função que é ocupada por professores com mais de três anos de experiência docente e sem exigência de formação em Pedagogia:

- I - ser docente titular de cargo ou ocupante de função-atividade, podendo se encontrar na condição de adido ou em readaptação, sendo que, no caso de docente readaptado, a designação somente poderá ocorrer após manifestação favorável da Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde da Secretaria de Gestão Pública - CAAS;
- II - contar com, no mínimo, 3 (três) anos de experiência no magistério público estadual;
- III - ser portador de diploma de licenciatura plena (SÃO PAULO, 2014).

As exigências para inscrição no processo seletivo de coordenação pedagógica contemplam a formação inicial, a experiência docente e o vínculo empregatício na rede pública estadual. Como é possível observar, não há na legislação a indicação de uma formação inicial específica em Pedagogia para o professor atuar na coordenação pedagógica e nem mesmo a exigência de um curso de pós-graduação relacionado diretamente à função.

O tempo na docência é muito relativo para a atuação na função, pois, para alguns, esse tempo mínimo de três anos não possibilita as experiências necessárias para se ter conhecimento da rotina da sala de aula e de possíveis práticas de intervenção na mesma, assim como sobre a rotina escolar de maneira geral, enquanto que para outros há essa possibilidade. Do ponto de vista do desenvolvimento profissional, trata-se ainda de um professor em início de carreira, como já problematizado anteriormente por Fernandes (2004). Partimos desse

pressuposto e das exigências legais da função para defender a formação continuada como maneira privilegiada do professor que assume a CP se aprimorar para o exercício da função.

De acordo com Nóvoa (1997) a formação contínua pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente. E, como veremos, na constituição da identidade do CP.

Tendo em vista todo esse contexto apresentado surgiram alguns questionamentos que nortearam a estruturação dessa pesquisa, sendo eles:

- Como se caracteriza a formação continuada oferecida pela SEE/SP aos CPs?
- De que maneira a formação continuada oferecida pela SEE/SP os auxilia no desempenho das atribuições?
- Quais as dificuldades que os CPs encontram nas escolas considerando a formação continuada para atuação na gestão escolar?

Associada a esses questionamentos está a hipótese de que a formação continuada tem grande influência na atuação do professor coordenador, podendo contribuir positivamente para o exercício da função. Levantei uma segunda hipótese de que a formação continuada oferecida pela SEE/SP que deveria contribuir para amenizar as dificuldades da função pode estar contribuindo pouco para atuação profissional satisfatória.

Desta forma, a vivência que tive com o grupo de coordenadores e a leitura de algumas pesquisas na área, me levaram a questionar se a formação oferecida é insuficiente, ou seja, se a formação continuada da forma como está estruturada e com as temáticas que tem abordado está contribuindo para a atuação do coordenador pedagógico diante da gama de atribuições que lhe compete, ampliando as dificuldades existentes no trabalho.

Assim, um dos caminhos da pesquisa me levou a analisar a legislação referente à formação continuada oferecida aos servidores educacionais na rede pública estadual paulista e aí verifiquei que há indicação de oferta principalmente via Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP) que realiza cursos de ensino à distância e presenciais com temáticas diversas (inclusão, avaliações externas, gestão, drogas, recuperação paralela).

As problemáticas estabelecidas e as hipóteses enunciadas me encaminharam para o estabelecimento do **objetivo geral** da pesquisa que foi analisar as proposições da SEE/SP das atividades de formação continuada de professores coordenadores por meio dos documentos oficiais, da revisão bibliográfica e da percepção destes processos formativos por ocupantes da função.

Além desse, foram estabelecidos como objetivos específicos da pesquisa:

- Analisar os documentos oficiais – resoluções - relativos à coordenação pedagógica no aspecto específico da formação dos ocupantes da função;
- Analisar os programas e projetos oficiais de formação continuada oferecida pela rede estadual aos coordenadores pedagógicos;
- Problematizar, na perspectiva dos próprios coordenadores, a formação continuada oferecida pela rede estadual paulista.

Dentre os procedimentos adotados para essa pesquisa me propus a levantar as investigações já realizadas sobre coordenação pedagógica por meio de um levantamento bibliográfico. Para isso realizei um levantamento no banco de dados de algumas universidades públicas e privadas do Estado de São Paulo, já que estas correspondiam ao estado da federação em que eu faria a pesquisa e poderia, inclusive, me remeter a outras pesquisas realizadas sobre a mesma rede de ensino.

Com os dados sistematizados foi identificado um pequeno número de pesquisas sobre a formação continuada dos coordenadores pedagógicos. Verificou-se também a alta incidência de pesquisas sobre a atuação dos coordenadores pedagógicos na formação continuada dos professores nas escolas. O levantamento bibliográfico realizado corroborou, portanto, com a importância da pesquisa que propus para área de educação, já que poderá trazer novas reflexões sobre a necessidade de formação continuada dos professores coordenadores pedagógicos que por sua vez, serão responsáveis por realizar a formação dos professores nas escolas.

Além da revisão bibliográfica, realizei a pesquisa documental por meio da seleção e análise das resoluções referentes à coordenação pedagógica e à formação continuada oferecida na rede pública estadual paulista disponibilizadas na página oficial da SEE/SP. Por considerar essas informações ainda insuficientes para

alcançar os objetivos de pesquisa, realizei uma pesquisa empírica tendo a entrevista com os PCs como procedimento de coleta de dados.

A partir dos dados obtidos por meio da revisão bibliográfica, da análise documental e da pesquisa empírica me propus a discorrer sobre a atual estrutura de formação continuada oferecida e recebida pelos PCs que atuam nessa rede, fazendo apontamentos e inferências sobre as lacunas desse processo formativo.

Desta forma, esta dissertação está organizada em quatro seções. Na primeira seção apresentarei a discussão sobre a coordenação pedagógica no estado de São Paulo. Em decorrência da pesquisa documental apresentarei um breve resgate histórico da coordenação pedagógica no estado, explorando tanto a função e as atribuições como a formação continuada indicada nos documentos oficiais.

Na segunda seção apresentarei e discutirei os resultados do levantamento bibliográfico com o balanço das dissertações e teses selecionadas. Farei uma breve apresentação dos objetivos e principais resultados obtidos pelas pesquisas analisadas, além de fazer relações com a temática da presente pesquisa.

Na sequência, apresentarei a metodologia adotada para a realização da pesquisa empírica, na qual realizei a triangulação dos dados obtidos por meio das três entradas de pesquisa: pesquisa documental, bibliográfica e empírica.

Finalizarei essa dissertação com as considerações finais da pesquisa e apresentarei os principais resultados obtidos e as novas inquietações que dela surgiram.

1. A coordenação pedagógica na rede pública do estado de São Paulo

Esta seção apresenta informações referentes à coordenação pedagógica no estado de São Paulo. A partir do levantamento bibliográfico e documental (MARIN, 2001) realizado, será apresentado um breve resgate histórico da função e discutidas as mais recentes resoluções da rede paulista relacionada ao PC. Também serão discutidos os aspectos relativos à formação continuada dos coordenadores pedagógicos realizada via Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP).

1.1 Breve resgate histórico sobre a coordenação pedagógica no Estado de São Paulo

Observa-se a partir dos anos finais da década de 1980, uma tendência à democratização da escola pública de educação básica, não apenas no sentido de universalização do acesso, como também da democratização das relações que envolvem a organização e o funcionamento efetivo da instituição escolar (PARO, 2008).

A gestão democrática é prevista legalmente na Constituição Federal de 1988, a qual em seu Art. 206 a coloca como um dos princípios norteadores do processo de ensino. Ela é reposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, no art. 3º, reforçando-a como um dos princípios de ensino, junto com a gratuidade, liberdade de aprender e ensinar, igualdade de condições de acesso e permanência.

Esse tipo de gestão implica na participação de todos os segmentos da comunidade escolar que têm como objetivos quatro pontos essenciais: a extração do autoritarismo centralizador, a diminuição da divisão do trabalho que reforça as diferenças e os distanciamentos entre os segmentos sociais, a eliminação do binômio dirigentes e dirigidos, a participação efetiva dos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões (HORA, 2002). Lück (2008) corrobora com essa ideia e diz que a gestão participativa é uma forma regular e significativa de envolvimento de uma organização no seu processo decisório. Envolvem-se nesse processo decisório professores, funcionários, pais, alunos e qualquer outro representante da

comunidade que tenha interesse na melhoria do processo de ensino-aprendizagem que ocorre na instituição escolar.

Apesar de ter sido bandeira de luta dos movimentos progressistas, a incorporação da gestão democrática nas escolas não se deu sem obstáculos e desafios, uma vez que esta implica numa quebra de paradigmas no interior das escolas que fora influenciado ao longo dos anos pelo modelo clássico de administração (HORA, 2002). Neste modelo, o trabalho marcado pela divisão entre especialistas e executores (cisão que marcou a educação brasileira durante décadas) destinava aos professores a tarefa de colocar em prática o que era definido por outrem, sem que houvesse consideração das especificidades e das necessidades do trabalho escolar.

Com a possibilidade legal da gestão democrática ganharam importância novos atores sociais nas redes de ensino que passaram a ter a incumbência de desempenhar, coletivamente, nas escolas funções de natureza pedagógica e deliberativa. Assim, no movimento de democratização da gestão das escolas, houve possibilidade de maior envolvimento e desenvolvimento profissional dos sujeitos, bem como de valorização da atuação docente na tomada de decisões (PARO, 2008).

Neste contexto, ampliaram-se as demandas de trabalho para o coordenador pedagógico (DOMINGUES, 2014). A criação e/ou expansão desta função, desempenhada na rede estadual paulista por um professor que se ocupa das atividades de articulação pedagógica na escola, foi uma possibilidade de contraposição às ações centralizadoras, à hierarquização das atividades e à divisão entre especialistas e executores, já que o coordenador pedagógico exerce uma função articuladora e formadora no espaço escolar. Fernandes (2010, CD ROM) define que o coordenador pedagógico

é o responsável, nas unidades escolares, pelas ações de articulação coletiva do projeto político pedagógico, pelo acompanhamento e orientação do trabalho docente, pela organização de reuniões pedagógicas e pelas atividades de formação continuada.

A coordenação pedagógica, apesar de sua reconhecida importância na organização do trabalho escolar e da articulação das atividades coletivas, teve uma trajetória de descontinuidade e de difícil reconhecimento nas políticas públicas

brasileiras, o que afetou a constituição de sua identidade profissional. No caso do estado de São Paulo, a CP teve seu início na década de 1960, antes mesmo do estabelecimento da gestão como princípio constitucional e com trabalho sempre relacionados a projetos específicos da SEE/SP (FERNANDES, 2012).

A coordenação pedagógica ganhou contornos específicos no decorrer dos anos, em consequência tanto das influências dos momentos políticos e das diferentes concepções pedagógicas, como das novas demandas e exigências da escola.

No Brasil, um dos primeiros cargos a exercer atribuições hoje destinadas ao professor coordenador foi o inspetor escolar. Dentro de suas possibilidades, necessidades e competências, eles colaboravam no trabalho de formação dos educadores em serviço (FERNANDES, 2004). Segundo Domingues (2014), o sistema público de ensino sempre inseriu ações relativas à coordenação pedagógica no trabalho de diversos profissionais da Educação, tais como inspetores, supervisores, diretores e professores.

Em São Paulo, o trabalho de coordenação pedagógica surgiu a partir da década de 1960, associado a algumas experiências educacionais. Almeida (2010) ao sistematizar a trajetória histórica do coordenador pedagógico na rede pública paulista de ensino caracterizou esse momento como de vanguarda, pois se refere aos registros iniciais do trabalho do coordenador pedagógico. Nesse momento, segundo Fernandes (2004) ocorria um movimento forte dos projetos progressistas com vista ao ensino renovado, sendo eles os extintos Ginásios Vocacionais, os Colégios de Aplicação e a Escola Experimental. De acordo com Almeida (2010) em 1962, foram instaladas no Colégio de Aplicação classes ginásiais experimentais e, como sendo campo experimental da Universidade de São Paulo (USP), foi responsável pela formação prática de futuros professores, orientadores, coordenadores e diretores. Nestas experiências progressistas e inovadoras havia o papel do coordenador pedagógico exercido como função.

De acordo com Domingues (2014) o ensino vocacional foi parte desse grande projeto do ensino renovado e vigorou no estado de São Paulo de 1961 a 1970, sendo extinto pelo governo militar. Ele tinha propostas inovadoras para a época, como estudos do meio, trabalhos em grupo, salas ambiente, interdisciplinaridade e a exploração de temas transversais. Os Ginásios Vocacionais se constituíram numa primeira experiência de “escola de cidadania”. A coordenação

pedagógica nos Ginásios Vocacionais era uma função exercida pelo denominado orientador pedagógico. Na ocasião existia a dupla “orientador pedagógico e orientador educacional” que juntos coordenavam e acompanhavam o trabalho dos professores. Nesse período, no Grupo Escolar – Experimental da Lapa, existiam profissionais para as funções de orientação educacional, pedagógica, coordenação pedagógica educacional e coordenação geral.

Vê-se pelos apontamentos dos autores (FERNANDES, 2004; ALMEIDA, 2010; DOMINGUES, 2014) que o estado de São Paulo estava naquele momento à frente de outros estados brasileiros no que se referia à coordenação pedagógica.

O segundo período da coordenação pedagógica analisado por Almeida (2010), compreendeu a segunda metade da década de 1970 até 1990 e se referiu aos projetos especiais da pasta da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, como o Projeto para ‘escolas carentes’, o Ciclo Básico, o Projeto Noturno, o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e a Escola-Padrão.

De acordo com Domingues (2014, p.25), as questões educativas principalmente no final dos anos 1980 pautavam-se pela melhoria da qualidade de ensino com a diminuição da repetência e da evasão escolar. Segundo a autora, após diagnosticar as escolas que necessitavam de maior incentivo de recursos humanos e materiais, tomaram-se por parte da SEE/SP, algumas medidas a fim de superar tais dificuldades. Uma das ações previstas foi instituir a presença de um professor efetivo que, após avaliação, assumisse a função de coordenador pedagógico.

O Ciclo Básico, segundo Fernandes (2004), tinha como objetivo reduzir as elevadas taxas de retenção escolar ao final da 1ª série do 1º grau, já que as reprovações em tal série eram consideradas como uma barreira para as matrículas nas séries iniciais e para democratização do ensino. Como medida de transformação, o Ciclo Básico veio articulado a um conjunto de outras mudanças que tinham como objetivo dar sustentação para a efetivação da reforma, tais como: aumento na jornada de trabalho dos professores para participarem em reuniões semanais; turmas de alunos limitadas a 35 alunos, reforço na merenda; treinamento dos professores através de multi-meios. Diante das mudanças propostas pelo Ciclo Básico, segundo Fernandes (2004) houve a necessidade do acompanhamento dos

docentes por outro professor, reforçando a necessidade do coordenador pedagógico dentro da escola.

Melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos trabalhadores era a objetivo do Projeto Noturno. Neste projeto, o PC deveria organizar as reuniões pedagógicas e acompanhar a implantação das propostas de melhoria. De acordo com Almeida (1998, apud FERNANDES, 2004), o coordenador pedagógico teve papel decisivo nas mudanças das escolas participantes do Projeto.

Já o Projeto Escola Padrão foi implantado pela SEE/SP em 1991 e estabelecia que algumas unidades escolares trabalhassem em um regime diferenciado. Segundo Fernandes (2004) entre estes benefícios estavam: valorização salarial, regime de dedicação exclusiva, utilização de recursos materiais diferenciados (bibliotecas equipadas, videotecas, kits tecnológicos, laboratórios portáteis etc), projeto político pedagógico, autonomia do conselho escolar e a presença da coordenação pedagógica (p.64). Nas escolas participantes do projeto a coordenação pedagógica era formada pela coordenação geral (coordenação do diurno e coordenação do noturno) e coordenação de áreas. Em ambos os casos a coordenação era realizada por professores da própria escola, sendo que os coordenadores de área tinham apenas uma redução da carga horária e não se desvinculavam da sala de aula. O número de escolas envolvidas com esse projeto foi superior a 2.000, e a forma de escolha dos PCs foi considerada democrática, o que permitiu um avanço na gestão escolar e uma divisão da responsabilidade da escolha entre o grupo de professores, pais e alunos (FERNANDES, 2004).

O último período da coordenação pedagógica citado por Almeida (2010) compreendeu a década de 1990 até recentemente, no qual se observou dois momentos: coordenação por períodos e por segmentos de ensino.

A coordenação por períodos correspondeu à expansão do estabelecimento mínimo de um coordenador por escola e, para aquelas com dez classes em funcionamento no período noturno, dois coordenadores, um para o período diurno e outro para o noturno. Na coordenação por segmento do ensino, Almeida (2010) afirma que se instituiu a necessidade de se ter um professor coordenador para cada segmento (1ª a 4ª série, 5ª a 8ª série³, 1º ao 3º ano do Ensino Médio). Ao buscar a legislação identificamos que mais recentemente, a partir da Resolução SE 12, de 29

³ Com a aprovação da Lei Nº11.274 de 2006, muda a duração do ensino fundamental de oito anos para nove anos, sendo adotado a nomenclatura 'ano ao invés de série.

de janeiro de 2016, essa organização sofreu alteração, acarretando aos professores coordenadores a responsabilidade por diferentes segmentos dentro de uma mesma escola.

A seguir, apresentamos uma discussão da legislação relacionada ao exercício da função do professor coordenador na rede estadual paulista de ensino, o que nos levará a conhecer também as atuais atribuições e especificidades da mesma.

1.2 A coordenação pedagógica nos documentos oficiais: a função e as atribuições

Durante a pesquisa realizamos um levantamento documental a partir das resoluções publicadas na página da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, já que essa é a rede escolhida para investigar o processo formativo dos PCs. Selecionamos para tal as resoluções publicadas nos últimos cinco anos sobre a função do coordenador pedagógico, pois além de serem mais atuais, estavam presentes no site analisado. O fato de localizarmos apenas resoluções traz um indício de que as medidas na área da coordenação pedagógica são instáveis. Não há, no site oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, indicação de leis referentes a essa função. Apesar de completar mais de duas décadas de existência, a coordenação pedagógica não possui, além das resoluções, outras leis que a regulem.

O recorte temporal para seleção dos documentos justifica-se também pelo fato de que Fernandes (2012) já havia realizado uma análise sobre as resoluções publicadas no período de 1996 a 2010 nessa mesma rede de ensino.

Fernandes (2012) apresentou e discutiu as mudanças legais relativas ao trabalho do professor coordenador pedagógico entre 1996 e 2010, quando a função passou a existir na quase totalidade das escolas e analisou as principais resoluções publicadas e as implicações que tiveram para a coordenação pedagógica e a organização escolar. A autora chegou à conclusão de que nesse período a coordenação pedagógica passou por grandes mudanças do ponto de vista legal que alteraram as atividades realizadas nas escolas, bem como a natureza da função. Após analisar as atribuições legais, Fernandes (2012) afirmou que a função

desprende-se de seus objetivos e princípios iniciais, tornando-se menos articuladora e pedagógica e mais gerencial e controladora.

A partir do estudo bibliográfico-documental realizado por Fernandes (2012) observa-se que a própria denominação da função nas resoluções sofreu alterações:

Inicialmente, o docente era designado para o exercício da função de *professor coordenador pedagógico* (PCP); a partir da Resolução n. 35/2000, tal função passou a ser denominada apenas *professor coordenador* (PC). A supressão do termo *pedagógico* não foi uma alteração pequena e insignificante (...). Com a ausência do termo, excluiu-se um elemento central de identidade da função que, ainda recente do ponto de vista da abrangência na rede, estava em processo de profissionalização e de reconhecimento nas escolas (p.799).

O professor coordenador tem a essência de sua função baseada na articulação pedagógica na escola. Ou seja, todas suas ações precisam ter por objetivo contribuir para o processo coletivo de ensino-aprendizagem. Suprimir o termo pedagógico da designação nos leva a compreender a possibilidade de inserção de inúmeras outras atribuições de cunho administrativo, burocrático que acabam lhe sendo conferidas (como veremos adiante). Consideramos, portanto, que o termo pedagógico é de fundamental importância na constituição da identidade profissional, pois este é o cerne do trabalho do coordenador.

Também é necessário afirmar que apesar da coordenação pedagógica estar presente maciçamente na rede estadual paulista há 20 anos, ela ainda é uma função cujo trabalho é marcado por muitas dificuldades, muitas das quais, impedem o próprio exercício satisfatório de suas atribuições. Um ponto que chama atenção em relação às dificuldades do trabalho do professor coordenador (PC) é a formação dos professores que atuam na rede estadual paulista desempenhando a função.

A análise de tais documentos nos permitiu verificar também se os aspectos formativos são contemplados nas resoluções, analisadas inclusive com a perspectiva de haver ou não formação continuada àqueles que ocupam a função.

Em consulta à página oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) localizamos 12 resoluções relacionadas ao professor coordenador publicadas no período de 2008 a 2015. Porém, delimitamos apenas as resoluções dos últimos cinco anos (2011-2015) referentes ao trabalho do PC no âmbito das escolas (Quadro 1). Essa delimitação foi importante porque as demais resoluções

localizadas referiam-se a atuação do coordenador pedagógico nas oficinas pedagógicas, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, nos Núcleos Pedagógicos das Diretorias de Ensino e nos Centros de Estudos de Línguas (CELs). O quadro a seguir sintetiza as quatro resoluções selecionadas e suas ementas.

QUADRO 1: Resoluções sobre o Professor Coordenador na rede estadual paulista publicadas no período de 2012 a 2015

Resolução e Ementa
Resolução SE nº 22, de 14 -2-2012 Ementa: Dispõe sobre as atribuições de Professor Coordenador nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral
Resolução SE nº 75, de 30-12-2014 Ementa: Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador
Resolução SE nº 03, de 12-01-2015 Ementa: Altera dispositivos da Resolução SE 75, de 30-12-2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador
Resolução SE nº19, de 2-4-2015 Ementa: Dispõe sobre postos de trabalho de Professor Coordenador nas escolas do Programa Ensino Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: Elaboração própria

Foi possível verificar com a leitura da Resolução nº 22/2012 (SÃO PAULO, 2012a) que para as escolas de Tempo Integral de Ensino Médio são requeridos um professor coordenador para área de conhecimento geral e outros três para cada uma das áreas específicas do conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática). Já na Resolução nº22/2012 os diferentes coordenadores assumem além das atribuições já instituídas outras específicas para área que deverão atuar.

Quanto às atribuições, a Resolução nº 75 de 2014 afirma que a importância do professor coordenador na escola consiste no fato dele ser o profissional responsável por fortalecer as ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula, sendo um dos pilares da melhoria da qualidade do ensino, assim como o responsável por orientar e promover a aplicação de diferentes estratégias de apoio escolar.

A Resolução nº19/2015 (SÃO PAULO, 2015) para os Anos Iniciais (AI) do Ensino Fundamental indica a necessidade de um professor coordenador geral e outro da área de linguagens. O coordenador geral dos Anos Iniciais (AI) e o coordenador da área de conhecimento geral do Ensino Médio (EM) apresentam

atribuições relacionadas à elaboração do Plano de Ação, com metas, objetivos e resultados a serem atingidos, assim como a atribuição de orientar o trabalho dos professores em momentos de Aula de Trabalho Pedagógico (ATP) e de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPCs), bem como participar das atividades desenvolvidas pelos demais PC's da unidade. Outra atribuição comum entre os AI e o EM indicadas nas Resoluções está a substituição de professores das diversas disciplinas em caso de ausência e impedimentos legais de curta duração, ampliando em muito o trabalho dos PC's, já que faltas são recorrentes na rede pública:

Artigo 2º - São atribuições do Professor Coordenador para área de conhecimento geral, além daquelas previstas na legislação pertinente a este posto de trabalho:

[...]

§ 2º - O Professor Coordenador tem ainda como atribuição, em situações excepcionais, substituir os professores das diversas disciplinas, em suas ausências e impedimentos legais de curta duração.

Artigo 3º - São atribuições do Professor Coordenador para a área específica de conhecimento, além daquelas previstas na legislação pertinente a este posto de trabalho:

[...]

III – substituir, sempre que se faça necessário, os professores de sua área de conhecimento em suas ausências e impedimentos legais de curta duração (SÃO PAULO, 2012a).

Artigo 2º - São atribuições específicas do Professor Coordenador Geral dos Anos Iniciais, além das inerentes ao correspondente posto de trabalho, nos termos da legislação pertinente:

[...]

VII - substituir, em caráter excepcional, os professores em suas ausências e impedimentos legais de curta duração, exceto quando se tratar de aulas da disciplina de Educação Física.

Artigo 3º - São atribuições específicas do Professor Coordenador da Área de Linguagens, além das inerentes ao correspondente posto de trabalho, nos termos da legislação pertinente:

[...]

VI - substituir, em situações excepcionais, os professores da escola em suas ausências e impedimentos legais de curta duração, exceto quando se tratar de aulas da disciplina de Educação Física (SÃO PAULO, 2015).

Quanto à carga horária, os professores coordenadores de áreas específicas do conhecimento (Ensino Médio Integral) devem dividir as 40 horas de trabalho com atividades dentro e fora da sala de aula. Entre as atribuições do PC de áreas específicas estão ainda:

- I - executar o projeto político-pedagógico de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem;
- II - orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual;
- III - orientar os professores na elaboração dos guias de aprendizagem;
- IV - organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação;
- V - participar da produção didático-pedagógica em conjunto com os professores;
- VI - avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica;
- VII - elaborar, anualmente, o Programa de Ação, com os objetivos, metas e resultados a serem atingidos (SÃO PAULO, 2012a).

É possível observar que nessa lista de atribuições apresentada anteriormente aparecem ações de cunho pedagógico que requerem muito conhecimento específico na área para desenvolvê-las, assim como conhecimento de didática em geral. Além disso, para executá-las faz-se necessário um tempo extenso de estudo e de troca com os demais professores.

Porém, fica-nos o questionamento de como este profissional pode corresponder às inúmeras atribuições da função, além das específicas que se assemelham em parte com as do coordenador da área de conhecimento geral, com as exigências da docência, já que obrigatoriamente terá que dividir as suas horas de trabalho.

A partir do artigo 5º da Resolução SE 75/2014 (SÃO PAULO, 2014) que dispõe sobre a função gratificada do professor coordenador, elaboramos ainda um quadro indicando as atribuições que deverão ser desempenhadas nas escolas. Organizamos as atribuições de acordo com a natureza do trabalho.

QUADRO 2: As diferentes naturezas das atribuições do PC a partir da Resolução SE 75/2014 (continua)

Pedagógica e de organização escolar	Monitoramento e controle de desempenho
Orientar o trabalho dos docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo;	Coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;
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;	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.
Ter como prioridade o planejamento e a organização dos materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e dos recursos tecnológicos, disponibilizados na escola;	Assegurar:
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;	<ul style="list-style-type: none"> • 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; • 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;
Relacionar-se com os demais profissionais da escola de forma cordial, colaborativa e solícita e trabalhar em equipe como parceiro;	<ul style="list-style-type: none"> • a obtenção de bons resultados e o progressivo êxito do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar.
Orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares	
<p>Assegurar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a participação dos professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas; • 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; • as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologia de projeto e/ou de temáticas transversais significativas para os alunos; • 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; • a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem sucedidas, em 	

<p>especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola;</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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; 	
---	--

Fonte: elaborado pela autora a partir de SÃO PAULO (2014).

Embora várias das atribuições sejam de natureza pedagógica, há um grande foco nas atribuições de natureza de monitoramento e controle. Como afirma Oliveira (2004), as reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990, trouxeram como marcas para a organização escolar

a padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, de garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar os custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas (p.1131).

Neste sentido, o professor coordenador tem assumido nas escolas tarefas destinadas ao controle dos processos administrativos. É possível verificar que a lista de atribuições destinadas aos PCs é extensa e requer que os ocupantes da função sejam capazes de dominar diferentes aspectos do processo de ensino. Para Placco, Almeida e Souza (2011,p.113)

a legislação vigente 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, o que não lhe permite clareza para priorizar as atividades no cotidiano da escola, especialmente as do eixo da formação.

Verificamos que em relação às resoluções anteriores analisadas por Fernandes (2012), houve um acréscimo de atribuições, não apenas em quantidade, mas também na natureza das mesmas. O professor que desempenha a função de coordenador pedagógico tem diversas atribuições legais de ordem pedagógica que visam a melhoria da organização escolar com reflexos no trabalho docente. Destaca-se ainda a esse profissional a responsabilidade da formação continuada aos professores, a realização da articulação pedagógica, a organização do trabalho

pedagógico, a participação na elaboração dos planejamentos e no acompanhamento das avaliações realizadas tanto no âmbito escolar como aquelas elaboradas externamente, atividades essas que exigem uma formação ampla e sólida.

O coordenador pedagógico é assim o profissional responsável por organizar, no âmbito da escola, a formação continuada aos docentes da instituição em que atua. A referência específica ao trabalho do PC com a formação continuada apareceu pela primeira vez no rol de atribuições da Resolução SE 88 de 19/12/2007 na qual observamos que cabe a ele a responsabilidade de assumir a formação continuada em serviço dos professores. Intrínseca a essa função, coube ao coordenador organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e aprendizagem, conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, e divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso de recursos tecnológicos disponíveis. Isso nos leva a inferir que ele deve ter uma formação específica para atuar satisfatoriamente na coordenação pedagógica.

A ausência de uma formação específica para atuação na função acarreta em problemas para o desempenho satisfatório das atividades, como já anunciaram Fernandes (2004, 2008) e Placco e Souza (2010). Macedo (2014) relatou que os coordenadores pedagógicos procuravam em cursos de formação continuada uma maior segurança para o trabalho, já que chegavam à função sem uma preparação específica para atuar na gestão escolar. Na mesma direção desta pesquisa, Campos (2010) identificou nos relatos dos coordenadores pedagógicos participantes de sua pesquisa, que os cursos de formação inicial não conseguem formar gestores e, pelo fato de não receberem formação ao assumirem a função, ele são colocados diante de situações difíceis que poderiam ser evitadas.

Domingues (2014) corrobora com as afirmações das pesquisas citadas e apresenta dados de sua investigação, na qual os coordenadores entrevistados, mesmo com formação inicial em Pedagogia, apontam a ineficácia dessa formação para a atuação cotidiana. A formação inicial no atual molde generalista não favorece ao coordenador pedagógico a análise da situação educacional na qual ele vai atuar e o tem afastado da reflexão teórica, deixando de prepará-lo para o enfrentamento das exigências postas pelo mundo contemporâneo às escolas (DOMINGUES, 2014).

A partir dos relatos apresentados pelo grupo de coordenadores pedagógicos entrevistados na supracitada pesquisa, observou-se que a vivência na função, a troca de experiência com os demais membros da equipe gestora (principalmente na

imagem do diretor) e os cursos de formação continuada têm auxiliado no enfrentamento de algumas dificuldades do cotidiano. Domingues (2014, p.35) afirma que,

Uma educação preocupada com a constituição de um coordenador crítico-reflexivo estará atenta aos aspectos referentes a um currículo de formação menos teórico e mais reflexivo, pois tal perspectiva pode influenciar nas configurações dessa profissão nos estados e municípios brasileiros onde ela é desenvolvida.

Os cursos de formação inicial neste sentido não têm propiciado aos futuros docentes essa formação reflexiva, ao contrário disso têm gerado profissionais passivos e reprodutores de ações vivenciadas ao longo da trajetória escolar.

A partir das leituras realizadas (FERNANDES, 2009,2010, 2012; CAMPOS, 2010; PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011; GIOVANI, 2013;) percebe-se que as fragilidades formativas que os PCs possuem podem se refletir nas atividades de formação continuada oferecidas a seus professores que podem ser de baixa qualidade ou baseadas numa (de) formação quando se baseia na simples transmissão de textos e propostas dos órgãos oficiais, sem que haja possibilidade de discussão ou posicionamento crítico sobre os mesmos. É possível inferir ainda que essa fragilidade é uma consequência da própria legislação, já que não se tem critérios específicos para se chegar à função e nem previsão de ações de formação continuada a serem oferecidas.

Desta forma, faz-se necessário que o coordenador pedagógico passe por processos de formação continuada buscando melhorar sua atuação, já que os requisitos para a função não apresentam maiores exigências em termos de formação específica. Ainda é preciso considerar que o trabalho do PC insere-se numa escola com grande complexidade em relação às atividades a serem realizadas. A escola tem assumido novas demandas e, em consequência disso, professores e equipe gestora respondem por exigências que estão além de sua formação inicial. No cotidiano escolar eles são obrigados a desempenhar funções de psicólogo, enfermeiro, assistente social, entre outros.

Assim, aos professores e professores coordenadores cabe a preparação contínua para lidar com essas novas demandas da escola já que elas não foram exploradas durante o processo de formação inicial nas universidades, sendo essenciais para o exercício da função. As novas demandas atingem diretamente a

questão da identidade profissional dos sujeitos envolvidos, pois aqueles que não têm claras as atribuições que lhe são conferidas, podem acatar acriticamente as tarefas, enquanto que o essencial da função pode ser deixado de lado.

Conforme foi possível observar com o Quadro 2 os PCs têm um rol de atribuições as quais precisam ser exploradas, isso porque a formação inicial nem sempre possibilita a reflexão sobre elas. Por ser o sujeito responsável por formar outros professores em momentos de ATPCs, eles precisam se capacitar continuamente para lidar com os novos desafios da função e dessa forma preparar seus professores.

Muitos PCs buscam nas ações de formação continuada orientações de como lidar com as demandas de sua função, assim, somos levados a problematizá-las. No tópico a seguir, nos propomos a refletir sobre o que significa a formação continuada, para que dessa forma tenhamos elementos para problematizar as formações das quais os PCs participam e realizam.

1.3. Principais tendências sobre a formação continuada e características atuais

Ao tratarmos da formação continuada é importante um esclarecimento inicial. A literatura encontrada é exclusivamente relacionada ao professor e ao trabalho em sala de aula. Apesar de encontrarmos referências ao professor coordenador pedagógico, principalmente sobre o aspecto de ser este o responsável pela formação de professores nas escolas, os textos usados como base não foram escritos com o objetivo de problematizar a formação continuada do coordenador pedagógico. Por isso, faremos na medida do possível a interlocução entre a formação docente e a formação do coordenador pedagógico.

Ao longo dos anos foram utilizadas diferentes terminologias para o processo de educação continuada de profissionais da educação. Marin (1995) se propôs a analisar alguns desses termos, sendo eles: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada. Segundo a autora, com base nos conceitos implícitos aos termos, decisões são tomadas e ações são propostas, justificadas e realizadas nas escolas. Ou seja, não é uma mera mudança de nome, já que as diferentes

nomenclaturas trazem consigo concepções específicas que interferem na maneira como a formação continuada será realizada.

De acordo com Marin (1995) o termo reciclagem nos leva a entender a formação como algo que se propõe a modificar o sujeito sem que ele tenha voz diante do que é proposto. A adoção do termo culminou na adoção de cursos rápidos e descontextualizados frente à realidade escolar. Para a mesma autora, a adoção dos “treinamentos” desencadeiam ações com finalidades mecânicas, com modelagem de comportamento que anseiam por reações padronizadas. Assim, tendem a tolher a participação e a possibilidade de contribuição que o sujeito envolvido pode oferecer. Os professores fazem uso da inteligência em seu trabalho, portanto ela deve ser estimulada, principalmente em situações de formação, para que de fato haja melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que não é possível pensar o processo educativo como algo capaz de completar alguém, tornando-o perfeito e, por esse motivo, Marin (1995) também faz críticas ao uso do termo aperfeiçoamento nas práticas formativas para os docentes.

Quanto à capacitação a autora apresenta dois conjuntos de ações, sendo que um deles se aproxima do conceito de educação continuada defendida por Marin (1995), enquanto que o outro foge aos princípios formativos. Enquanto uma das concepções de capacitação adota ações com o cunho de tornar o sujeito envolvido capaz, habilitando-o para desempenhar suas funções, a outra está mais relacionada ao convencimento e persuasão dos envolvidos. Para a autora os cursos de formação continuada devem possibilitar que os envolvidos conheçam, analisem, critiquem, aceitem ou não as ideias promovidas pelas ações dos quais participam. É portanto, uma formação que pressupõe o papel ativo dos sujeitos.

Segundo Christov (2004) os termos treinamento, capacitação e reciclagem, não privilegiam a construção da autonomia intelectual do professor, pois, como vimos se baseiam em propostas previamente elaboradas a serem apresentadas aos professores para que, conseqüentemente, eles a implantem em sala de aula. Porém, isso não fica restrito a essas terminologias, já que atualmente alguns dos programas de formação não têm por objetivo a construção intelectual dos professores, mas sim a aceitação e reprodução direta de políticas oficialmente estabelecidas.

O termo formação continuada, segundo Marin (1995) tem como significado fundamental a atividade conscientemente proposta e direcionada para a mudança.

Ou seja, corresponde a um conjunto de ações elaboradas com a finalidade de contribuir para a mudança dos sujeitos envolvidos, mas que para isso levam em consideração as especificidades e as necessidades do grupo. Para Christov (2004) programas de formação continuada são necessários para atualizarmos nossos conhecimentos, já que eles estão em constantes mudanças.

Nóvoa (1997), por sua vez, diz que a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e a (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Para tal, em outra publicação, o autor Nóvoa (2002) defende uma formação continuada de professores centrada na investigação e na reflexão. A formação requer mudança por parte dos envolvidos, e isso por si só torna o processo muito difícil. As iniciativas devem ser bem estruturadas a fim de que os objetivos dos cursos sejam de fato alcançados e passíveis de serem visualizados na prática.

Segundo Fusari (1988), ao longo do tempo, os educadores foram treinados para corresponder aos interesses econômico-políticos dominantes, ou seja, para corresponder às expectativas determinadas pelos textos legais que carregam em si interesses de grupos específicos. Dessa forma, ele apresenta as principais tendências nas práticas formativas de acordo com o contexto histórico. Em seu artigo são apresentadas cinco tendências, sendo elas: tradicional, escolanovista, tecnicista, crítico-reprodutiva e crítica.

A tendência tradicional enfatizava a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades específicas e atitudes positivas em relação ao ensino. Ao docente cabia o papel de cumprir o programa estabelecido, que não considerava as condicionantes nas quais eles atuavam. Segundo Fusari (1988) o resultado dessa tendência era de pouco ou quase nada de alteração no comportamento enquanto docente. Dessa maneira, o autor chama-nos atenção de como alguns cursos formativos ainda perpetuam a ideia de passividade do docente e até mesmo do professor coordenador nesse processo de formação. Essa estrutura formativa gera profissionais acríticos e reprodutores de políticas dentro da escola, e por não possibilitar o diálogo e a reflexão, não produz as mudanças necessárias para o êxito das práticas dentro das escolas, já que para elas acontecerem é necessário que os sujeitos percebam essa necessidade.

Na tendência escolanovista, segundo Fusari (1988) os cursos tinham ênfase nas relações humanas no interior da escola; na aprendizagem de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem; nas dinâmicas de grupos, jogos e dramatizações aplicadas ao ensino. Percebe-se uma preocupação com os meios e não com os fins educacionais. Esses tipos de cursos acabaram reforçando que os meios (técnicas e métodos) eram mais importantes que os fins educacionais (aprendizagem dos conteúdos). Os meios não ditam os fins, isso porque nem sempre os métodos mais inovadores dão conta de atender as especificidades de todo o grupo.

Nos cursos tecnicistas os professores eram submetidos à condição de meros executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficavam a cargo de especialistas. Segundo Fusari (1988) os treinamentos davam ênfase ao domínio das habilidades referentes ao planejamento de ensino, ao conhecimento e utilização das novas tecnologias de ensino e a avaliação da aprendizagem. Nessa tendência, a escola assumia o papel de preparar o homem para o mercado de trabalho.

Os cursos na “fase da denúncia” (1978 e 1982) representam a tendência crítico-reprodutivista. Esses cursos foram meios para difundir o caráter perverso da escola capitalista. Como resultado dessa fase obteve-se um avanço da consciência ingênua dos educadores para uma concepção mais crítica da educação escolar. Segundo Fusari (1988) com a tendência crítica surge a proposta dialética de perceber a relação entre a educação escolar e a sociedade. O educador deve, sempre que possível, relacionar a experiência do aluno com os conteúdos trabalhados. Com isso, defende-se uma formação docente durante o seu trabalho cotidiano. Possibilitar a relação escola-sociedade só é possível se os agentes envolvidos perceberem a necessidade e importância de tal relação e dessa forma ele precisa participar, interagir, se posicionar e refletir em momentos formativos, já que esses são os momentos propícios para se propor e obter mudanças.

As diferentes tendências apresentadas por Fusari (1988), assim como os termos discutidos por Marin (1995), nos trazem elementos para discutir as características atuais dos modelos de formação usados nas redes de ensino. Como veremos a seguir, ainda temos os professores coordenadores assumindo o papel secundário nos processos formativos, os meios tendo privilégios em relação aos fins e as políticas oficiais e as avaliações externas como norteadoras das formações oferecidas.

Nóvoa (2002) diz ainda que as ações formativas ao longo dos anos assumiram quase sempre um caráter pontual e disperso. Segundo ele, as formações baseavam-se na lógica do desenvolvimento do sistema educativo e não no desenvolvimento do docente, reforçando a ideia de que as autoridades usam esses momentos para imporem à lógica de preparação dos professores a “novidade” que desejam desenvolver na referida rede de ensino.

No livro “Formação de professores e trabalho pedagógico”, Nóvoa (2002) apresenta cinco teses para debater e valorizar práticas de formação continuada de professores. São elas:

- A formação contínua deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência.
- Valorizar as atividades de auto formação participada e de formação mútua, ou seja, valorizar o diálogo entre os professores.
- Refletir na prática e sobre a prática, valorizando os saberes de que os professores são portadores.
- Ser protagonistas nas diversas fases do processo de formação - concepção, acompanhamento, regulação e avaliação.
- Investir nas iniciativas já consolidadas pelos docentes ao invés de desconsiderá-las e instaurar novos dispositivos de controle e de enquadramento.

As teses descritas por Nóvoa (2002) nos levam a questionar o atual contexto de formação continuada oferecido aos professores que atuam em sala de aula e aos professores coordenadores pedagógicos. Ter a escola como referência nas formações tem sido realidade de poucos cursos. Nóvoa (2002) dá grande importância ao sujeito que participa da formação continuada. Segundo o autor, é necessário que ele seja voz ativa em todo o processo formativo, que seus saberes sejam partilhados nesses momentos e que suas iniciativas sejam investidas, e não substituídas drasticamente por ideias inovadoras.

Fusari (2009) defende que os professores deveriam ser contratados e remunerados para uma jornada de trabalho que os permita atuar na docência, ter o

tempo para atividades pedagógicas (planejamento, reuniões) e atividades de formação contínua em serviço na própria escola e fora dela.

De acordo com Fusari (2009), a formação continuada pode ocorrer em locais distintos: dentro e fora da escola. O espaço formativo dentro da escola (que geralmente ocorre durante os ATPCs ou HTPCs dependendo da rede) tem sua contribuição para os envolvidos, mas, ao se deslocar para outros espaços formadores, as experiências costumam ser bastante enriquecedoras. Pensando principalmente no sujeito alvo da nossa pesquisa, os PCs, ao se deslocarem da escola e analisarem sua realidade de longe, junto a outros pares que apresentam as mesmas angústias, problemas e atribuições, podem ter efeitos ainda mais positivos. Porém, é essencial que a formação continuada ocorra num processo articulado dentro e fora da escola. Vale ressaltar que a formação continuada depende também das atitudes dos envolvidos com ela. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer (FUSARI, 2009).

Porém, o que se vê atualmente na rede estadual paulista de ensino é que os coordenadores pedagógicos e os professores precisam realizar a maior parte das atividades de formação fora do horário de trabalho, mostrando novamente um obstáculo para que as realizem de forma satisfatória. Além disso, ao tomarmos como ponto de partida as atividades de formação oferecidas pela EFAP, por exemplo, veremos que elas pouco consideram as demandas das escolas, já que ocorrem quase que totalmente a distância, como será explorado no item 1.4. O diálogo entre os pares (sejam professores ou coordenadores) parece ficar limitado quando as atividades formativas são realizadas à distância ou mesmo na modalidade semipresencial com um encontro mensal. Também podem estar contribuindo pouco por terem caráter mais pontual.

1.4. A coordenação pedagógica e as proposições de formação continuada na rede estadual paulista

Partindo do princípio de que para formar o outro é necessário ampliar a própria formação continuada do professor coordenador, consultamos no site da

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo⁴, o termo ‘formação continuada’. Nesse levantamento foi possível localizar sete resoluções publicadas no período de 2011 a 2013. Selecionamos apenas duas Resoluções que tratam mais amplamente do assunto, sendo as demais correspondentes a alterações ou disposições relacionadas a outros sujeitos que não eram de interesse para a presente pesquisa.

QUADRO 3: Resoluções sobre a Formação Continuada publicadas no período de 2011 a 2013

Resolução e ementa
<p>Resolução SE nº 58, de 23-08-2011 Ementa: Dispõe sobre a oferta e o desenvolvimento das atividades didáticas previstas no Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP, aprovado pelo Decreto nº 56.460, de 30.11.2010</p>
<p>Resolução SE nº 61, de 6-6-2012 Ementa: Dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23.8.2011</p>

Fonte: Elaboração própria

A partir das resoluções, chegamos a dois meios pelos quais os PCs realizam suas ações de formação continuada: via Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) e via Orientações Técnicas (OT).

O Professor Coordenador como parte integrante da equipe gestora, participa de Orientações Técnicas (OT) ofertadas tanto pela EFAP como pelos órgãos centrais e regionais⁵. De acordo com a Resolução SE nº 61/2012 em seu artigo 8º, as orientações técnicas destinam-se à formação específica, objetivando a melhoria na implementação de novas atividades e conceitos. Entende-se por OT ‘todo e qualquer espaço de reuniões de caráter pontual, sistemático ou circunstancial, que objetive o aprimoramento da prática profissional do servidor, com vistas a subsidiá-lo com informações específicas que aperfeiçoem seu desempenho’ (SÃO PAULO, 2012b). As OT’s são, portanto, consideradas pela legislação como momentos formativos para os Professores Coordenadores e demais funcionários da SEE/SP.

⁴ <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/>

⁵ De acordo com informações divulgadas na página oficial da SEE os Órgãos Centrais correspondem à Escola de Formação e às coordenadorias de Gestão da Educação Básica; de Informação, monitoramento e avaliação educacional; de Infraestrutura e Serviços Escolares; de Recursos Humanos e de Orçamentos e Finanças. Já os Órgãos Regionais vinculados à SEE/SP correspondem às noventa e uma Diretorias Regionais de Ensino localizadas na capital, grande São Paulo e interior do estado.

Em ambas as resoluções é possível observar o peso que a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) tem na formação continuada de milhares de servidores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Criada em 2009, a EFAP integra o Programa Mais Qualidade na Escola⁶. Segundo informações obtidas na página oficial da EFAP, os cursos oferecidos por ela combinam ensino à distância com atividades presenciais e em serviço. Como exemplo de ensino semipresencial, temos o curso “Melhor gestão, melhor ensino” na qual a carga horária total era dividida em encontros presenciais nas Diretorias de Ensino, com seminários e videoconferência, e a carga horária restante era oferecida via Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAP (AVA-EFAP) composto por questões objetivas referente ao conteúdo apresentado e fórum de discussões.

Apesar de verificarmos no inciso 5 do artigo 6º da Resolução nº 75/2014 (SÃO PAULO, 2014) a necessidade do coordenador pedagógico ter disponibilidade de tempo para investir em sua qualificação profissional e atender às atividades de formação continuada propostas pela Diretoria de Ensino e pelos órgãos centrais da Pasta, observamos nas legislações levantadas e analisadas apenas a existência da EFAP como responsável pelos programas de formação continuada para os mesmos.

A Resolução nº58/2011 (SÃO PAULO, 2011) dispõe sobre a oferta e o desenvolvimento das atividades na EFAP. Ela considera a formação permanente e continuada dos profissionais da educação como um dos pilares para melhoria da qualidade de ensino e resolve que as ações de formação deverão ser realizadas por meio de curso e programas. Para tanto, considera-se cursos:

ciclos de palestras e de estudos, congressos, conferências, simpósios, encontros, fóruns, seminários, oficinas e videoconferências, realizados no país ou no exterior, presenciais ou a distância, que disponham sobre determinada unidade temática integrante de um conjunto previamente definido e estruturado (SÃO PAULO, 2011).

Os cursos de atualização, segundo a mesma Resolução, deverão ser desenvolvidos tanto pela EFAP, à vista das necessidades e demandas diagnosticadas, como também propostas pelas instituições e entidades conveniadas (Instituição de Ensino Superior, Entidades representativas das Classes do

⁶ Programa lançado pelo governador José Serra e pelo então secretário de Estado da Educação, Paulo Renato Costa Souza, que visava contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público de São Paulo.

Magistério, Instituições públicas, privadas e não estatais), com duração igual ou superior a 30h.

Pelo que foi analisado, é possível inferir que os cursos da EFAP não atendem às especificidades da função, portanto, acredita-se que existe a necessidade de se instituir legalmente outros programas de formação continuada que possibilitem aos cursistas a reflexão sobre sua prática a partir de suas demandas diagnosticadas. Em relação ao tempo, verificamos que a carga horária semanal de trabalho do PC (40 horas semanais) pode ser outro agravante para a não participação em outras formas de estudo para além daquelas que ocorrem em seu horário de trabalho, já que o PC teria que disponibilizar mais algumas horas semanais para formação, deixando de usufruir de momentos de lazer e descanso com a família.

Na página oficial⁷ da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) foi possível identificar quais foram/são os cursos oferecidos por essa instituição no período de 2010 a 2015. Os cursos são identificados na página como “em andamento”, “encerrado” e com “inscrições abertas”. No período em que realizamos o levantamento⁸ foi possível obter informações de 209 cursos na categoria “encerrados”, porém havia muitos outros que não analisamos porque não era possibilitado o acesso de não inscritos. “Em andamento” foram indicados sete cursos, enquanto que com “inscrições abertas” encontramos apenas três. Dos 219 cursos que foram identificados, selecionamos para análise apenas os que incluíam o PC como um dos sujeitos alvo da formação, o que totalizou 24 cursos.

Dentre os 209 cursos já encerrados, 19 incluíam o PC em seu público alvo. O Quadro 4, a seguir, apresenta sinteticamente os cursos encontrados nesta categoria.

⁷ <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/efap/in%C3%ADcio.aspx>

⁸ Esse levantamento aconteceu entre os meses de agosto e setembro de 2015.

QUADRO 4: Síntese dos cursos relacionados aos PCs e já encerrados pela EFAP
(continua)

Título do curso	Público Alvo	Carga horária	Modalidade
A criança de seis anos no Ensino Fundamental: subsídios teóricos e práticos para a ação docente - 2012	<i>PC do EF dos Anos Iniciais;</i> PEB I em exercício nos 1º e 2º anos do EF dos Anos Iniciais.	80h	Distância
Curso de Prevenção do Corpo de Bombeiros na Escola - PC - 1ª Edição - 2012	<i>Professores Coordenadores (PC);</i> Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) das Diretorias de Ensino da Capital	32h	Distância
Curso para gestores dos Centros de Estudo de Línguas (CEL) - 1ª Edição - 2014	<i>Professor coordenador (PC) do CEL;</i> Diretor da unidade escolar (UE) com CEL vinculado; Supervisor de ensino e Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) que acompanham os CEL nas diretorias de ensino (DE); Dirigentes das DE.	90h	Distância
Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI) - Curso 1 - 2014	<i>Professores-coordenadores (PC) do EF do Ciclo de Alfabetização (do 1º ao 3º) e do Ciclo Intermediário (4º ao 6º);</i> Professores-coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) do EF do Ciclo de Alfabetização (do 1º ao 3º) e do Ciclo Intermediário (4º ao 6º); PCNP da área de Matemática.	120h	Distância
Introdução à LIBRAS - Online - 1ª Edição - 2014	Supervisor de ensino, preferencialmente o responsável pela Educação Especial; Professor-coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP); Diretor de unidade escolar; Vice-diretor; Vice-diretor da Escola da Família; <i>Professor-coordenador (PC);</i> Professor-coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica (PCAGP); Professor de Educação Básica (PEB); PEB da Sala de Leitura; PEB da Sala de Recurso; Professor Interlocutor; Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC); Gerente de Organização Escolar (GOE); Agente de Organização Escolar (AOE).	90h	Distância
Introdução aos Direitos Humanos e ECA para Educadores - 1ª edição - 2013	Professores (PEB I e II) em exercício nas Unidades Escolares (UE) e nas Diretorias de Ensino (DE); Professores Mediadores Escolares e Comunitários (PMEC); Diretores em exercício nas UEs e os que estejam afastados, em exercício nas DEs; Vice-diretores e <i>Professores Coordenadores (PC) em exercício nas UEs;</i> Supervisores de Ensino em exercício nas DEs.	60h	Distância

M@tmídias 2 – Objetos de aprendizagem Multimídia para o ensino de Matemática – 2ª Edição - 2014	Professores de Educação Básica (PEB) I e II, licenciados em Matemática, desde que com aula atribuída no Ensino Médio Matemática, preferencialmente no 2º ano; <i>Professores-coordenadores (PC) responsáveis pelo Ensino Fundamental e Médio, com formação em Matemática;</i> Professores-coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP), responsáveis pela disciplina Matemática e/ ou com formação em Matemática.	60h	Distância
Mecanismos de apoio ao processo de recuperação da aprendizagem: Articulação pedagógica e prática de intervenção - 2014	<i>Professores-coordenadores (PC) dos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e/ou do Ensino Médio;</i> Professores-coordenadores de apoio à gestão pedagógica (PCAG) dos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e/ou do Ensino Médio; Professores de Educação Básica (PEB I ou II), em exercício em sala de aula em ao menos um dos treze diferentes componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e/ou do Ensino Médio; Professores-auxiliares (PA) com aulas atribuídas nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e/ou do Ensino Médio.	90h	Distância
Melhor Gestão, Melhor Ensino – Curso 2 - Formação de Gestores Escolares - 2013	Diretores de escola; Vice-diretores; <i>Professores-coordenadores (PC);</i> Professores de Língua Portuguesa; Professores de Matemática.	80h	Semipresencial
Melhor Gestão, Melhor Ensino - Curso 2 – Formação de Gestores Escolares 2ª edição - 2014	Diretores; Vice-diretores; <i>Professores Coordenadores (PC);</i> Professores Coordenadores de Apoio à Gestão Pedagógica (PCAGP).	80h	Semipresencial
Melhor Gestão, Melhor Ensino – Curso 2 - Formação de Professores de Língua Portuguesa e Matemática - 2013	Diretores de escola; Vice-diretores; <i>Professores-coordenadores (PC);</i> Professores de Língua Portuguesa; Professores de Matemática.	80h	Semipresencial
Melhor Gestão, Melhor Ensino - Curso 3 – Aprofundamento de Conteúdos e Metodologias Gestão - 2014	Diretor de unidade escolar; Vice-diretor; <i>Professor Coordenador de Área;</i> Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica; Professor Coordenador do Centro de Línguas; Professor Coordenador de Ensino Integral; <i>Professor Coordenador responsável pelo EF I e pelo II;</i> <i>Professor Coordenador responsável exclusivamente pelo EF II.</i>	80hh	Distância
Oficinas Virtuais Currículo+: 2ª Edição -	Assistente de diretor de unidade escolar; Diretor de unidades escolares; Dirigente;	30h	Distância e autoinstrucional

2014	<p><i>Professor Coordenador (PC); Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica (PCAGP); Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP); Professor Educação Básica I (PEBI); Professor Educação Básica II (PEBII); Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC); Supervisor; Vice-diretor; Vice-diretor da Escola da Família; Bolsista do Programa Residência Educacional; Diretor de Núcleo de Informação Educacional e Tecnologia; Diretor de Núcleo Pedagógico.</i></p>		
Programa Currículo e Prática Docente - CPD 2012	<p>Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP); Diretores e Vice-diretores das escolas de EF dos Anos Finais, EM e EJA; <i>Professores Coordenadores (PC) do EF dos Anos Finais e/ou EM; PC do Ciclo I</i>, desde que PEB II concursado em uma das treze disciplinas do Currículo do EF dos Anos Finais, EM e EJA; Professores (PEB I e II; efetivos; estáveis; OFA) em exercício, em sala de aula, nas treze disciplinas do Currículo no EF dos Anos Finais, EM e EJA; Professores readaptados concursados em uma das treze disciplinas do Currículo em exercício nas escolas de EF dos Anos Finais, Ensino Médio e EJA;</p>	60 horas; 200 horas, divididas em dez módulos	Distância
Programa Currículo e Prática Docente - CPD 2014	<p>Professores com aula atribuída nas disciplinas de Biologia, Filosofia, Física, Química e Sociologia; Professores-coordenadores de Núcleo Pedagógico (PCNP), desde que tenham formação e/ou habilitação nas disciplinas de Biologia, Filosofia, Física, Química e Sociologia; Aprovados no CPD – 2011 e 2012 e os que cursaram o Curso de Formação do Concurso Público para Provimento de Professor Educação Básica II – de ingresso realizado em 2010, 2011 e 2012; <i>Professores-coordenadores (PC) das unidades escolares (UE), desde que tiverem formação e/ou habilitação nas disciplinas de Biologia, Filosofia, Física, Química e Sociologia.</i></p>	260h	Distância
Programa Ensino Integral – Curso Ensino Integral: Formação ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão –	<p>Supervisores de ensino; Professores coordenadores de núcleo pedagógico (PCNP), responsáveis pelas UE de Ensino Integral; Diretores; Vice-diretores; <i>Professor coordenador geral</i></p>	60h	Distância

1ª edição - 2014	(PCG), professor coordenador de área (PCA); Professor educação básica (PEB).		
Programa Ensino Integral – Curso Ensino Integral: Formação ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão – 2ª edição - 2014	Supervisores de ensino; Professores coordenadores de núcleo pedagógico (PCNP), responsáveis pelas UE de Ensino Integral; Diretores; Vice-diretores; <i>Professor coordenador geral (PCG), professor coordenador de área (PCA)</i> ; Professor educação básica (PEB).	60h	Distância
Programa REDEFOR Educação Especial e Inclusiva - Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2013	Supervisores de ensino em exercício nas diretorias de ensino (DE); PCNP; Diretores em exercício nas unidades escolares de EF dos Anos Iniciais, EF dos Anos Finais, EM, EJA, Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) e Centro de Estudos de Línguas (CEL); <i>PC de EF dos Anos Iniciais, EF dos Anos Finais, EM, EJA, CEEJA e CEL</i> ; Vice-diretores em exercício nas unidades escolares de EF dos Anos Iniciais, EF dos Anos Finais, EM, EJA, CEEJA e CEL; Professores de Educação Básica (PEB) I e II, quaisquer categorias, com exceção dos OFA – categoria “O”, e estáveis em exercício no EF dos Anos Iniciais e nas disciplinas do Currículo do EF dos Anos Finais, EM e EJA, inclusive os que atuam na Sala de Leitura e nas Atividades Curriculares Desportivas.	444h e 686h	Distância, encontros presenciais (EP); estágio; provas presenciais; elaboração e apresentação de TCC.
Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e suas Especificações - 2014	Professores Educação Básica (PEB I); Professores Educação Básica II (PEB II); Professores Coordenadores de Apoio a Gestão Pedagógica (PCAGP); Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP); Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) responsáveis pela Educação Especial; Diretores; Vice-Diretores; <i>Professores Coordenadores (PC)</i> ; Supervisores de Ensino responsáveis pela Educação Especial.	60h	Distância

Fonte: Elaboração própria

A partir das informações contidas no Quadro 4, é possível constatar que nenhum dos dezenove cursos encerrados era exclusivamente voltado para os PC's, mas, sim, incluíam outros servidores, tais como os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNPs), os diretores de escola, os vice-diretores, os professores especialistas e os professores dos Anos Iniciais. Isso traz fortes indícios

de que não foram planejadas e nem desenvolvidas formações específicas para os ocupantes da função de CP através da EFAP nos últimos seis anos, demonstrando uma ausência de preocupação com esse aspecto por parte da SEE/SP.

Os cursos encerrados tiveram duração entre 30h a 686h⁹, sendo que quinze deles teve carga horária entre 30 a 90h. Os cursos, em sua maioria, são à distância e auto instrucionais, ou seja, sem o acompanhamento ou mediação de um tutor. Alguns cursos contavam com parcerias externas como, por exemplo, com a Fundação Santillana, o Corpo de Bombeiros e a Universidade Estadual Paulista (UNESP).

A leitura do rol de conteúdos ministrados pelos cursos encerrados, possibilitou identificar que eles eram direcionados a diversos aspectos que tangenciam à atuação do PC's e à ajuda aos professores, como por exemplo, apresentação de mecanismos de apoio ao processo de recuperação da aprendizagem, uso de recursos metodológicos, defasagens de aprendizagem, inclusão social, transtornos globais do desenvolvimento, currículo e adaptação curricular, competências e tecnologia, acessibilidade e diversidade, avaliação externa e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP). Alguns conteúdos se relacionavam com a gestão escolar e a gestão de sala de aula, como por exemplo, a administração do tempo, a gestão na dimensão pedagógica, a observação em sala de aula, o modelo pedagógico e de gestão.

No documento intitulado 'Regulamento'¹⁰, do qual essas informações foram extraídas, não havia indicação do referencial bibliográfico que seria usado nos diferentes cursos. Eles também não denotavam que houvesse uma linha de continuidade entre os cursos. Nesse documento eram apresentadas as habilidades e competências que se pretendiam alcançar, assim como a estrutura e o cronograma do curso, indicando as temáticas que seriam abordadas em cada momento que aparentemente eram independentes.

Quanto aos sete cursos "em andamento" oferecidos pela EFAP, três foram selecionados para análise já que previam a participação de PC's.

⁹ Referente a curso de especialização com parceria da UNESP

¹⁰ Nem todos os cursos tinham esse documento disponível.

QUADRO 5: Cursos em andamento pela EFAP destinados aos PCs

Título do curso	Público alvo	Carga horária	Modalidade
Introdução aos Direitos Humanos e ECA para Educadores - 2015	Professores Mediadores Escolares e Comunitários (PMEC) e todos os profissionais em exercício na SEE/SP em quaisquer quadros (QM, QAE e QSE).	60h	Distância
Programa REDEFOR – Educação Especial e Inclusiva	Professores e gestores da rede estadual paulista de ensino.	444h	Atividades web e presenciais
Todos Aprendem EAD - 2015	PEB I em exercício na SEE/SP, inclusive os que estejam atuando nas Salas de Leitura; PEB II em exercício no EF Anos Iniciais; <i>PC dos Anos Iniciais;</i> PCNP responsável pelo EF Anos Iniciais; Profissionais em exercício no CEFAI da CGEB.	90h	Distância

Fonte: elaboração própria

Na listagem dos conteúdos tratados por esses três cursos, não foi possível localizar aqueles específicos que relacionassem o assunto à atuação específica do PC's. Os objetivos traçados faziam referência ao trabalho junto ao corpo docente, por exemplo, inferindo que o PC poderia auxiliar os docentes nas temáticas de cidadania e formar professores capazes de identificar alunos com risco para transtornos funcionais de aprendizagem. Ou seja, os PC's eram tratados como sujeitos intermediários nas atividades formativas oferecidas. É válida a discussão de tais temas entre os diferentes pares da Unidade Escolar, porém, as especificidades de cada função devem ser levadas em conta. Verificou-se que os cursos são oferecidos em sua maioria na modalidade educação à distância (EAD) o que limita a relação entre os participantes.

Porém, nenhum dos cursos era exclusivo ao público de PCs, sendo os mesmos de áreas abrangentes tais como direitos humanos, educação especial e inclusiva e aprendizagem à distância. A carga horária variava entre 60 a 444h¹¹. Os

¹¹ Curso de especialização, em nível de pós-graduação, em parceria com a Universidade Estadual Paulista (UNESP)

cursos contavam com o apoio de instituições como UNESP e Instituto ABCD¹². A SEE-SP nesses casos divulgava e apoiava os cursos oferecidos pela instituição, porém, pelas informações contidas no regulamento, não é possível identificar maior participação instrucional nesses cursos.

Com “inscrição aberta”, dois dos três cursos tinham o PC como público alvo, como apresentado no Quadro 6.

QUADRO 6: Cursos com inscrição aberta na EFAP destinados aos PCs

Título do curso	Público alvo	Carga horária	Modalidade
Formação para Aprofundamento nas Metodologias do Programa Ensino Integral – 1ª Edição	Professores coordenadores do Núcleo de Pedagógico; Supervisores de Ensino responsáveis pelas Escolas de Ensino Integral; Diretores; Vice-diretores; Professores coordenadores Gerais (PCG), Professor coordenador de Área (PCA); Professor de Educação Básica (PEB) das Escolas de Ensino Integral.	30h	Distância
Mecanismos de Apoio ao Processo de Recuperação da Aprendizagem – Articulação Pedagógica e Práticas de Intervenção - 1ª edição	Professores auxiliares (PA) com aulas atribuídas no Ensino Fundamental (6º ano); Professores do Projeto Apoio à Aprendizagem (PAA) com aulas atribuídas no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e/ou Ensino Médio; Professores de Educação Básica (PEB II) que atuam em diferentes componentes curriculares no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e/ou Ensino Médio; Professores coordenadores (PC) do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) ou Ensino Médio; Professores coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) das diretorias de ensino.	30h	Distância

Fonte: Elaboração própria

Assim como nos outros casos, nenhum dos cursos era exclusivo para os ocupantes da função. Em ambos a modalidade era à distância e a carga horária indicada tinha o total de 30h. Na ementa de um dos cursos é indicado um tópico que propõe a discussão sobre o papel do coordenador pedagógico na articulação pedagógica relacionada ao processo de recuperação da aprendizagem, porém, assim como nos demais cursos, nesse não eram apresentados os referenciais

¹² O Instituto ABCD é uma organização da sociedade civil de interesse público. Desenvolve projetos em parceria com organizações sociais, com universidades e com o poder público com o intuito de melhor identificar, ensinar e assistir crianças e jovens com transtornos específicos de aprendizagem, dentro e fora da escola (<http://www.institutoabcd.org.br/>).

teóricos que seriam usados para explorar o tema e nem mesmo o detalhamento dos conteúdos que seriam trabalhados.

Em síntese, foi possível perceber que os cursos oferecidos pela EFAP não são exclusivos para os PC's e, por mais que tratassem de temáticas genéricas inerentes à função, é possível inferir que não atendem às suas especificidades, pois são oferecidos, na maioria das vezes, à distância e com o público muito variado. Segundo Marin (1995), a formação continuada deve contribuir para a mudança dos sujeitos envolvidos, levando em consideração as especificidades e as necessidades do grupo. Ao trabalhar com públicos diferentes, à distância, sem mediação de tutores, sem explicitação dos referenciais teóricos que serão explorados, esse processo torna-se difícil já que tratará de diferentes questões em um curto espaço de tempo.

A partir das análises documentais foi possível observar que há uma legislação referente ao trabalho do coordenador pedagógico e da formação continuada, porém a regulação, o como fazer, não está claro nelas, o que resulta em cursos e mais cursos sem continuidade, cursos que tratam de temáticas pontuais.

Como foi possível observar nas leituras, faz-se necessário a discussão e a troca entre os pares já que o enriquecimento que tal prática traz para o exercício da função é mais evidente (NÓVOA, 2002; SOLIGO e PRADO, 2008; FUSARI, 2009; GARRIDO, 2009).

A carga horária dos cursos analisados é outro ponto que nos chamou atenção, pois era muito reduzida (79% estão na faixa de 30 a 90h, e o restante encontrava-se na faixa de 120 a 686h). Assim, podemos inferir que os cursos cumprem uma formação pontual e não continuada como se propõe os cursos da EFAP. Os objetivos dos cursos geralmente não faziam referência direta ao PC, mas estes, por fazerem parte do Quadro de magistério (QM), acabaram sendo incluídos no processo.

Pela estrutura apresentada dos cursos, podemos também inferir que eles tinham frágeis contribuições para a construção da autonomia intelectual (CHRISTOV, 2004). Ao realizar apenas o que foi solicitado, o coordenador torna-se mero executor de tarefas, alienando-se quanto ao contexto macro de sua realidade. Essa postura remete-nos aos treinamentos anunciados e criticados por Marin (1995). Segundo a autora, esse tipo de formação anseia por reações padronizadas e inibem a contribuição do sujeito envolvido. Apesar de trabalhar com fóruns de

debates, esses cursos à distância podem não contribuir para a superação do campo do senso comum, principalmente ao serem realizados sem mediação de um tutor preparado.

Apesar da SEE/SP, por meio da EFAP, ter oferecido diversos cursos no período analisado, tomamos o que Nóvoa (1997) diz sobre a formação de que ela não se constrói por acúmulo de cursos, mas sim através da reflexividade crítica sobre as práticas e a (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Da mesma forma, as cinco teses levantadas por Nóvoa (2002) sobre a formação continuada, na qual a escola deveria ser tomada como referência na formação, valorizando o protagonismo e os saberes docente, não se concretizam na maior rede estadual de ensino regular do Brasil. Neste sentido, pelo que foi analisado nos regulamentos, poucos foram os momentos destinados a essa reflexão sobre a função e conseqüentemente sobre a identidade pessoal e profissional do PC.

2. A formação continuada dos Coordenadores Pedagógicos: o que mostram as pesquisas?

Nesta seção serão apresentados e discutidos os resultados da análise das dissertações e teses selecionadas na etapa de levantamento bibliográfico a qual foi fundamental para definição das questões e dos objetivos de pesquisa, além de contribuir para estabelecer relações com a temática da presente pesquisa.

2.1. Caminhos metodológicos

De acordo com Ludke e André (1986) para realizar uma pesquisa faz-se necessário promover o confronto entre os dados coletados sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito do mesmo. Para realizar esse confronto, adotamos o exercício de revisão bibliográfica capaz de nos ajudar a definir e atingir os objetivos propostos.

Segundo Luna (1997) a revisão bibliográfica tem como função abordar como um problema em questão vem sendo pesquisado, especialmente do ponto de vista metodológico, além de fornecer dados resultantes das pesquisas analisadas e o que de fato tem contribuído para uma área.

Assim, durante todo o processo de pesquisa foi realizado a revisão de literatura. Essa atividade, segundo Alves-Mazzotti (1992) é importante já que:

Essa análise ajuda o pesquisador a definir melhor seu objeto de estudo e selecionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, a evita-los, quando estes tenham se mostrado pouco eficientes na busca do conhecimento pretendido. Além disso, a familiarização com a literatura já produzida evita o dissabor de descobrir mais tarde que a roda já tinha sido inventada (p.54).

Esse exercício de revisão nos possibilitou traçar diferentes encaminhamentos para a pesquisa. A partir dela, obtivemos os fundamentos práticos de outras realidades para discutir os dados que coletamos na rede estudada, estabelecemos o instrumento de coleta dos dados e elaboramos as questões que compuseram nosso roteiro de entrevista.

Na primeira etapa da revisão bibliográfica, pesquisamos teses e dissertações nos bancos de dados de algumas universidades paulistas já consolidadas no campo da pesquisa em educação, tais como: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A busca nestas universidades justifica-se por ser objeto central da pesquisa a coordenação pedagógica (CP) na rede estadual paulista. Estabeleceu-se como recorte temporal para seleção das pesquisas os últimos 10 anos, já que esse era o recorte possível na maioria dos sites pesquisados, além de nos indicar as pesquisas mais recentes dado que a temática teve maior incidência de investigação na última década quando se disseminou a função em diversas redes municipais e estaduais por conta dos princípios constitucionais da gestão democrática.

Outro banco de dados pesquisado foi o *Scientific Electronic Library Online* - Biblioteca Eletrônica Científica (SciELO) para artigos científicos publicados em periódicos. Nesse banco, fizemos uso das seguintes palavras-chave: “coordenador pedagógico”, “professor coordenador pedagógico”, “professor coordenador”, “coordenador”, “coordenação pedagógica” e “formação¹³”.

No banco de dados do SciELO só foram localizados três artigos referentes à atuação do coordenador pedagógico, porém nenhum foi usado nessa pesquisa pois não indicavam como foco de análise a formação desse profissional, fosse ela inicial ou continuada, indicando que a CP é ainda uma temática pouco explorada neste aspecto.

O levantamento realizado diretamente nos bancos de dados das universidades paulistas apresentou 1741 trabalhos. A síntese encontra-se na tabela a seguir:

¹³ Como apresentado anteriormente, a formação continuada do professor coordenador pedagógico é o foco da pesquisa, portanto, fiz uso dessa palavra chave para localizar pesquisas que explorassem o assunto de alguma maneira. Porém, o termo usado foi unicamente “formação”, dando possibilidade para as diversas nuances da mesma.

TABELA 1: Levantamento de teses e dissertações realizado nas bibliotecas virtuais das universidades paulistas

Palavras chaves	Universidades						TOTAL
	USP	UNESP	UFSCAR	UNICAMP	PUC/SP	UMESP	
Coordenador Pedagógico	28	8	0	4	90	1	
Professor Coordenador Pedagógico	10	5	0	1	0	1	
Professor Coordenador	18	13	1	5	5	1	
Coordenador	83	22	3	31	32	2	
Formação	615	224	11	325	27	4	
Coordenação Pedagógica	25	128	3	10	5	0	
TOTAL	779	400	18	376	159	9	1.741

Fonte: Elaboração própria

Para selecionar os trabalhos que fariam parte da revisão bibliográfica realizaram-se alguns procedimentos: leitura do título dos trabalhos; leitura dos resumos e por último a leitura dos trabalhos na íntegra.

Ao fazer a leitura dos títulos desses 1741 trabalhos localizados nas universidades paulistas percebeu-se que muitos faziam referência aos termos coordenação, formação ou pedagógico dissociado das práticas escolares, o que não condizia com o objeto e os objetivos dessa pesquisa, portanto, esses foram excluídos. Assim, após essa leitura inicial, selecionaram-se apenas os trabalhos que pelo título indicavam versar exclusivamente sobre o coordenador pedagógico atuando na escola e, dessa forma, chegou-se ao total de 77 trabalhos.

Após essa primeira seleção, foi feita a leitura dos resumos dessas 77 pesquisas e a partir dos objetivos apresentados foi possível organiza-las de acordo com eixos temáticos, dando origem a Tabela 2.

TABELA 2: Organização dos eixos temáticos a partir dos resumos das teses e dissertações defendidas em universidades paulista referentes ao trabalho do Professor Coordenador Pedagógico na Educação Básica

Área	Total de pesquisas
Formação do Coordenador Pedagógico	19
Atuação na constituição de sua identidade	6
Atuação do Coordenador Pedagógico na formação continuada de professores e na elaboração e implementação de Projetos Políticos Pedagógicos	16
Atuação do Coordenador Pedagógico no exercício da função ¹⁴	35
Aspectos históricos da constituição da Coordenação Pedagógica na rede municipal de São Paulo	1
TOTAL	77

Fonte: Elaboração própria

Esse exercício de revisão bibliográfica permitiu observar a incidência de pesquisas relacionadas à atuação do coordenador pedagógico e, especificamente sobre o desempenho de uma de suas atribuições que é a formação continuada de professores. Em relação à área de interesse dessa pesquisa “formação continuada dos coordenadores pedagógicos” obteve-se um total de dezenove pesquisas.

Para realizar a leitura na íntegra dessas dezenove pesquisas, dirigimo-nos novamente ao banco de dados das seis universidades paulistas escolhidas- UNESP, UNICAMP, UFSCAR, USP, PUC, UMESp- onde localizamos as pesquisas e fizemos o download dos arquivos referentes a elas. Dois trabalhos só estavam disponíveis na forma impressa nas universidades onde foram realizadas e não foi possível ter acesso.

Ao realizar a leitura dos dezessete trabalhos na íntegra percebeu-se que um deles correspondia ao trabalho do CP numa escola de idiomas e não em uma escola de ensino regular que é o proposto para essa pesquisa. Outro ainda era um trabalho de conclusão de curso que foi desconsiderado já que apresentava uma leitura muito incipiente a respeito do tema. Outros seis trabalhos, apesar de fazerem referência à formação continuada dos PCs tinha a temática como segundo plano das discussões e, dessa forma, optamos por deixá-los de fora da revisão bibliográfica. Os principais objetivos dessas seis pesquisas era a discussão sobre as políticas de formação

¹⁴ No agrupamento atuação do coordenador pedagógico no exercício da função, foram contempladas as pesquisas que tiveram por objetivo discutir aspectos intrínsecos à função, tais como os processos avaliativos, a gestão, as relações interpessoais, o processo de inclusão social, as dificuldades pessoais e do grupo docente (início de carreira) e a implementação e discussão do currículo, dos projetos e das novas disciplinas.

continuada, a análise do trabalho do CP, a constituição da identidade dos sujeitos, os saberes necessários da função e as concepções sobre ela. Assim, apenas nove das dezessete pesquisas apresentaram elementos para nos auxiliar na investigação da temática, como será apresentado no tópico a seguir.

2.2. Análises dos materiais

Como apresentado anteriormente, chegamos a nove teses e dissertações após o levantamento bibliográfico. Os trabalhos selecionados não ficaram restritos à formação continuada dos PCs no estado de São Paulo, embora fossem desenvolvidas em programas de Pós Graduação paulistas, assim houve pesquisas que excediam a atuação do PC no Estado.

Os dados gerais das pesquisas selecionadas estão sintetizadas no quadro 7.

QUADRO 7: Síntese dos dados das pesquisas selecionadas

TÍTULO	AUTORIA	ORIENTAÇÃO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL*	PROGRAMA
Formação continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica?	Marilene Garcia	Laurinda Ramalho de Almeida	PUC-SP	2008	D	Educação: Psicologia da Educação
A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores	Rodnei Pereira	Sergio Vasconcelos de Luna	PUC-SP	2010	M	Educação: Psicologia da Educação
A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates	Elisabete Ferreira Esteves Campos	José Cerchi Fusari	USP	2010	D	Educação
Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas.	Beatriz Bontempi Gouveia	Vera Maria Nigro de Souza Placco	PUC-SP	2012	M	Educação: Psicologia da Educação
Os desafios do professor coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes do Ensino Fundamental: o caso da região do Vale do Ribeira/SP.	Vania Ida Malavasi dos Santos	Norinês Panicacci Bahia	UMESP	2012	M	Educação
Colaboração crítica na formação de coordenador: uma	Rosemeire Rodrigues dos Santos	Maria Cecília Camargo Magalhães	PUC-SP	2013	M	Linguística Aplicada e Estudos da

prática em construção						Linguagem
Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação.	Priscila De Giovani	Neide de Aquino Noffs	PUC-SP	2013	M	Educação: Currículo
Um estudo sobre a formação continuada do coordenador pedagógico desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres/MT.	Rinaldo Bezerra Carlos	Vera Maria Nigro de Souza Placco	PUC-SP	2013	D	Educação: Psicologia da Educação
A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil de São Bernardo do Campo.	Sandra Regina Brito de Macedo	Helena Coharik Chamlian	USP	2014	M	Educação

* A letra "M" corresponde a Mestrado e a "D" a Doutorado

Fonte: Elaboração própria

Como é possível observar, foram selecionadas três (3) teses de doutorado e seis (6) dissertações de mestrado oriundas de diferentes programas de pós-graduação. A PUC-SP foi a universidade com o maior número de trabalhos selecionados. Com pesquisas realizadas em três programas de pós graduação, o programa que mais se destacou foi o de Psicologia da Educação da qual fazem parte duas referências sobre os estudos relativos à CP: professoras Vera Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida.

Foi possível observar nas pesquisas analisadas que os professores coordenadores foram os sujeitos privilegiados nos processos de coleta de dados. Em algumas delas (GOUVEIA, 2012; CARLOS, 2013; GIOVANI, 2013; MACEDO, 2014) também foram sujeitos os professores, diretores escolares, diretores de educação, formadores dos coordenadores pedagógicos e outros funcionários das escolas.

Em relação aos procedimentos para coleta de dados adotados nas pesquisas, verificou-se que a entrevista foi o mais usado (sete), seguido pelo questionário (cinco). As observações (duas), os círculos de debates (uma) e sessões reflexivas (uma) também foram adotados pelos pesquisadores. Vale salientar que algumas pesquisas fizeram uso de mais de um procedimento para coletar os dados de análise, por isso, a soma total dos procedimentos supracitados ultrapassa a nove que corresponde ao total de pesquisas analisadas.

As leituras trouxeram grandes contribuições para a organização da presente dissertação, portanto, a seguir, serão discutidos os resultados obtidos pelas pesquisas analisadas, articulando, na medida do possível, as teses e as dissertações encontradas a outros estudos adotados na pesquisa como apoio teórico, tais como Nóvoa (1997,2002), Fusari (1988) Christov (2004), Marin (1995), Placco, Almeida (2010, 2011) e Fernandes (2008,2009).

Os tópicos a seguir foram organizados em função dos objetivos e principais resultados apresentados pelas pesquisas analisadas. Dessa forma, organizamos a revisão em torno de dois eixos: projetos e programas sobre a formação continuada do professor coordenador e projetos e pesquisas que tratam da atuação do coordenador em ações de formação continuada na escola.

a) Projetos e programas sobre a formação continuada do professor coordenador

As discussões a seguir referem-se as pesquisas de Gouveia (2012), Macedo (2014), Garcia (2008), Pereira (2010), Carlos (2013) que analisaram especificamente cursos e programas de formação continuada desenvolvidos com professores coordenadores pedagógicos. A leitura foi fundamental para essa pesquisa, pois contribuiu para embasar a análise sobre a formação oferecida pela rede estadual paulista de ensino.

Em sua pesquisa Gouveia (2012) tinha por objetivo analisar o processo de construção do papel formador do coordenador¹⁵ na rede municipal de Boa Vista do Tupim, na Bahia, e compreender como o município conseguiu viabilizar esse processo. O referido município faz parte de um projeto do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, organização não governamental que investe na formação das equipes técnicas que atuam nas Secretarias Municipais de Educação.

A implementação de uma estrutura de formação permanente com todos os sujeitos envolvidos com a educação revelou bons resultados na qualidade da aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento profissional dos professores.

¹⁵ Utilizarei neste e no tópicos seguintes a denominação adotada por cada pesquisador em função das especificidades das redes de ensino.

Segundo a autora, as principais condições que viabilizam o processo de construção do papel formador dos coordenadores pedagógicos foram:

o apoio político favorecedor de uma estrutura de formação, a compreensão e a efetivação de uma rede colaborativa, em que todos se corresponsabilizam pela qualidade da aprendizagem dos alunos, o apoio técnico oferecido pelo Projeto Chapada, a formação centrada nas escolas, a organização de uma rotina garantindo diferentes momentos de formação e um conjunto de pessoas que se dedicam, que se envolvem, que se comprometem com a melhoria do ensino público (GOUVEIA, 2012, p.144).

Durante a realização da pesquisa, Gouveia (2012) desenvolveu entrevistas individuais com duas formadoras de coordenadores e um grupo de discussão com quatro coordenadores participantes da pesquisa.

Dentre os resultados obtidos por meio das entrevistas e do grupo de discussão, destacam-se a ênfase na importância da formação continuada que os coordenadores realizavam. Segundo os coordenadores pedagógicos envolvidos na pesquisa de Gouveia (2012) várias ações da formadora contribuíram para a constituição do seu próprio papel formador, e conseqüentemente, para constituição de sua identidade enquanto coordenador.

Com a pesquisa de Gouveia (2012) constatou-se que para haver mudanças na aprendizagem dos alunos e na prática dos professores, é preciso combinar *tempo* para consolidar a política de formação, *coerência* das propostas teóricas e das bases conceituais durante o processo formativo e a *continuidade* dos agentes de formação (formadoras e coordenadores). Na rede estudada, foi possível identificar esses aspectos que também são indicados como importantes por Nóvoa (2002). Isso só tornou-se possível, de acordo com os dados, pois tiveram apoio político para a elaboração e estruturação de um programa de formação, assim como a compreensão e a efetivação de uma rede colaborativa com formação centrada na escola. Verificou-se com a pesquisa a necessidade de se criar uma estrutura de formação continuada articulada às escolas a fim de contribuir com o trabalho dos diferentes profissionais da educação, uma vez que o PC tem entre suas funções a articulação pedagógica.

A pesquisa de Gouveia (2012) contribuiu para nossa investigação, trazendo indícios de um programa de formação que teve êxito diretamente entre os

professores coordenadores, como também entre os professores e alunos que faziam parte de sua demanda.

Com o objetivo de analisar se e em que medida a formação continuada dos coordenadores pedagógicos da educação infantil do município de São Bernardo do Campo tem contribuído para a atuação desse profissional, Macedo (2014) estabeleceu como instrumento de coleta de dados o questionário, a entrevista e a análise documental. Os questionários foram aplicados em dois momentos que antecediam o início das formações, a fim de verificar as expectativas sobre as mesmas.

Durante o ano foram realizados oito encontros formativos presenciais, totalizando 32 horas. Os grupos formativos eram compostos por coordenadores pedagógicos, entre 5 a 10 participantes, os quais eram liderados pelos orientadores pedagógicos responsáveis por eles. Pelo fato de serem esses os formadores isso possibilitou uma troca maior entre eles, pois já conheciam a realidade que atuavam.

A entrevista foi a forma que a autora encontrou para analisar com maior precisão a contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos. Macedo (2014) analisou ainda os planos de ação elaborados pelos orientadores pedagógicos no que se referiam às formações que desenvolveriam junto aos coordenadores pedagógicos. Realizou ainda um questionário com quatro orientadores pedagógicos a fim de levantar qual seria o entendimento deles a respeito do papel do coordenador pedagógico e da formação continuada.

As formações desenvolvidas durante o ano, apesar de não contemplarem todas as temáticas de interesse do grupo, receberam avaliação positiva dos coordenadores pedagógicos, já que eles puderam identificar experiências que vivenciavam em suas unidades escolares.

Ao final da pesquisa, foi possível considerar que as ações de formação continuada realizadas na Secretaria de Educação no município de São Bernardo do Campo, pelos coordenadores pedagógicos, além de propiciar momentos de discussões acerca da profissionalidade da função e da necessidade da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP), possibilitaram o reconhecimento da complexidade da atuação e da troca de experiência entre os pares nas escolas. Macedo (2014) afirma que as transformações demandam outras ações, inclusive na estruturação de uma política pública no município.

A coordenação pedagógica nas escolas da rede estadual de São Paulo foi o foco da pesquisa de Pereira (2010), na qual se propôs a investigar a atuação dos PCs na rede, assim como eles analisavam a atuação como formadores de professores com a implementação do “Programa Ler e Escrever” e a contribuição desse programa para seu trabalho. Selecionaram-se seis professores coordenadores pedagógicos do ciclo I, da região leste do município de São Paulo. Sua escolha metodológica foi pelos questionários e entrevistas a fim de levantar possíveis encaminhamentos para as discussões na pesquisa.

Segundo Pereira (2010), o modelo de formação adotado pela Secretaria Estadual de Educação pode estar formando executores ou agentes da atual política educacional. Ou seja, o curso em questão apresentava em sua estrutura aspectos da tendência tecnicista e tradicional, já que não valorizava a autonomia intelectual do professor coordenador e o tornava executor de tarefas. A partir dos relatos dos participantes da sua pesquisa, é possível afirmar que a atuação do PCP ainda guarda traços de burocratização e fiscalização do trabalho docente (p.71), o que interfere diretamente na realização de uma de suas atribuições que é a observação de aula. Em relação ao Programa Ler e Escrever, os coordenadores participantes da pesquisa afirmaram que não havia espaço para a discussão de temas relevantes e necessários à realidade escolar, tais como inclusão e dificuldades de aprendizagem.

A formação continuada desenvolvida na rede municipal de São Paulo foi o foco da pesquisa de Garcia (2008). Os sujeitos da pesquisa foram coordenadores pedagógicos da rede pública municipal do Ensino Fundamental I e II. Seu objetivo era investigar se os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada propostos pela Secretaria de Educação Municipal, no período de 2001 e 2004, foram compartilhados pelos coordenadores pedagógicos participantes com seus professores nas escolas e, se o foram, quais práticas foram utilizadas.

Para tal, fez uso da entrevista como instrumento de coleta, o que lhe permitiu afirmar que os coordenadores se apropriavam dos significados dos documentos legais, textos discutidos nos cursos de formação continuada, porém estes só eram apreendidos quando confrontados com o cotidiano de sua escola. Esse confronto é característico da tendência crítica apresentada por Fusari (1988) na qual os sujeitos são levados a perceber a relação entre a educação escolar e a sociedade.

Apesar de ter estabelecido um período (2001-2004) de análise dos cursos de formação, Garcia (2008) constatou que outro período de formação (1989 - 1993) foi mais significativo para os sujeitos envolvidos com a pesquisa, já que a própria equipe de formadores deu o suporte, inclusive afetivo, necessário para eles, tornando-se ponto de referência e apoio aos coordenadores.

Analisando os relatos dos PCs participantes da pesquisa de Garcia (2008) foi possível inferir que os cursos pouco contribuíram para que fossem alterados comportamentos e formas de atuação nas escolas, elemento essencial da formação continuada segundo Nóvoa (1997). De acordo com Garcia (2008, p.151) um bom modelo de formação continuada acontece quando o formador, ao mesmo tempo em que lida com o coletivo dos participantes, observa, identifica e atende as dificuldades individuais. Ou seja, a atividade de formação destinada aos coordenadores pedagógicos deve-se atentar, respeitar e trabalhar a partir das especificidades do próprio grupo de coordenadores e, o formador responsável, deve ser capaz de observar, contextualizar e entender o grupo.

Carlos (2013) também se propôs a investigar a formação continuada dos CPs, mas sua delimitação foi o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) de Cáceres – MT. Seu objetivo era investigar em que medida a proposta de formação continuada oferecia elementos para o desenvolvimento da constituição de identidade do CP e para o desempenho de suas funções. Dentre outros objetivos, o autor se propôs também a analisar se a formação recebida pelo CP no Projeto Sala de Gestores correspondia às exigências da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (SEDUC/MT) em relação às funções que esse profissional deveria desenvolver como gestor escolar.

O CEFAPRO de Cáceres atendia 54 escolas, distribuídas em 12 municípios da região centro-oeste do Estado de Mato Grosso. As estratégias de trabalho do Centro eram baseadas em projetos e programas. O Projeto Sala de Gestores, por exemplo, oferecia formação continuada aos diretores, coordenadores pedagógicos das escolas e assessores pedagógicos por meio de encontros presenciais, estruturados em 40 horas e distribuídos em cinco encontros anuais.

Carlos (2013) realizou entrevistas semiestruturadas com 20 coordenadores pedagógicos, cinco diretores e quatro professores formadores do CEFAPRO. Aplicou também um questionário a 59 professores e 10 funcionários não-docentes

(administrativos, técnicos, merendeiras, pessoal de manutenção e limpeza) e realizou ainda a observação de seis encontros do Projeto Sala de Gestores.

A análise dos dados coletados permitiu que Carlos (2013) fizesse algumas considerações sobre o programa de formação dos coordenadores pedagógicos, destacando que o Estado de Mato Grosso contava com uma política de formação continuada para os gestores escolares e realizava programas como “Sala de Gestores, por meio do CEFAPRO como instituição formadora, que dava suporte às escolas na efetivação da proposta do Estado. A carga horária anual das atividades era de 40 horas, na qual segundo os relatos dos participantes, possibilitou a discussão de alguns aspectos específicos da função, já que era um grupo composto de profissionais heterogêneos (diretor, vice-diretor, coordenadores pedagógicos). Constatou-se com a pesquisa que a crise identitária existe entre os coordenadores pedagógicos, já que existiam contradições entre suas atribuições.

As constatações de Carlos (2013) nos levam a refletir a atual política de formação na rede estadual paulista, já que, apesar de possuir um programa e uma Escola de Formação, não há a estrutura necessária para atender aos diferentes públicos que se propõe, além de não ter cursos referentes às especificidades de cada função e ser oferecida virtualmente.

Assim como na rede estadual paulista, no estado de Mato Grosso a escolha dos candidatos à CP não é feita mediante a preparação prévia dos profissionais para assumir a função. Carlos (2013) defende que o candidato deveria possuir, além de uma vasta experiência na docência, o domínio de uma gama de saberes¹⁶, ter clareza do seu papel e estabelecer uma proposta metodológica de trabalho. Outro agravante na rede analisada é o tempo de contrato do PC (um ano) que se torna insuficiente para realizar ações mais profundas com o grupo escolar. Sabemos que as mudanças desenvolvidas no âmbito escolar necessitam de tempo para serem desenvolvidas e aceitas pelo grupo, assim, com a rotatividade dos PCs, muitas ações acabam por não ter continuidade.

Como outras pesquisas (GARCIA, 2008; CAMPOS, 2010; GIOVANI, 2013), Carlos (2013) também chama a atenção para a necessidade de maior investimento nas licenciaturas tendo em conta o conhecimento na área de gestão escolar, pois os

¹⁶ Apesar de não citar qual é esse gama de saberes, faz referência a Placco, Almeida e Souza (2011).

professores saem dos cursos sem ter os conhecimentos básicos necessários para assumir a tarefa de PC.

Com as leituras das teses e dissertações podemos inferir que os cursos de formação continuada oferecidos aos coordenadores pedagógicos podem se refletir na organização do trabalho pedagógico, mas para isso faz-se necessário que a rede de ensino tenha uma política pública que estruture a formação permanente desses profissionais. Os formadores dos PCs devem ser profissionais, próximos a eles, comprometidos e atentos às especificidades de seu grupo, o que pode contribuir para que eles relacionem o conteúdo trabalhado a seu cotidiano.

De maneira geral, as atividades de formação que os PCs participam poderiam proporcionar momentos de discussões e crescimento técnico, teórico, pedagógico e prático, além de ser um importante momento para se refletir sobre a complexidade da função, possibilitando a troca de experiência entre os pares. No entanto, o que percebemos pelo levantamento dos dados, é que são atividades formativas dissociadas da realidade dos PCs, sem que os sujeitos tenham participação direta no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação dos programas de formação continuada a que são submetidos. Em muitos casos eles até mesmo desconhecem a importância de ser essa voz para os organizadores de cursos. Nesse sentido, vemos marcas das tradicionais e tecnicistas tendências formativas que não consideram as especificidades da função e não partem delas para elaborar as ações formadoras (FUSARI, 1988).

Em alguns cursos oferecidos pelas redes públicas falta esclarecer quais são os principais objetivos da formação continuada e como o coordenador deve proceder com aquilo que foi abordado, ou seja, propor os encaminhamentos das ações da coordenação pedagógica. A carga horária dos cursos também precisa ser revista, pois, pelo que vimos nas pesquisas analisadas, elas são, como no estado de São Paulo, curtas e não oferecem de fato possibilidades de formação continuada, são cursos de curta duração que não são contínuos (característico também da tendência tradicional de formação). Muitos PCs procuram cursos de formação continuada fora dos oferecidos pela rede por não achá-los suficientes. Verificamos em várias pesquisas (CAMPOS, 2010; SANTOS, 2012; CARLOS, 2013; GIOVANI, 2013; MACEDO, 2014;) relatos dos PCs de que a formação inicial não forneceu o embasamento necessário para que desenvolvam um bom trabalho na gestão escolar. Sabemos, no entanto que essa lacuna também não é suprida via formação

continuada, pois ela não é capaz de oportunizar todo conhecimento necessário para o exercício da gestão e a experiência tem papel fundamental no enfrentamento das dificuldades, na compreensão e exercício de suas funções.

b) Projetos e pesquisas que tratam da atuação do coordenador em ações de formação continuada na escola

A seguir apresentaremos as discussões de quatro trabalhos (CAMPOS, 2010; SANTOS, 2012; GIOVANI, 2013 e SANTOS, 2013) que procuram analisar projetos e pesquisas que tratam da atuação do coordenador em ações de formação continuada na escola. Como no tópico anterior, faremos uma apresentação dos objetivos e os principais resultados obtidos pelas pesquisas, relacionando com nosso objeto de pesquisa.

A pesquisa de Santos (2012), dentre outros objetivos, se propôs a discutir como os Professores Coordenadores Pedagógicos (PCPs) da rede estadual de ensino de uma Diretoria da região de Miracatu, no vale do Ribeira, articulam a formação continuada dos docentes e sua própria formação como educador. Para alcançar seus objetivos de pesquisa, Santos (2012) coletou dados por meio da aplicação de um questionário e realizou entrevistas de aprofundamento com cinco PCPs.

Segundo Santos (2012), a formação continuada desenvolvida pelos PCPs e voltada aos docentes contribui para o crescimento profissional do próprio responsável pela formação, mas, para isso, faz-se necessário uma prática constante de avaliação crítica sobre o trabalho desenvolvido. Porém, de acordo com a autora, as diferentes atribuições exercidas pelos PCPs e as dificuldades oriundas da função, impedem muitas vezes o exercício reflexivo sobre o trabalho.

Ao questionar os sujeitos de sua pesquisa durante as entrevistas sobre as estratégias usadas para conseguir articular a própria formação com a dos docentes, apenas dois dos cinco sujeitos envolvidos deram respostas que permitiram afirmar essa possibilidade de articulação, enquanto os demais falaram sobre as dificuldades da formação por conta da demanda de atribuições que lhe são destinadas. Esses dois sujeitos afirmaram que procuravam se apropriar de um conhecimento para depois desenvolver com os professores e, para isso, recorriam a leituras e

atividades de formação dentro e fora da escola. Ou seja, em decorrência da formação que deveriam realizar, eles estavam se formando, numa relação de reciprocidade. As informações não foram mais exploradas pela autora o que não nos permitiu chegar a maiores considerações a respeito do objetivo de nosso interesse.

Os coordenadores pedagógicos envolvidos com a pesquisa de Santos (2012), afirmam que são inúmeros os obstáculos para se trabalhar a formação continuada com os docentes, já que falta a reflexão sobre as práticas pedagógicas que eles desenvolvem. Em relação à sua própria formação, eles reconhecem que apenas uma formação sólida dará conta das mudanças necessárias exigidas pela modernidade. Os dados obtidos na pesquisa de Santos (2012) corroboram com a nossa pesquisa já que uma boa formação é um aspecto primordial para que as mudanças ocorram no interior da escola. Essa formação consiste em uma formação inicial ou continuada que ofereça elementos capazes de basear teoricamente as ações realizadas pelos PC, ou seja, fundamentando os processos educativos que desenvolverá na escola.

Após atuar na Secretaria Municipal de Educação de Santo André, Giovani (2013) buscou neste mesmo local outras vozes com as quais pudesse compartilhar desejos e experiências a respeito da formação desejada para o exercício dessa função. A autora se propôs, por intermédio de uma pesquisa qualitativa, investigar a importância da formação do coordenador pedagógico e as condições em que ela pode ser oferecida para favorecer sua atuação. Para tal, a autora adotou o questionário e a entrevista como instrumento de coleta. O local escolhido para a realização da pesquisa foi a rede municipal de Santo André, na qual 11 assistentes pedagógicos (AP) participaram.

Para Giovani (2013) a formação continuada faz-se necessária já que permite que o coordenador pedagógico reflita sobre sua prática e a ressignifique. A partir do levantamento bibliográfico e da análise dos dados, a autora elencou as características essenciais para a formação em serviço do coordenador pedagógico:

- a) ser contínua, concomitante ao exercício da função;
- b) possibilitar reflexão da prática.
- c) possibilitar a articulação dos conteúdos disciplinares com os conteúdos didáticos, favorecendo a reflexão não apenas para o que ensinar aos professores, mas como ensinar;
- d) favorecer a homologia de processos e oferecer boas pautas formativas, na formação do coordenador, é imprescindível para que

sirva de exemplo para a elaboração das reuniões formativas na escola com os professores;

- e) possibilitar discussões em pares, para troca de experiências e aprendizagens em grupos;
- f) o conteúdo deve estar a serviço da necessidade da atuação e formação;
- g) exigir estudos complementares, para incentivar novas leituras e contribuir para a auto formação;
- h) os formadores precisam ter um olhar para a especificidade do grupo de coordenadores que irá formar (GIOVANI, 2013, p.115 e 116).

A pesquisa realizada por Giovani (2013) confirmou, por intermédio das entrevistas realizadas e da bibliografia analisada, que os coordenadores pedagógicos necessitam de formação específica para sua atuação e para isso faz-se necessário que as Secretarias de Educação prevejam momentos formativos que se distanciem da simples transmissão de informação e que sejam espaços de reflexão, possibilitando criticidade e autonomia a esses coordenadores.

Como indicado anteriormente por Nóvoa (2002), Christov (2004) e Fusari (2009) a formação continuada pode contribuir para que os PCs reflitam e modifiquem suas ações, mas para isso ela precisa ser estruturada e comprometida com os sujeitos envolvidos, trazendo dessa forma benefícios para a escola.

A formação continuada contribui no sentido de possibilitar que os ocupantes da função estudem e procurem se formar antes e ao mesmo tempo em que formam seus professores. Porém, como algumas pesquisas nos apresentam (FERNANDES, 2008, 2009; GARRIDO, 2009; PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011) o cotidiano da função é permeado por situações de urgências e emergências, e caso não se tenha claro as especificidades do trabalho, os PCs acabam, por um lado resolvendo problemas imediatos, e, por outro, prejudicando importantes momentos de reflexão de sua prática pedagógica e até mesmo a realização de algumas de suas atribuições.

A partir de Círculos de Debates (Círculos de Cultura de Freire), Campos (2010) realizou uma pesquisa-ação na qual se propôs a contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho de coordenação pedagógica tendo em vista o fortalecimento do trabalho coletivo. Os encontros eram baseados na participação e nas relações dialógicas com um grupo de cinco professores de apoio pedagógico (PAPs), sendo eles professores que se desligaram da sala de aula para assumir a coordenação pedagógica, havendo ingressado na função naquele ano (2007). Na

rede municipal de São Bernardo do Campo durante encontros mensais eles dialogavam sobre o compromisso da coordenação pedagógica com a melhor qualidade do ensino e da aprendizagem para a construção de uma educação escolar que contribuísse com um projeto de sociedade democrática.

A hipótese da autora de que os PAPs enfrentam muitos obstáculos se confirmou, tendo em vista a própria realidade da formação nos cursos de Pedagogia (requisito para assumir a função naquela rede), o contexto em que assumem a função e a complexidade do trabalho de coordenação pedagógica. A partir das intervenções realizadas, a pesquisadora pode confirmar que

É preciso um trabalho formativo contínuo com os profissionais que assumem a coordenação pedagógica, provocando reflexões e auto avaliações acerca das transformações em suas práticas, que implicam em construir novas teorias, num processo de reflexão contínua (p.213).

Para a autora, são necessários momentos de discussão e formação continuada entre os coordenadores a fim de contribuir diretamente para o exercício da função dos mesmos já que a formação inicial em Pedagogia ou em outra licenciatura não promove análises profundas acerca das especificidades da função.

A pesquisa realizada por Campos (2010) revelou que é preciso um trabalho formativo contínuo com os profissionais que assumem a coordenação pedagógica, provocando reflexões e auto avaliações acerca das transformações em suas práticas, que implicam em construir um processo de reflexão contínua. Para desempenhar suas funções de coordenação pedagógica, as PAPs mobilizavam saberes teóricos construídos na formação universitária e contínua como docentes e saberes da experiência na docência que incluía a participação em HTPCs como professoras.

Após presenciar os horários coletivos em que os professores coordenadores desenvolviam ações formativas em serviço com os professores, Santos (2013) realizou sessões reflexivas com os mesmos a fim de juntos repensarem as formas de intervir junto aos professores.

A autora realizou observações colaborativas em sete encontros de formação de professores no Projeto Especial de Ação¹⁷ na rede municipal de São Paulo. Nos dias seguintes aos encontros formativos a pesquisadora realizou sessões reflexivas com o coordenador responsável pela formação, que tiveram duração de uma hora aproximadamente. Nessas sessões, coordenadores e pesquisadora dialogavam sobre a postura daquele diante do grupo. Dessa forma, a autora chamou a atenção dos sujeitos envolvidos em relação à organização e condução da formação de professores. Esse trabalho propiciou ao coordenador a transformação de modos de agir na condução da formação continuada com os professores.

As intervenções realizadas com os sujeitos tiveram impactos positivos no exercício de suas atribuições, já que as contribuições das sessões reflexivas foram evidenciadas nas formações seguintes realizadas pelo coordenador. Diferente de outras intervenções a que eles são submetidos, eles tiveram um maior envolvimento com o formador o que permitiu que eles partissem das especificidades de suas realidades para pensar o trabalho. Porém, a pesquisadora não fez uma entrevista com o coordenador ao final questionando-o sobre a importância das sessões para sua atuação enquanto formador, o que não permitiu maiores constatações sobre a contribuição dessa intervenção. Como verificamos anteriormente, os PCs clamam por atividades de formação que partam das necessidades formativas sentidas por eles a partir do trabalho cotidiano.

Marin (1995) e Nóvoa (1997) defendem a formação continuada como sendo uma ação consciente, que encaminha para a mudança e a reflexividade crítica das práticas que desenvolve. Tal fato só é possível quando se reflete sobre o que se faz, tornando-se necessário então a reflexão constante sobre o trabalho que realiza, assim como foi proposto por Campos (2010) e Santos (2013).

As nove pesquisas exploradas nos dois tópicos anteriores se articulam com a presente pesquisa já que tratam do mesmo sujeito, o coordenador pedagógico, e analisam a mesma problemática que é sua formação continuada. As pesquisas analisadas nos dão indícios de como a formação continuada acontece em algumas redes de ensino, em diferentes estados e municípios, nos permitindo relacionar alguns aspectos à rede estadual paulista, foco dessa pesquisa.

¹⁷ Segundo Santos (2013), Projeto Especial de Ação (PEA) é o plano anual que cada escola municipal da cidade de São Paulo elabora e desenvolve para formação de professores em serviço e para organização das atividades na unidade escolar.

Como foi possível verificar na legislação acerca da formação e da coordenação pedagógica e nos resultados das diferentes pesquisas selecionadas (PEREIRA, 2010; GOUVEIA, 2012; SANTOS, 2012; CARLOS, 2013; GIOVANI, 2013; MACEDO, 2014), o trabalho do professor coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço com os professores, e em alguns casos de outros funcionários. Para tanto, vale-nos o questionamento de como esse profissional desenvolve essa função tendo ele próprio uma formação inicial como a dos demais professores e tendo raramente realizado um curso na área de gestão antes de assumir a função. Como vimos no levantamento bibliográfico realizado, há uma lacuna quanto à formação continuada dos PCs, uma vez que pouco se tem estudado sobre ela ou pouco ela tem sido oferecida. Também ficou evidente que as ações de formação contínua mais favoráveis à melhoria do trabalho na escola são aquelas que acontecem dentro de uma ação intencional das redes de ensino, sendo planejadas e articuladas a partir das demandas escolares e da atuação protagonista dos coordenadores pedagógicos.

Nesse sentido, faremos uso dessa discussão para problematizar a situação da formação continuada na rede pública estadual paulista. Retomaremos na discussão dos dados coletados por nós, a estrutura e organização dos cursos de formação continuada para PC em outras redes de ensino, a ação coordenadora nas escolas e o reconhecimento do coordenador pedagógico como sujeito que precisa refletir sobre suas ações.

A seguir serão apresentadas informações referentes à metodologia adotada na pesquisa empírica. A partir delas, serão apresentadas as análises das entrevistas realizadas e a triangulação das informações coletadas pelos diferentes procedimentos metodológicos.

3. As percepções dos professores coordenadores sobre a formação continuada

As inquietações iniciais somadas aos resultados encontrados na revisão das dissertações e teses analisadas e apresentadas anteriormente nos impulsionaram ainda mais a realizar a pesquisa empírica. No presente capítulo apresentaremos a metodologia adotada nessa fase da pesquisa, assim como os principais dados coletados. Concomitantemente a isso, faremos a análise dos dados nos respaldando no aporte teórico que foi apresentado e explorado nos capítulos anteriores.

3.1 Método

A presente pesquisa se enquadra no tipo qualitativo, pois tem como característica o ambiente natural como fonte de dados descritivos, além de ter por objetivo capturar as perspectivas dos participantes em relação a um determinado tema, neste caso a formação continuada que recebem (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.11-13).

Zago (2003), afirma que os instrumentos adotados na coleta dos dados só ganham sentido quando estão articulados à problemática de estudo. Corrobora com essa afirmação Brandão (2002, p.28), quando afirma que o pesquisador deve selecionar os instrumentos de pesquisa em consonância com os problemas que se deseja investigar. Portanto, a partir dos objetivos traçados para a pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico e documental, acompanhado da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados.

Optamos pela entrevista semiestruturada, pois ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, além de permitir correções, esclarecimentos e adaptações que a tornaram mais eficaz na obtenção das informações desejadas (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

A fim de nos aproximarmos dos sujeitos da pesquisa e de fazer uma seleção dos participantes, em um primeiro momento entregamos um formulário de interesse para os professores coordenadores pedagógicos que participavam de um seminário realizado na cidade de Bauru – SP, voltado a esse público. Essa ação foi possível,

pois estávamos envolvidos diretamente na organização do evento, sendo inclusive uma das mediadoras de um grupo de trabalho (GT) que discutiu formação continuada. O seminário pretendia além de problematizar a função, identificar possibilidades de atuação no exercício da coordenação pedagógica. Estavam presentes neste evento cerca de cinquenta coordenadores pedagógicos, sendo alguns da rede estadual e outros municipais. Os formulários foram entregues apenas aos PCs da rede estadual.

No formulário era explicitado o objetivo da pesquisa e solicitado que os PCs que tivessem interesse em dela participar que preenchessem o documento, para um posterior contato. Foram distribuídos cerca de 30 formulários. Obtivemos um retorno de catorze formulários preenchidos, sendo que desses, apenas nove demonstraram interesse em participar da pesquisa. Após verificar os níveis de ensino em que os PCs atuavam, selecionamos cinco sujeitos para a segunda etapa da pesquisa empírica, a entrevista. Os sujeitos selecionados são professores designados como coordenadores pedagógicos na rede estadual de ensino da região de Bauru que atuam/atuavam em escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Inicialmente pretendíamos selecionar dois sujeitos que atuassem em cada etapa de escolaridade – EFI, EFII e EM-, para verificar se havia diferenças e semelhanças na formação continuada recebida pelos ocupantes da função. Porém, houve apenas um sujeito atuando no fundamental I que demonstrou interesse em participar da entrevista e, com a reorganização estabelecida pela Resolução SE 12/2016 (SÃO PAULO, 2016)¹⁸, muitos coordenadores passaram a se ocupar de dois ou mais níveis de ensino ao mesmo tempo. Alguns que haviam preenchido o formulário inclusive foram afastados da função em detrimento dessa resolução.

Entramos em contato com os sujeitos selecionados via telefone, e por esse meio foi possível estabelecer o dia, horário e o local das entrevistas. No ato da mesma, todos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) o qual assegura a participação voluntária e o compromisso com o anonimato. Todos preencheram a autorização necessária para que fosse possível citar seus relatos na pesquisa. Duas entrevistas aconteceram em escolas onde os PCs atuavam e outras três foram em espaços mais informais tais como, na casa, na

¹⁸ As principais mudanças referem-se ao artigo 3º na qual o módulo de PC por unidades deverá observar novos critérios, tais como número de classes nos diferentes ciclos e os períodos atendidos na escola.

praça central e na biblioteca municipal da cidade. As entrevistas tiveram uma duração média de 30 minutos, sendo a entrevista mais curta de 22 minutos e a mais longa de 40 minutos. Os dados foram coletados no período de fevereiro a abril de 2016.

Os dados obtidos por intermédio das entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado previamente testado (Apêndice 2). A entrevista teste foi realizada na casa de uma professora coordenadora que demonstrou interesse em participar da entrevista. Esse momento foi fundamental para afinarmos o roteiro de entrevista, já que tanto a pesquisadora quanto a participante puderam fazer inferências nas questões que haviam sido estabelecidas. De maneira geral, o roteiro não sofreu muitas mudanças, o que aconteceu foi o deslocamento de algumas questões em relação ao eixo em que estavam inicialmente, assim como a reformulação de duas questões com objetivo de as tornarem mais claras e objetivas.

A análise das entrevistas foi organizada de acordo com os seguintes eixos: trajetória profissional; percepções sobre a formação; formação continuada oferecida pela SEE/SP aos CPs e desafios e dificuldades vivenciadas na função.

Na coleta de dados utilizamos um gravador de voz, com o consentimento dos participantes. A entrevista permitiu verificar as possibilidades e dificuldades da formação continuada que os PCs recebem da SEE/SP e como elas colaboram para sua atuação enquanto coordenador pedagógico. Na sequência, foi realizada a transcrição dos relatos orais para a forma escrita. Esse exercício permitiu realizar um confronto inicial entre a fundamentação teórica adotada nessa pesquisa e os relatos dos sujeitos.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

Cinco professores coordenadores foram os sujeitos da pesquisa empírica e as principais informações desses sujeitos foram organizadas no quadro 8. Vale ressaltar que os nomes indicados são fictícios, como foi combinado com os participantes no ato da entrevista e registrado no TCLE.

Quadro 8: Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Nome e idade	Formação inicial	2ª graduação	Pós graduação	Tempo de atuação no magistério	Tempo atuação na coordenação	Atuação como coordenador
Clarice, 40 anos	História e Geografia	Pedagogia	Especialização em Educação Inclusiva	16 anos	4 anos	Fundamental II e Ensino Médio
João, 39 anos	Letras	--	Pós em Coordenação Pedagógica (cursando)	16 anos	3 anos	Fundamental II e Ensino Médio
Kátia, 45 anos	Pedagogia	--	Pós em Educação Especial	25 anos	2 anos	Fundamental I
Luís, 40 anos	Matemática	Física	Pós em Gestão Escolar (equivalente a Pedagogia)	18 anos	8 anos	Ensino Médio
Marina, 31 anos	Educação Física	Pedagogia	--	10 anos	4 anos	Fundamental II

Fonte: elaboração própria

É possível constatar que os coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa tiveram sua formação inicial em diferentes cursos. Três deles têm em comum o curso de Pedagogia, um como formação inicial, dois como segunda graduação. Em alguns casos, os PCs cursam a pós graduação em Gestão Escolar que na rede estadual tem a equivalência do curso de Pedagogia. João justifica o fato de fazê-la “para enriquecer o seu currículo e auxiliar em seu trabalho”. Marina e Kátia relatam que fizeram o curso do magistério no Ensino Médio, porém, apenas Kátia atuou com essa formação por um tempo até fazer o curso de Pedagogia.

Apesar do tempo médio de atuação desse grupo no magistério ser de 17 anos, o coordenador com mais tempo no exercício tem oito anos de trabalho. Luís, o coordenador com mais tempo de experiência na função, no momento da entrevista, em março de 2016, não desenvolvia mais suas atividades junto à função em decorrência da nova reorganização proposta pelo governo de Estado através da Resolução SE 12, de 29 de janeiro de 2016 (SÃO PAULO, 2016). Durante todo seu relato fica evidente sua insatisfação com as mudanças verticais das legislações que refletem diretamente no âmbito escolar.

Essa é outra insatisfação que eu queria deixar registrado, que vem umas legislações de cima para baixo, que a gente acaba...às vezes eles nem sabem que está acontecendo aqui no universo da escola, e aí acaba prejudicando a educação como um todo (Luis).

Clarice e João também foram afetados com a nova reorganização e passaram a tomar conta dos dois ciclos existentes na escola em que atuam (Fundamental II e Ensino Médio). Já Kátia é a única coordenadora da sua escola, enquanto que Marina faz parceria com outros dois coordenadores que atuam com o Fundamental I e Ensino Médio. Luís, apesar de não estar atuando como coordenador, demonstrou muita familiaridade com o Ensino Médio e desenvolveu diversas ações específicas a esse grupo de professores e alunos.

Fiquei oito anos na escola e as práticas foram exitosas, e a gente sempre conseguindo positivamente resultados expressivos, que vem decorrente dos índices e metas, e também do direcionamento da formação dos alunos para a continuação dos estudos no ensino superior. E assim, nós tivemos, nós dávamos bastante ênfase nisso, nessa continuidade dos estudos, e nós tivemos assim, muito êxito com os resultados dos alunos com os resultados dos vestibulares como UNESP, da USP, no Prouni, resultados expressivos do ENEM. Então assim, eu sai, mas muito feliz, deixando um legado bastante importante com relação a tudo isso aos projetos futuros dos alunos mesmo. Demos muita ênfase também com o Pronatec, com cursos técnicos do Pronatec, vários alunos foram fazer cursos técnicos gratuitos oferecidos pelo governo federal. Então, assim a gente pensava muito nos alunos, no futuro deles, nós divulgávamos...
[...] E os reflexos foram positivos quanto a isso. Eu sai de alma lavada, sai feliz e sem receio algum(Luis)..

A fala de Luís mostra a importância de se atuar como coordenador em um ciclo com o qual se tem familiaridade. No início da entrevista ele relatou sua preferência em lecionar no Ensino Médio e, conseqüentemente, em atuar como coordenador nesta etapa de escolaridade. Os ciclos de escolaridade apresentam especificidades que não podem ser esquecidas. Aos coordenadores que atuam com dois ou mais ciclos cabem ser flexíveis para saber dosar suas intervenções com todo o grupo e não privilegiar apenas um, ampliando a complexidade do trabalho.

A seguir, será apresentada a análise das entrevistas realizadas a partir da organização apresentada anteriormente.

3.2.1 Trajetória profissional

O presente eixo de análise tem por objetivo identificar a trajetória dos PCs, conhecendo um pouco do processo de seleção do qual participam.

O próprio fato de ser professor coordenador para os sujeitos envolvidos foi manifestado por expressões como “um desafio (João)”, “um grande desafio (Marina)”, “uma função com complexas atribuições (Luís)”. Pelas leituras, análises documentais e bibliográficas realizadas até o momento, podemos afirmar que de fato o trabalho é marcado por desafios, ainda mais quando não se têm muito clareza das atribuições da função ou quando não tem apoio da equipe gestora ou ainda quando não se discute com os pares possíveis estratégias de como lidar com as situações que atingem diretamente a organização pedagógica da escola, tais como o uso de drogas e a violência.

Lidar com a indisciplina, com as cobranças de aprendizagem, envolver os professores e realizar processos formativos que de fato contribuam para o trabalho dos professores em sala de aula foi alguns dos aspectos apontados nas falas dos coordenadores que torna a função desafiadora.

Podemos concluir que as diversas naturezas das atribuições tornam o exercício da função desafiador, mas a falta de discussão com o grupo de professores e com a equipe gestora agrava ainda mais a situação. Vimos anteriormente, na seção 2.2, o rol de atribuições que o coordenador pedagógico possui e discutimos como as emergências e as urgências recaem sempre na sala da coordenação (FERNANDES, 2008, 2009; GARRIDO, 2009; PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011), o que se confirma com os dados coletados. Clarice afirma que,

se a gente não se policiar, a gente acaba, fazendo de tudo na escola, porque tudo acaba na coordenação (Clarice).

Kátia diz que ser coordenador é

Conseguir conciliar, organizar todo corpo docente para a finalidade maior que é o aprendizado dos alunos. Canalizar todo o processo dos professores, de ensino aprendizagem dos professores para que haja um resultado melhor para os alunos (Kátia).

Visão semelhante à Kátia tem Clarice que afirma que a atribuição que mais representa o ser coordenador é o auxílio pedagógico oferecido aos professores e aos alunos, sempre com vista ao avanço do conhecimento que os mesmos possuem.

A legislação vigente (SÃO PAULO, 2014) que dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador não é muito clara quanto ao processo de escolha dos mesmos. A legislação apresenta apenas os critérios de escolha, porém não as etapas desse processo. As resoluções analisadas por Fernandes (2012) eram mais claras e pontuais quanto a isso, pois possibilitavam que o leitor traçasse todo o caminho para o ingresso na função.

Optamos por ouvir dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa como se deu o processo de ingresso na função em cada caso. João e Marina relataram que receberam incentivos de outros colegas para se inscrever no processo seletivo. Clarice foi convidada pelo próprio diretor a fazer parte da equipe gestora. João e Kátia tiveram a oportunidade de atuar em outra função da equipe gestora, como Professor Coordenador de Apoio à Gestão Pedagógica (PCAGP) e vice-direção respectivamente. Essa primeira experiência levou-os a terem conhecimento do funcionamento da coordenação pedagógica.

Clarice e Luís eram professores efetivos na escola em que passaram a atuar como PCs, enquanto os demais indicaram ter outra escola como sede. Ser professor da escola ou não, não mudou o fato de terem dificuldades para trabalhar com o corpo docente, porém por outros motivos que serão mais explorados posteriormente.

As consequências da CP na rede estadual ser uma função e não um cargo tornou os dias de trabalho de João ainda mais conturbados, pois ele disse que não se tinha uma garantia de permanência no ano seguinte:

Você viu que foi sempre assim, conturbado. Porque sempre chegava no final do ano e não sabia se no outro ano a gente estaria na coordenação ou não estaria. Porque nós tivemos ali no primeiro ano [função de PCAGP], depois acabou. [...]No início do ano eu voltei para a sala de aula. [...]Daí eu apresentei o projeto, foi escolhido, daí eu voltei a coordenação. [...]E ano passado teve toda aquela história da reorganização, nossa escola também estava envolvida, então a gente acaba se envolvendo também. Eu não sabia se ficaria ou não[...] (João).

As incertezas de continuidade na função decorrentes das sucessivas resoluções que alteram a forma de provimento e estabilidade na função, geram

insegurança aos profissionais e, quando são alvos das mudanças, o ato de se desligar da função gera sentimentos de insatisfação aos envolvidos, como indicado por Luís anteriormente.

Quando questionados sobre os critérios de seleção estabelecidos pela Resolução SE nº 74/14 para se chegar a função, as opiniões são bem convergentes. Todos afirmaram ser importante o tempo de atuação como professor para o exercício da função, apesar de dizerem que a visão sobre o trabalho em sala de aula muda quando se está na coordenação. Marina justifica a necessidade da experiência exigida pela legislação por conta dos sujeitos com os quais se terá que trabalhar.

Eu acho importante a experiência docente, antes da experiência da coordenação, porque você vai trabalhar com professores, com alunos (Marina).

Ou seja, a experiência em sala de aula é considerada importante porque amplia a possibilidade de estar junto aos alunos e auxiliar os professores, é um elemento fundamental na atuação deles como coordenadores.

Em relação ao tempo de experiência docente, Marina afirma que

É muito relativo, vai muito do profissional. Eu estava também há seis anos, na rede, então eu já tinha certa segurança. Acho que em três anos eu não estava preparada (Marina).

A mesma PC destaca algo importante, pois nem sempre o tempo mínimo de três anos é suficiente para dar segurança e embasamento necessário ao professor. O trabalho depende também das experiências a que o PC se submeteu durante sua trajetória profissional e pessoal. De qualquer forma, mesmo com a experiência docente, ao começar o trabalho na coordenação pedagógica os professores assumem-se como iniciantes na função, já que esta tem suas especificidades.

Uma das etapas do processo seletivo para se chegar à função é a entrevista com o diretor e o supervisor da escola na qual há vaga disponível. Luís afirma que essa etapa pode interferir no resultado final do processo.

No meu caso, você tem que ter empatia com a diretora, ela tem que conhecer. Ela tem que conhecer o seu trabalho na escola. Então vai muito do diretor querer você pro cargo, ele achar que você está apto

para aquilo ali, te conhecer primeiramente como profissional, inicialmente como professor (Luís).

Vemos com esse relato que os interesses pessoais do diretor podem se sobressair em relação às reais necessidades da escola e à formação que o sujeito interessado na vaga apresenta. Por conta disso, Fernandes (2012) apresentou em artigo sobre a coordenação pedagógica críticas sobre a centralização da escolha nos diretores e supervisores sem a participação dos professores.

Nesse eixo de análise podemos constatar que a função é desafiadora para os sujeitos que se propõe a nela atuar. O próprio critério tempo de experiência não é garantia para selecionar um bom coordenador, pois como indicado nos relatos dos entrevistados, o tempo de serviço pode não ser suficiente para que o professor adquira as experiências em sala de aula que o ajudarão na CP. Risco há também no processo de entrevista na qual pode acontecer de ser selecionado aquele candidato com quem o diretor tiver mais familiaridade.

Quanto às ações desenvolvidas por eles na escola, segundo o relato dos professores coordenadores participantes dessa pesquisa, foi possível levantar:

- Acompanhamento da aprendizagem e rendimento dos alunos
- Acompanhamento dos planejamentos dos professores
- Atendimento aos pais
- Controle de frequência
- Encaminhamentos (Conselho Tutelar, avaliações para alunos com deficiências)
- Formação de professores
- Observação em sala de aula
- Organização de turmas de reforço
- Organizar e coordenar o ATPC
- Preenchimento de Atas de Conselhos
- Ser ponte entre diretoria e os professores, principalmente na divulgação de cursos e programas da secretaria

De forma geral, aparentemente eles estão realizando o que é previsto na legislação vigente a respeito de suas atribuições. Porém, algumas destas atribuições têm tomado maior parte da rotina do coordenador fazendo com que outras ações

importantes, como o estudo para preparar as formações de professores, sejam deixadas de lado.

Na pesquisa nacional realizada por Placco, Almeida e Souza (2011), os professores coordenadores participantes indicam, assim como em nossa pesquisa, que há envolvimento diário no atendimento às pessoas. Segundo as autoras, os coordenadores passam muito tempo do seu dia atendendo telefones, professores, alunos, pais, assim como participando de reunião com diretores, acompanhando entrada e saída de alunos, organizando classes, substituindo e aplicando sanções disciplinares. Ou seja, os PCs são envolvidos diariamente com o atendimento a diferentes pessoas e com o dia a dia da escola. Essa rotina acaba limitando o exercício de algumas de suas atribuições, como por exemplo, o que foi indicado na pesquisa Pereira (2010), na qual o papel fiscalizador e burocrático da função impedia alguns coordenadores a observarem as aulas dos professores.

Na escola em que atuava, Luís, junto aos demais membros da equipe gestora, delimitaram cinco atribuições básicas que ultrapassam aquelas apresentadas na legislação para o exercício da coordenação pedagógica:

Primeiro, **observação em sala de aula**, então é uma atribuição bastante importante para o professor coordenador estar junto com o professor, dialogando, vendo o alunado [...]; **diálogo com a gestão escolar** e reuniões periódicas, para gente estar falando a mesma língua né, de tudo que cerca a escola; **conhecer o alunado** e saber onde ele tem que chegar, através dos índices e metas pré-estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação; **ter um bom relacionamento** com os professores, esse clima de parceria para que a coisa caminhe e tenha fluência; **conhecer a comunidade local**, os índices de evasão e retenção também, e como trabalhar para combater-los. Então essas são as cinco ações pontuais. É lógico que tem outras secundárias, que vem decorrente dessas.

Assim como é apresentado na Resolução se 75/2014 (SÃO PAULO, 2014), as atribuições que os coordenadores exercem dentro da escola abrangem diferentes áreas dentro da escola, o que se observa também na fala de Luís, ora os PCs atuam diretamente na questão pedagógica (orientado os professores em problemas pontuais, ou mesmo com a formação continuada oferecida durante os ATPCs), ora na execução de tarefas burocráticas (preenchimento de atas, controle de frequência e rendimento dos alunos) e outras as questões organizacionais como atendimento aos pais. Aliás, o atendimento aos pais apesar de não se fazer presente diretamente

no rol de atribuições, é uma das principais atribuições indicadas pelos participantes das entrevistas dessa pesquisa.

3.2.2 Percepções sobre formação continuada

O presente eixo teve por objetivo principal identificar as percepções dos PCs sobre formação continuada, assim como identificar o que eles reconhecem como necessidades formativas durante o processo de constituição de sua função.

Ao questionar os entrevistados sobre o que é formação continuada percebemos semelhanças em alguns casos. Clarice define como sendo o “estudo ao longo do tempo para estar se aprimorando e atualizando das novas teorias e tecnologias”. João relaciona a formação continuada com o ato de estudar, podendo ser este sozinho ou com outros sujeitos em cursos e pós-graduação. Retomamos aqui a ideia de Nóvoa (1997) de que formação não é acúmulo de conhecimento, mas sim a reflexão contínua que se faz sobre ele para se modificar a realidade.

Assim como Clarice, Kátia também atrela a formação continuada ao ato de estudar, principalmente com o objetivo de ajudar os professores que estão em sala de aula.

Por exemplo, na educação especial, uma coisa é lei, a gente tem que estar por dentro. Então eu fui fazer esse outro curso, a pós-graduação nessa área, e estou fazendo um curso oferecido pela Secretaria de Educação “Todos aprendem”, para ir atrás e para dar recursos para as professoras, para gente estudar junto [...] (Kátia).

Um problema que eu enfrento muito na escola, é a sala de informática. Nem todos os professores estão aptos a estar trabalhando na sala de informática e vários programas que o governo oferece hoje são na sala das SES, então eu acho que essa formações continuadas, esses estudos, esses cursos que a gente faz online, todos eles ajudam a gente a ter subsídios para estar dentro da rede, e até para quem..eu acho.. está fora mesmo, porque você acaba se atualizando dos escritores, que você só acaba entrando em contato através deles (Clarice).

Nos relatos de Kátia e Clarice vimos que ambas as coordenadoras atrelam a própria formação em prol da formação dos professores com os quais atuam. Percebemos que as formações que procuram participar estão relacionadas aos

problemas vivenciados em sala de aula pelos professores, os quais elas sentem obrigação em ajudá-los.

Luís atrelou a concepção de formação continuada ao ato de formar o professor, e definiu que essa seria “tudo que amplia o universo do professor numa troca de experiências em que converse teoria e prática”. Ele diz que a formação continuada precisa permitir o diálogo entre os envolvidos e que os textos e teóricos estudados devem ser passíveis de relações com os acontecimentos em sala de aula. Nesse sentido ele corrobora com algumas das teses de Nóvoa (2002) na qual valoriza o diálogo entre os professores e permite a reflexão na prática sobre a prática.

Marina, assim como Luís, fala sobre a formação continuada que oferece a seus professores. Ela chama a atenção para a dificuldade em desenvolver uma boa formação a seus professores.

A questão da formação é algo bastante delicado. [...]. Eu tenho professores que só tiveram sua formação inicial, assim, e durante a carreira não fizeram uma pós, uma especialização. E eu tenho no grupo, pessoas que fizeram pós, fizeram especialização, professores mestres, professores doutores, e dá até um friozinho na barriga, né, que a gente vai falar de formação para esses professores, que eu acho que é uma das coisas mais difíceis da gente fazer (Luís).

A fala de Marina demonstra angústia em lidar com um grupo tão diversificado de professores em suas atividades de formação continuada. Procurar textos e atividades para desenvolver com esse grupo torna-se um desafio, já que, segundo ela, não recebe o subsídio necessário da SEE/SP durante as formações que participa. Apesar das dificuldades, ela demonstrou se formar enquanto se prepara para formar os professores. Na pesquisa de Santos (2012) alguns professores coordenadores já haviam chamado atenção para o fato de se formarem enquanto estão se preparando para formar seus professores em reuniões de ATPCs.

A fala de Marina pode ser interpretada ainda com o conceito apresentado por Marin (1995) de que a formação continuada deve corresponder a um conjunto de ações com a finalidade de contribuir para a mudança dos sujeitos envolvidos, levando em consideração as especificidades e as necessidades do grupo.

Como veremos mais adiante, Marina não entende o repasse¹⁹ de informações recebidas pela DE como formação continuada, por isso não acredita receber formação com a regularidade necessária. A coordenadora faz referência ao professor enquanto sujeito do processo formativo, dando indícios de como seria um modelo de formação que suprisse as necessidades dos envolvidos em qualquer ato formativo: discussão de texto e situações problemas a partir de um embasamento teórico.

Vale ressaltar que as temáticas de discussão em ATPCs deveriam ser apresentadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, estabelecendo-se inclusive metas para curto, médio e longo prazo. Portanto, o PPP, elaborado coletivamente entre os sujeitos envolvidos com o processo formativo, deve contemplar esse tópico de discussão, o que auxiliaria o professor coordenador a programar suas atividades formativas durante o ano letivo. Entretanto, no dia-a-dia da escola e com as demandas recebidas, até mesmo por parte da SEE/SP, o PPP parece ficar em segundo plano.

Por serem agentes que, ao mesmo tempo em que realizam a formação continuada, também formam outros sujeitos, consideramos importante ouvir dos coordenadores pedagógicos envolvidos quais seriam os aspectos essenciais para uma formação continuada adequada. A partir dos relatos coletados durante as entrevistas, foi possível destacar alguns desses aspectos comuns ao grupo.

- Partir de temáticas da realidade do grupo;
- Discutir projetos que são desenvolvidos na escola;
- Trazer teorias para discutir e refletir os problemas da escola;
- Ser presencial, mas ter a opção à distância;
- Possibilitar a troca de experiências entre os sujeitos, ou seja, ter momentos de diálogo entre eles;
- Participar do processo de escolha dos temas a serem abordados nas formações por meio de uma pesquisa entre os pares;
- Ocorrer de maneira permanente;
- Não ter caráter de repasse, mas possibilitar a reflexão da realidade;
- Ser local onde possa buscar informações e subsídios (teóricos e práticos) para os problemas que surgem no cotidiano;

¹⁹ Adotamos o termo repasse como sendo uma transferência acrítica do conteúdo abordado.

- Não ser fragmentado, ter uma sequência no desenvolvimento dos conteúdos e temas abordados.

As indicações nos levam novamente a questionar o atual formato dos programas de formação continuada de professores na rede estadual, já que muitos desses itens ainda precisam ser contemplados nesse processo formativo, como por exemplo, ser permanente e não fragmentado. Os professores coordenadores entrevistados não fizeram apontamentos referentes ao papel do formador dos cursos e a necessidade de investir nas iniciativas já consolidadas pelos docentes, sendo que, como vimos (GARCIA, 2008), tem grande contribuição no desenvolvimento das formações. Esses aspectos estão diretamente relacionados ao êxito da formação continuada, e como vimos, elas se assemelham ao que Giovani (2013) e Nóvoa (2002), por exemplo, em relação a frequência e a modalidade dos encontros e, as temáticas de discussão relacionadas as necessidades escolares.

Na pesquisa de Garcia (2008) ficou evidente que a relação dos professores coordenadores como a equipe formativa contribuiu para a formação. Segundo os envolvidos naquela pesquisa, a facilidade de acesso aos formadores e a boa receptividade que eles tinham contribuía para que eles interagissem durante os cursos, e dessa forma se sentiam à vontade para problematizar situações do cotidiano, fazer questionamentos e propor temáticas para discussão.

Os cinco coordenadores participantes da pesquisa que desenvolvemos destacaram esses aspectos a partir da própria experiência como “aluno” e “professor” no processo de formação continuada. Isso já havia sido apresentado na pesquisa de Campos (2010) na qual ele chegou a concluir que para os docentes desempenharem suas funções como coordenador pedagógico mobilizam saberes teóricos obtidos na formação universitária e na formação contínua como docente. Santos (2012) também corrobora com a ideia de que a formação deva ser adequada para que reflita em reais mudanças na organização escolar, por isso a experiência dos professores torna-se algo tão necessário e que precisa ser explorado.

Também nos dados que coletamos nas entrevistas vimos que apesar de todos terem participado de alguma maneira das atividades formativas oferecidas pela DE e SEE/SP, os coordenadores ainda carecem de alguns espaços de formação que não foram, ou foram pouco abordadas com eles. A pesquisa de Pereira (2010) identificou esse mesmo dilema com seus professores coordenadores,

já que a formação continuada que realizavam não contemplava aspectos essenciais de discussão sobre o cotidiano escolar. Por isso, apresentaremos, a partir do relato dos próprios professores coordenadores, as principais necessidades formativas que eles possuem para atender a complexidade vivida nas escolas.

Clarice afirma que a educação inclusiva é um tema em que ela precisa de mais conhecimento. Em decorrência da demanda da escola em que atua, ela diz precisar ter um grau de conhecimento maior sobre o assunto. Segundo ela, a formação sobre o tema foi oferecido pela SEE/SP, por intermédio da EFAP, porém as vagas eram limitadas e não atendeu a todos os interessados, indicando ser esta uma demanda da rede.

Kátia relaciona suas necessidades formativas às necessidades do grupo de professores com o qual atua. Essa coordenadora reforça com as professoras que elas precisam usar diferentes estratégias de ensino para atingir os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, e para isso, aponta ser preciso ter um rol de sugestões para apresentar a seu grupo.

A maior dificuldade de João é com a análise de gráficos e índices relacionados às avaliações externas. Para ele, saber “ler” essas informações requer um conhecimento específico que ele não tem.

Por ter passado oito anos na coordenação pedagógica, Luís afirma que as necessidades formativas diminuem com o tempo de atuação. Mas, continua,

a gente tem muito que aprender e o universo é vasto em relação aos temas como avaliação, indisciplina, são temas emergentes que surge no universo da escola entendeu (Luís).

A única entrevistada que pautou a carência formativa na própria identidade profissional foi Marina, que indicou ainda a necessidade de participar de um grupo de estudos sobre a coordenação pedagógica. Essa PC sente necessidade de discutir as especificidades de sua função, acreditando que a partir disso, conseguirá lidar melhor com os desafios do dia-a-dia. Carlos (2013) apontou que um dos aspectos decorrentes da falta de clareza das atribuições é a crise identitária. Ou seja, por não discutir as atribuições referentes à função, o PC tem muita dificuldade em exercê-las e dessa forma não deixa claro o seu papel na organização da escola. Partindo desse mesmo pressuposto, Campos (2010) propôs a um determinado

grupo ingressante na função, por meio de uma pesquisa-ação, a reflexão sobre os saberes e atribuições para atuar como professor coordenador.

Marina enfatiza ainda que o grupo de estudo deveria ocorrer fora da DE, pois acredita que no espaço institucional, as discussões são direcionadas aos interesses da rede. Essa hipótese levantada por ela está diretamente ligada ao que Fusari (1988) diz sobre a formação continuada, na qual, segundo ele, correspondiam aos interesses de determinado grupo em detrimento das necessidades das escolas.

Marina também apresenta críticas incisivas em relação à formação recebida da rede estadual:

Porque eu tenho que buscar a formação, praticamente sozinha, própria, não tem subsídio de formação permanente. Às vezes a gente tem orientação na Diretoria de Ensino, ou algum curso que surge que a gente faz fora do horário de trabalho, mas é mais pontual, ou alguma coisa nova, mais uma orientação que eles querem que aconteça. Mas na formação em si a gente que precisa buscar, trazer textos para discussão, levantar situações problemas, buscar ali, embasamento para isso. Então, a parte de formação de professor é uma coisa bastante cuidadosa e até criteriosa (Marina).

Foi possível perceber com os dados analisados que o grupo entrevistado apresenta em comum a ideia de formação continuada atrelada ao ato de se formar por meio de estudos isolados ou cursos. Porém, vale reforçar que esse estudo deve permitir a reflexão para que ocorra uma mudança planejada e não simplesmente adotada dos órgãos superiores (MARIN, 1995; NÓVOA, 1997,2002).

Os aspectos relativos a uma boa formação continuada foram elencados a partir das experiências dos sujeitos e muito se assemelham ao que foi discutido por Nóvoa (2002) e Giovani (2013). Para praticamente todos os envolvidos nessa pesquisa, as suas necessidades formativas estão atreladas à dimensão formativa de sua função, ou seja, ao que lhe faltava para contribuir mais com o grupo com o qual atua.

3.2.3 Formação continuada oferecida pela SEE/SP aos professores coordenadores pedagógicos

Nesse eixo, o objetivo é discutir os primeiros processos formativos a que os PCs foram submetidos ao ingressar na função, assim como identificar as percepções

sobre os cursos de formação oferecidos e recebidos pelos professores coordenadores por meio da DE e da SEE/SP. Pretende-se delinear as contribuições das atividades de formação da qual participaram além de saber se os entrevistados participaram de formações fora da rede.

O papel do diretor no ingresso dos PCs na função foi tido como formativo para alguns dos participantes da pesquisa. Luís considerou o papel da gestão no início do desenvolvimento da função como uma formação, já que recebeu orientações de como deveria desenvolver suas ações no exercício da função.

Quando questionada sobre a importância de ter formação logo no início do ingresso na função, Marina explica que é necessária e que deve ser feita com reflexão:

Acho, mas, a gente fala, é até uma crítica, depende muito de onde essa formação vem e da forma que isso é repassado. Porque você vai pegar isso, você vai fazer assim, assim, assim, que seja regras, rotinas. Que mais ou menos é isso, quando vem: o que é a rotina, como você vai fazer, o que você precisa entender. Falta a reflexão, né? É uma chuva de coisas (Marina).

Apenas o coordenador Luís indicou ter recebido formação no início do exercício como coordenador. Segundo ele, as atividades de formação estavam relacionadas a temas específicos, como por exemplo, educação inclusiva e projetos da rede. Essas formações não discutiram a função em si e nem suas especificidades. Na verdade, pelo que foi relatado, as atividades que ele aponta foram relativas a orientações técnicas referentes aos assuntos tratados, portanto não correspondem a uma formação preparatória para o exercício da função, mas a um momento de orientações para cumprir os programas desenvolvidos pela rede.

Segundo relato de todos os participantes, os principais momentos formativos ocorreram posteriormente ao ingresso na função e não discutiram a função e as atribuições que deveriam exercer nas escolas. Os professores coordenadores tomavam conhecimento de suas atribuições por meio da legislação pertinente, pelas experiências que alguns tiveram anteriormente na gestão, ou por meio de informações coletadas junto a outros PCs. Segundo os entrevistados, as primeiras orientações que receberam foram nas OTs, sendo esses os únicos momentos formativos que participam atualmente em grupo e presencial. Fusari (2009) diz que a formação quando ocorre fora dos muros da escola permite que o sujeito envolvido

olhe sua realidade de maneira diferente, sem contar a troca de experiência com outros que desenvolvem a mesma função e que vivenciam os mesmos problemas, nesse sentido as OTs parecem ser algo positivo, porém quando se olha a fundo a estrutura da mesma, vemos que não satisfatoriamente por ser sempre pontual e voltada para a recepção de informações e não para formação continuada dos PCs.

Clarice afirma que nessas OTs discutem-se projetos que a rede estadual pretende desenvolver, reforçando ainda mais o caráter formativo baseado na lógica do desenvolvimento do sistema educativo vindo de cima para baixo.

Marina, a mais crítica dos entrevistados, se mostra contrária à ideia de formação por 'repassa', que, segundo ela, é o que predomina na maioria das OTs que participa. As OTs tem um caráter pontual já que o momento de orientar o grupo em relação à determinada ação, projeto e procedimento específico recorrendo a uma metodologia na qual os sujeitos são meros executores e cumpridores dos programas estabelecidos pelos órgãos superiores. Baseando-nos em Fusari (1988), é possível afirmar que essa formação oferecida pela SEE-SP possui traços da tendência tradicional e tecnicista que desconsidera o papel dos professores como sujeitos de sua prática, tornando-se meros executores. Neste sentido, há relação com a pesquisa de Pereira (2010) que afirmou que os participantes de sua investigação estavam sendo formados para executarem a política oficial da SEE-SP, cumprindo um papel inclusive fiscalizador e burocrático na rotina das escolas.

Já em relação à formação continuada que realizam atualmente, todos indicaram as OTs desenvolvidas na DE e os cursos disponibilizados via EFAP. Como vimos anteriormente, as OTs têm poucas horas de duração e destinam-se à formação específica, objetivando o aprimoramento da prática profissional (SÃO PAULO, 2012b).

As OTs, segundo eles, são organizadas e ministradas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP), que geralmente levam textos, vídeos e situações problemas para reflexão de determinado tema. Para os coordenadores do Ensino Fundamental I elas ocorrem uma vez ao mês, porém, segundo Luís que atuava no Ensino Médio, durante um ano ocorreram menos de 10 encontros. Essa taxa de encontro nos mostra que não há uma regularidade nas atividades formativas oferecidas presencialmente na Diretoria de Ensino. Como apresentamos durante a pesquisa, esse poderia ser um momento importante para a formação dos professores coordenadores trocarem experiências, socializarem suas

práticas, tirarem dúvidas e adquirirem informações nas temáticas de interesse do grupo, entretanto, elas apresentam mais um caráter de treinamento e disseminação de propostas e projetos da rede. Como visto anteriormente com Marin (1995), os “treinamentos” visam modelar o comportamento que anseiam por meio de ações mecânicas e padronizadas, dessa forma, tolhe a participação e a possibilidade de contribuição que o sujeito envolvido pode oferecer. Nas OTs participam apenas os coordenadores pedagógicos dos referidos ciclos de atuação, ou seja, coordenadores dos anos iniciais participam das orientações juntamente com os PC dos anos iniciais, e assim por diante.

João e Kátia afirmam que só participam de momentos formativos quando recebem as orientações técnicas oferecidas mensalmente pela DE e que no ano em questão (2016), por conta da contenção de gastos, ainda não haviam tido nenhuma atividade deste tipo. Marina também reforça essa informação e afirma que por conta disso, recebeu orientações na própria escola advinda do PCNP de seu ciclo.

O relato a seguir, mostra a importância de se discutir a função e suas atribuições em momentos formativos com o grupo de coordenadores. Como já havíamos identificado em outras leituras, os coordenadores pedagógicos muitas vezes apresentam sentimentos de solidão (MUNDIM, 2011; MACEDO, 2014) e sentem a necessidade de trocar experiência com seus pares.

Ano passado fiz uma [OT] mais formativa, que para o coordenador foi legal, eles adoram, porque é o momento de “vamos desabafar um pouco”. Teve mudanças nas funções, não lembro se ano passado, ou retrasado, mas foi uma das que eu gostei do dia. Você vai, fica oito horas lá, e “Aí, meu Deus, tanta coisa para fazer. Tenho que mandar o moleque para não sei onde. Tem que ver o outro que está não sei onde...”. Você fica com a cabeça de querendo estar aqui, e com raiva de estar lá. E fala “nem precisava”, são oito horas, tem que preencher uma formação para oito horas. Mas aí teve uma que foi mais para falarem sobre as dificuldades do professor coordenadores, eu achei super legal.

[...]Achei que foi legal, pois foi um momento da gente falar. Só problematiza, não chega a lugar nenhum, talvez a uma fórmula, uma receita final, mas a problematização é interessante para ver que é não sou só eu (Marina).

É possível verificar que apesar desse encontro, que foi citado por Marina, ter sido significativo para ela, apenas levantou questões e não as problematizou a ponto de chegar a soluções coletivas. Esses encontros precisavam ter continuidade no

tempo e atingir o mesmo grupo de pessoas para que se alcançassem bons resultados na intervenção, já que essas conquistas se dão a partir da construção coletiva. Além disso, traz indícios de que ao não considerar as necessidades do grupo de coordenadores pedagógicos, possa ser visto como perda de tempo.

As orientações recebidas pelos coordenadores durante as OTs, geralmente resultam em algum roteiro de atividades que deverá ser levado à escola para ser aplicado pelos PCs. Ao definir o tipo de formação que recebe atualmente da SEE/SP e da DE, João nos revela outro problema:

Daí a gente segue, né, parece que tem um roteiro. Eles mandam um roteiro, a gente estuda. Sai uma resolução a gente estuda, passa para os professores. Ou as orientações que eles mandam, né, para a escola, aí a gente vai seguindo.

Segundo Christov (2004) essa postura não condiz com a importante autonomia intelectual que a formação deve favorecer, já que o PC não reflete sobre aquilo que ouviu e não adequa as orientações às suas reais necessidades. Porém, nem todos os coordenadores tem a mesma reação diante dos roteiros apresentados nas OTs:

Marina: Eles mandaram sugestão de trabalho, é uma estrutura, é assim. Eu vou olhar, vou ver o que é pertinente, que é para o momento, que não foi trabalho, enfim, vou colocar minha pauta, o que meu grupo precisa, o que a gente levanta de demanda, porque tudo também tem seu horário. Tem assuntos que você quer abordar, mas não é o momento, você tem que sentir muito, é “feeling”, tem que prestar atenção no ambiente. Aí vem “ah não, vamos fazer”, você fica naquela coisa, “meu, não tô aqui para cumprir, tenho capacidade para pensar sobre”.

Apesar de reconhecer as dificuldades em elaborar uma pauta de discussão para os ATPCs, Marina prefere selecionar o que ouve nas OTs e levar ao grupo apenas o que é necessário para a realidade da escola. Ela poderia usar a “receita” que é oferecida nas OTs e simplesmente executá-la, mas Marina, por ter um posicionamento crítico frente à formação recebida, opta por pesquisar textos, preparar atividades em que a temática seja importante para o seu grupo.

Assim como defendido por Nóvoa (1997), vimos no relato de Marina que se faz necessário uma reflexão a partir daquilo que é passado nas formações. É preciso, antes de seguir o roteiro, refletir sobre as necessidades da sua realidade

escolar. O PC deve ter claro que a sua realidade escolar não é semelhante a dos demais coordenadores, e apesar de terem desafios em comum, a comunidade escolar e a equipe são diferentes. Antes de propor uma pauta de discussão para sua equipe, os interesses e necessidades do grupo em questão devem ser levados em consideração, só assim as discussões realizadas em ATPCs refletirão em mudanças significativas no grupo e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Quando questionados sobre as formações das quais participava, Luís inclui as reuniões que realiza semanalmente com a equipe gestora de sua escola:

O que eu penso sobre formação também, tinha reuniões com a gestão, então ao mesmo tempo em que a gente discutia os rumos da escola, a gente estava trocando experiências na escola, então era um momento formativo também (Luís).

Vemos a partir desse relato que a troca realizada dentro da escola semanalmente entre a equipe gestora, é considerada por Luís como um momento formativo e, segundo Fusari (2009), de fato é, pois este autor afirma que a formação ocorre dentro e fora das escolas. A troca de diálogo entre os pares enriquece o trabalho tanto do grupo de professores regulares, como dos professores coordenadores e a gestão. São nesses momentos de troca que teorias são discutidas, práticas são socializadas e planos são elaborados a fim de se alcançar o fim maior das escolas que é a aprendizagem dos alunos.

Ao se referir à formação que recebem via EFAP, os entrevistados as caracterizam como cursos à distância, de curta duração, sem a presença de tutor, com tarefas que devem ser realizadas no prazo estabelecido e com avaliação no final dos módulos. Essa configuração de ensino se assemelha a tendência tradicional indicado por Fusari (1988), na qual ao docente cabe cumprir o programa estabelecido sem considerar os condicionantes em que atuam. Com essa estrutura de curso os PCs não são levados a refletir a prática que realizam e raramente conseguem desenvolver mudanças nas ações já desenvolvidas pela equipe escolar, sendo esse o sentido da formação continuada (MARIN, 1995).

Segundo Nóvoa (2002) alguns aspectos são essenciais para que as práticas de formação continuada sejam valorizadas, como por exemplo, tomar a escola como referência na formação e valorizar o protagonismo e os saberes docentes, porém,

eles não são vistos na proposta da SEE/SP. As referências para as formações têm sido os programas instituídos na rede, assim como as defasagens constatadas por meio das avaliações externas. Por serem cursos oferecidos, quase que totalmente, à distância, limita-se o diálogo e a troca de experiência entre os pares. Apesar de oferecer um fórum de discussão, lá são discutidos apenas os aspectos referentes à temática em estudo em cada curso. O caráter pontual e descontínuo também é outro agravante característico dos cursos oferecidos via EFAP, já que não possibilitam a continuidade das discussões.

Clarice aponta que apesar dos cursos oferecidos via EFAP serem básicos (sem aprofundamento das temáticas), oferecem sugestões de vídeo, livros e textos para aqueles que desejam se aprofundar na temática, ficando, portanto, a cargo do sujeito ampliar sua formação. Vale lembrar que a carga horária dos PCs em exercício nas escolas é de 40 horas semanais, e o tempo destinado aos cursos está fora da jornada ultrapassando a jornada na escola. Nas redes pesquisadas por Gouveia (2012), Carlos (2013) e Macedo (2014) a formação continuada oferecida é incorporada na carga horária semanal do professor coordenador, e como já foi indicado, isso é essencial para o êxito das mesmas. Neste sentido, Fusari (2009) defende que os professores deveriam ser contratados e remunerados para uma jornada de trabalho que os permitisse tanto atuar na sua função, como também preparar as atividades pedagógicas e realizar atividades de formação contínua em serviço dentro e fora da rede. Porém, ao que foi possível observar na rede estadual pesquisada, os principais momentos formativos excedem a jornada de trabalho com cursos à distância.

Davis et al (2011), afirma que a formação continuada deve ser assumida pela Secretaria de Educação, incorporando-a na jornada de trabalho, e é o que de fato acontecia nas redes pesquisadas por Carlos (2013). Porém, é diferente do que acontece com a rede estadual paulista na qual está sendo analisada nessa pesquisa.

Ainda a respeito da EFAP os PCs disseram que alguns cursos são orientados por tutores, que podem ser professores da rede que tenham participado de uma preparação para tal. Nesses cursos são fornecidos textos e exigidos tarefas dos participantes. Muitos cursos são oferecidos para mais de um público alvo, como por exemplo, para diretores, professores PEB I e II, PC, PCNP. Para alguns, este aspecto é algo positivo, já que permite a troca entre os diferentes profissionais na

escola (Marina) e, para outros é negativo, já que o coordenador terá acesso ao mesmo conteúdo básico que os professores, ficando ainda com a tarefa de formar os demais colegas em ATPC (Clarice).

Dentre os cinco coordenadores entrevistados, Kátia foi a única que não participou de nenhum curso oferecido via EFAP, portanto não pôde detalhar essa formação.

Apesar das características dos cursos oferecidos via EFAP (curta duração, a distância ou semipresencial, alguns vezes sem tutoria, com tarefas e avaliação no final dos módulos), vários coordenadores indicam que vivenciaram aí situações de grandes contribuições para sua prática.

Esses cursos assim, traz bastante “repertoriação” com certeza. Eles podem ser depois usados na escola, por exemplo, curso de libras eu fiz, inglês online. São cursos bem voltados para a escola, só que às vezes não dá tempo para você multiplicar tudo isso e direcionar, organizar tudo isso na escola, é muita coisa (Luís).

Esses [cursos da EFAP] todos que eu tenho oportunidade, eu faço, e tem cursos muito bons (Clarice).

Ah, eu gostei, desde que entenda ali a ferramenta, né, você usar a ferramenta, a partir do momento que você começa a entender a ferramenta, né, você vai embora. É só seguir ali a comando, pesquisar, estudar, e postar lá, na data certa (João).

A possibilidade de estudar projetos, programas e assuntos que são latentes na escola, tornou os cursos significativos para os envolvidos, apesar do caráter reprodutor que os cursos parecem ter.

Os cursos tecnicistas (FUSARI, 1988) representam bem a atual estrutura formativa da rede pública estadual paulista, já que como vimos, eles recebem treinamentos para adquirir algumas das habilidades necessárias para lidar com os problemas da escola. De maneira geral, essa prática também tem surtido pouco efeito na estrutura escolar, já que não propõe a discussão das especificidades do grupo e nem das suas reais necessidades formativas. O professor coordenador, assim como o professor da sala regular, precisa ser protagonista nas ações de formação continuada, já que para acontecer as mudanças eles devem se desestabilizar, sair da zona de conforto e adotar novas práticas.

Como anunciado por Nóvoa (2002) as formações tem assumido caráter pontual e disperso, baseando-se ainda hoje na lógica do desenvolvimento do

sistema educativo ou invés do desenvolvimento docente. Diferente da estrutura formativa da SEE/SP, a formação oferecida pela rede municipal de Boa Vista do Tupim, na qual pesquisou Gouveia (2012), indicou haver coerência das propostas teóricas e continuidade dos agentes de formação, obtendo-se resultados positivos nas escolas.

Para se inscrever nos cursos oferecidos via EFAP é necessário que o professor coordenador seja um dos sujeitos indicados no público-alvo e, como vimos, ele não foi em nenhum dos cursos encerrados ou em andamento. Alguns cursos são restritos a outros profissionais, o que impossibilitava os PCs de participarem de alguns cursos. As vagas também são restritas a um número máximo de participantes, o que em alguns casos impossibilitam a participação de todos os PCs que têm interesse. Marina e Clarice apresentaram os critérios para inscrição como sendo um dos impasses para realizar cursos de interesse.

Em relação à mediação com uso de tutoria adotada em alguns cursos, quatro dos entrevistados afirmaram que há cursos que têm o tutor, enquanto outros não. Os cursos que não tem tutor contem apenas as tarefas a serem realizadas em determinado tempo. Em relação aos tutores, Marina apresenta outra crítica.

Tem cursos que tem o tutor, tem cursos que não tem tutor. Tem cursos que tem o tutor e ele quer que fale um monte, mas não presta atenção no conteúdo daquilo. Aí eu fico desestimulada, porque eu coloco lá “A formação dos professores é algo importante, busca” e comentam “legal”, “concordo”. Aí, dá o tique que você fez. Aí não motiva, mas eu tento ler os adicionais, os saiba mais [...] (Marina).

Há ainda uma questão que precisa ser problematizada. O próprio PC, com formação também frágil, pode ser tutor dos cursos da EFAP. João e Marina fizeram a formação para serem tutores dos cursos oferecidos via EFAP, mas até o momento não atuaram em nenhum deles. Vale ressaltar ainda que ambos apresentaram insegurança para dirigir os ATPCs com seu corpo docente, mas mesmo assim, estão habilitados, a partir do curso que fizeram, para serem tutores de inúmeros outros professores coordenadores da rede.

As falas dos sujeitos envolvidos com a pesquisa demonstram que há contribuições nas formações oferecidas via EFAP e via DE, embora as atividades ainda sejam insuficientes para atender as demandas que eles apresentam. Segundo os relatos dos coordenadores as temáticas discutidas são referentes às dificuldades

gerais das escolas da rede estadual. Porém, as formações não seguem temáticas contínuas, não tem oferecido formações suficientes na área de Educação Inclusiva, não tem uma carga horária que permita o aprofundamento das discussões e não permitem a reflexão da própria função diante das inúmeras atribuições que lhe cabem na escola. Essas dificuldades são antigas na rede e já foram discutidas por Marin (1995), Fusari (1988,2009), Christov (2004), assim inferimos que alterações profundas ainda não ocorreram nas questões de fundo que envolvem a formação continuada.

A partir do que foi indicado pelos coordenadores quando questionados sobre os principais cursos que trouxeram contribuições para a prática como CP, organizamos em tópicos os temas por afinidades:

- Educação inclusiva: Autismo; Curso “Todos Aprendem”; Diversidade;
- Currículo e Metodologia de ensino: Avaliação; Currículo +; Metodologia de ensino; Recuperação;
- Curso MGME (Melhor gestão, melhor ensino);
- Direitos Humanos;
- Drogas.

Aqueles que justificaram suas escolhas por esses cursos, atrelaram ao fato de ter a possibilidade destes temas aplicáveis nas escolas, ou seja, os cursos deram minimamente subsídios para a prática pedagógica e para a formação de professores.

Consideramos relevante também ouvir dos professores coordenadores o que eles achavam das diferentes áreas do conhecimento nas atividades de formação continuada oferecidas a eles e aos professores.

Clarice e João acreditam que as áreas de Língua Portuguesa e Matemática estão sendo o foco das recentes formações. Clarice atrela isso ao fato das avaliações externas cobrarem principalmente conhecimentos destas áreas e com foco nos índices esperados. João acredita que o foco em áreas específicas do conhecimento seja motivado pelas necessidades sentidas na rede. Kátia diz que a educação especial tem sido o foco principal das discussões realizadas nos momentos formativos, em decorrência principalmente do processo de inclusão social em que as escolas estão inseridas. Luís acredita que as áreas do conhecimento

estão bem distribuídas nos cursos da EFAP, e Marina diz não ter reparado nada específico sobre isso.

A questão das avaliações externas parece estar pesando nas formações continuadas e nas atribuições dos PCs. Em decorrência das cobranças oriundas dos resultados das avaliações externas, os PCs passam a organizar suas atividades de intervenção junto ao grupo que atua. Cunha, Barbosa e Fernandes (2015) apresentam resultados referentes a uma pesquisa em se propôs analisar, dentre outros aspectos, como as avaliações externas estão afetando o planejamento e os encaminhamentos das ATPCs, particularmente em relação à discussão do projeto político-pedagógico. A partir dos resultados obtidos, as autoras puderam afirmar que a preocupação com as metas e índices tem se sobressaído às discussões da proposta pedagógica, esvaziando o trabalho docente coletivo e seu sentido articulador e integrador.

A falta de opções de formação em diferentes áreas do conhecimento leva à desmotivação de alguns professores. Segundo Clarice, ela tem poucos cursos para oferecer para professores de História e Ciências, e quando tem é porque está sendo oferecido por uma Universidade e a rede apenas divulgou, o que denota que o PC é também o responsável por apresentar os cursos ofertados pela EFAP aos professores.

Mesmo diante da carga horária destinada às atividades na escola e aos cursos de formação virtual que realizam fora do horário de trabalho, os coordenadores entrevistados indicaram ter participado/participar de outras situações formativas. Clarice e Luís indicaram o curso de formação de professores coordenadores desenvolvido pelo Núcleo de Ensino na UNESP-Bauru nos anos de 2013 e 2014. Eles argumentam que além da discussão teórica, tinha a discussão prática dos assuntos com os colegas, na qual trocavam experiências e tinham a oportunidade de desabafar. Luís realiza pós-graduação em Coordenação Pedagógica na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Kátia em Educação Especial pelo Centro Nacional de Ensino Superior, Pesquisa, Extensão, Graduação e Pós-Graduação (CENSUPEG).

Por conta da própria experiência como coordenadora pedagógica e da realidade de sua escola, Clarice, nas considerações finais de sua fala, reforça a necessidade de formação continuada na área de Educação Inclusiva. Segundo ela, não dá para dizer que não existem dificuldades em se desenvolver ações

específicas para os grupos de crianças com necessidades especiais. Ela, e seus professores não tiveram formação específica para lidar com essa clientela, o que tornou o trabalho ainda mais difícil.

Ao se referir à formação continuada, Kátia fala sobre a acomodação de alguns professores com os conhecimentos que já possuem. Ao falar das diferentes posturas diante da formação continuada assumidas pelos professores dentro e fora da sala de aula, ela afirma:

Porque é assim, quando a gente está na sala de aula, a gente vai procurar soluções, para aquele aluno, aí quando a gente está na coordenação a gente vê que tem um autista numa sala, um com microcefalia em outra sala, um com autismo e com microcefalia em outra sala, um com muita dificuldade de aprendizagem em todas as salas, então você vai correr para tentar socorrer, auxiliar a angústia dos professores que chegam “tem um assim na minha sala; tem um assado na minha sala”. Além da parte da gestão dos professores, do ambiente agradável, um ambiente também que estimule o estudo, que motive, que seja uma hora aproveitada (Kátia).

Esse relato nos dá ainda mais indícios da necessidade do coordenador pedagógico participar constantemente de atividades de formação continuada, já que os temas de interesse de um determinado grupo de professores são maiores do que as necessidades de uma sala de aula em particular, indicando o papel estratégico desempenhado pelos PCs na organização pedagógica das escolas.

A autoformação e a troca de experiência são fundamentais para o desenvolvimento profissional dos coordenadores pedagógicos, porém há a necessidade de espaços de formação continuada coletiva para a reflexão das atuações do coordenador pedagógico, a fim de discutir a função, as atribuições e as propostas de intervenções. Para isso, as secretarias de educação precisam instituir esses momentos formativos e reflexivos que possibilitem a criticidade e autonomia dos coordenadores, e se distanciar da transmissão de informações, como é realizado pelas tendências tradicionais e tecnicistas de formação (FUSARI, 1988).

Apesar de ser uma função complexa, com muitas atribuições e de terem poucos momentos formativos para refletirem a identidade profissional, todos os coordenadores pedagógicos demonstram gostar da função que exercem ou já exerceram, no caso de Luís. Marina afirma que a função é desafiadora, mas que gosta do que faz e quer continuar atuando na parte pedagógica.

Eu gosto. Eu gosto disso aqui, gosto de estar com os alunos, gosto do ambiente. Mas acho difícil, é um desafio. As relações interpessoais são difíceis, né. Tem que acreditar nessa educação, mas como fazer o caminho é um desafio. A gente passa por tanta coisa, e esse momento de tanto burburinho em volta, e como lidar com essa estrutura social de agora é desafiador. Mas eu gosto muito da coordenação. Não quero ser vice-diretora, gosto da questão da parte pedagógica, quero me especializar para melhorar minha carreira, mas na área pedagógica (Marina).

Os desafios da coordenação pedagógica são vivenciados diariamente, seja ele relacionado ao aprendizado e indisciplina do aluno, seja pela falta de interesse ou dificuldades vivenciadas pelos professores, falta de participação e comprometimento da comunidade e das cobranças advindas das avaliações externas. Mas a questão das relações interpessoais parece ser um dos maiores “nós” do trabalho.

Pela grande complexidade com que lida e pela tamanha diversidade de atribuições, o professor coordenador é um profissional que também requer apoio e respaldo pedagógico da rede na qual estão inseridos. Formando-se é possível fortalecer a identidade e melhorar a atuação cotidiana. Acreditamos que seja necessário maior investimento na área de formação desses profissionais, a fim de prepara-los para as atribuições que lhes cabem e para os desafios vividos.

Ao que vimos nesse eixo de análise, apesar das atuais formações terem contribuições para a prática do CP, na maioria das vezes não tem possibilitado a reflexão a partir do trabalho pedagógico realizado na escola. Os roteiros e estruturas transmitidos a eles nas OTs, por exemplo, não devem ser aplicados na escola sem que haja um estudo e sem que se perceba que de fato é necessário desenvolver ações de jeito diferente do que foi “receitado”.

As inquietações no que se referem à formação continuada desses profissionais aumentam quando vemos que os cursos via EFAP e orientações técnicas na DE têm privilegiado algumas áreas do conhecimento em detrimento a outras, baseando-se em avaliações externas, bem como realizadas sob a forma de ações pontuais e sem envolvimento específico dos PCs. Ao tratar dessa temática com os coordenadores pedagógicos, recai sobre eles a responsabilidade de melhorar índices e metas das avaliações, fazendo uso dos momentos coletivos quase que exclusivamente para problematizá-los.

Cunha, Barbosa e Fernandes (2015) anunciam que as avaliações externas, como mecanismo de regulação, dificultam a revisão crítica do trabalho e o fortalecimento das propostas negociadas pela escola, fazendo com que as reais necessidades identificadas pelo próprio grupo fiquem em segundo plano. Ao analisar as pautas das ATPC de uma determinada escola ao longo de 2014, ficou nítido para as pesquisadoras como a preocupação com os resultados do Saresp foi se impondo nos encontros coletivos, desviando a atenção sobre algumas dimensões do PPP da escola.

3.2.4 Os desafios e dificuldades vivenciadas na função

Parte da literatura adotada nessa pesquisa Fernandes (2008, 2009), Placco, Almeida e Souza (2011) contribuiu para a discussão sobre os desafios enfrentados pelos coordenadores em seu cotidiano. De maneira geral, as pesquisas desses autores revelaram que os coordenadores pedagógicos acabavam exercendo cotidianamente atividades que não lhe competiam legalmente, sendo que muitas vezes assumiam tarefas que fugiam ao pedagógico. Nos relatos das pesquisas supracitadas é comum ler expressões que denotam o sentimento de não “fazer nada” e de exaustão dos coordenadores, em decorrência aos desvios de função que acabam realizando para “apagar os incêndios” da escola.

Assim, fomos instigadas a questionar os sujeitos participantes da pesquisa sobre os principais desafios enfrentados, especialmente no início do trabalho na função, já que a coordenação pedagógica tem especificidades em relação àquelas da sala de aula, além de ser marcada por uma complexa gama de atribuições, como vimos na seção 1.2.

Os principais desafios indicados pelos participantes da pesquisa foram a resistência do grupo de professores e o fato de terem ingressado em uma nova escola na qual não eram docentes. Marina afirma que antes dela o grupo teve uma coordenadora pedagógica que atuou por vários anos naquela escola, e que a chegada de uma nova coordenadora gerou estranhamento aos professores. Tal fato se agravou por ser ela de outra escola, por não conhecer como a coordenadora anterior procedia com suas atribuições e como era sua postura no tocante às atividades de formação do grupo.

Neste sentido, atuar com um grupo de professores com o qual já tem familiaridade tem seus pontos positivos e negativos. Clarice relata isso.

Trabalhávamos assim há muito tempo juntos, éramos amigos, mas, teve seus pontos positivos e ao mesmo tempo, negativos. Porque a função do coordenador, ela é...meu diretor que fala...nós somos advogados do diabo, né. Então você vai assistir a uma aula do professor e você tem que apontar para o seu amigo, a devolutiva daquilo que você não acha legal. Então isso é complicado, às vezes você tem que lembrar o professor de algumas regrinhas, de algumas funções [...] (Clarice).

João apresenta o fato de que ingressar em uma nova escola traz dificuldades e torna-se um desafio. Porém, ele acredita que o fato de estar em uma escola diferente daquela que atuava como professor deu mais 'autoridade' diante do grupo:

Mas também tem o outro lado, você vai numa outra escola os profissionais não tem conhece, não tem onde "ah, ele é amigo, né, vou fazer o que quiser", "trabalhou comigo", enfim, "agora o cargo subiu na cabeça". Ali você pode chamar, vamos supor ter outra orientação, talvez eles vão obedecer (João).

Kátia foi a única coordenadora a dizer que o maior desafio enfrentado estava relacionado a questão pedagógica da função. Segundo ela, conhecer e entender os conteúdos de todos os anos que estavam sob sua responsabilidade foi desafiante, já que como é previsto na legislação ela precisa orientar o trabalho dos docentes e indicar recursos, apresentar metodologias para auxiliar os professores no desenvolvimento de suas aulas. Segundo ela, por ter atuado durante 17 anos apenas com turmas de 5º ano, não tinha familiaridade com as peculiaridades dos anos anteriores (1º, 2º, 3º e 4º ano).

As cobranças burocráticas foram os principais desafios indicados por Luís, assim como ter que assumir de fato a função e deixar algumas coisas que não eram da atribuição da mesma de lado, ou seja, foi desafiador aprender a dizer não. Pereira (2010) fez a constatação de que as ações burocráticas se sobressaiam em relação às atribuições pedagógicas, o que fragilizava até mesmo a constituição da identidade do professor coordenador.

Apesar das dificuldades apontadas serem diferentes, os enfrentamentos foram parecidos. Todos os PCs envolvidos na pesquisa contaram em algum

momento com o apoio do diretor, e com o passar dos dias na função, ou seja, com a experiência na função, tiveram mais segurança para atuar. João e Kátia recorreram aos estudos para sanar as dificuldades que tinham. Kátia afirma que participa de vários momentos formativos com outras coordenadoras do mesmo ciclo e que esses momentos contribuíram e contribuem para as soluções dos problemas vivenciados na coordenação.

Em relação às atribuições é preciso se “policiar”, indica Clarice. Para ela, mesmo tendo delimitado suas atribuições, o professor coordenador precisa estar focado em seus objetivos e propósitos, pois, a partir da dinâmica da escola, podem surgir emergências que precisam de soluções imediatas do professor coordenador, mesmo ele não sendo o responsável por isso.

A partir do exposto, é possível inferir que os desafios, assim como as atribuições são de diferentes naturezas. Lidar com um grupo estranho ou conhecido pode ter aspectos positivos e negativos, depende muito da postura que será adotada perante o grupo. As conversas e orientações com outros profissionais e a própria experiência na coordenação foram as estratégias que permitiram enfrentar essas dificuldades, enquanto que os encontros formativos na Diretoria de Ensino e os cursos oferecidos via EFAP não foram citados. As atribuições assumidas pelos coordenadores são extensas, cabendo a ele saber se organizar e lidar com elas dentro da escola.

Nesse sentido, a formação inicial não tem sido capaz de dar os subsídios necessários para a atuação do professor coordenador e a formação continuada apresenta lacunas e problemas estruturais relacionadas à duração, modalidade e temáticas de estudo que também não contribuem adequadamente para sanar as dificuldades dos professores na atuação como PC.

A formação continuada possibilitaria o espaço necessário para que os PCs refletissem sobre as especificidades da função e das práticas desenvolvidas por eles na escola. Nesse ambiente, eles poderiam ter o respaldo teórico de um professor especialista, e prático com as experiências dos demais PCs.

Considerações finais

Na rede estadual paulista a coordenação pedagógica é a função responsável por complexas e distintas atribuições relacionadas à articulação do trabalho coletivo, à organização pedagógica das escolas e à própria formação dos professores. Apesar de possuir um rol extenso e complexo de atribuições, os PCs não são preparados para desenvolvê-las, já que, por um lado a formação inicial não é capaz de dar os subsídios necessários para a atuação na função e, por outro lado, não há uma política efetiva de formação continuada na rede.

No próprio campo da pesquisa em educação não há muitas investigações sobre a FC daqueles que se ocuparão da formação de outros professores no âmbito da escola. A discussão sobre as ações de formação continuada ainda são muito centradas nos professores.

A revisão bibliográfica nos deu indicativos do baixo número de pesquisas desenvolvidas sobre a temática a que nos propomos, justificando ainda mais a necessidade do estudo realizado. Além disso, a revisão bibliográfica possibilitou o alinhamento dessa pesquisa, dando encaminhamentos referentes à metodologia, ao aporte teórico, assim como o contato com outras experiências de redes que oferecem ações de formação continuada aos professores coordenadores.

Constatou-se com as leituras das teses e dissertações, além dos aportes teóricos sobre a formação de professores, que é possível desenvolver programas de formação continuada que contribuam para a reflexão das práticas, preparando os sujeitos para lidar com os desafios vivenciados no exercício da função.

Após a realização da pesquisa defendemos que a formação continuada poderia dar o respaldo necessário para os PCs desenvolverem suas atribuições. Porém, após analisar os cursos oferecidos pela rede e ouvir os PCs, percebemos que a formação continuada apresenta lacunas e problemas estruturais relacionadas a duração, modalidade e temáticas de estudo. Também identificamos que as possibilidades de formação aos PCs ficam restritas à Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP) e as Orientações Técnicas (OTs) realizadas nas Diretorias Regionais de Ensino.

Ao analisar os cursos em que os PCs são sujeitos alvos nos deparamos com um dado alarmante, já que nenhum dos cursos era exclusivo para eles. Professores,

diretores, vice-diretores, Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos (PCNPs) poderiam realizar os mesmos cursos que os PCs, porém cada qual deveria 'adaptá-lo' individualmente à suas atribuições.

Na rede pública estadual paulista de ensino faz-se necessário que as ações de formação continuada ocorram presencialmente dentro da jornada de trabalho dos PCs, contribuindo para que todos os PCs participem ativamente das mesmas. Em relação à viabilização das formações continuadas, há necessidade de combinar tempo para se consolidar uma política de formação, apresentar coerência nas propostas teóricas e a continuidade dos agentes de formação. É necessário desenvolver um plano de ação específico para o grupo responsável pela coordenação pedagógica na rede, possibilitando a relação com o cotidiano escolar por meio de temáticas abordadas a partir das demandas apresentadas.

A pesquisa que realizamos nos permitiu fazer inferências sobre a atual situação da formação continuada oferecida aos PCs e identificar algumas de suas fragilidades. O fato de ser oferecidos cursos em sua maioria à distância, impossibilita a troca de experiências entre os sujeitos e o contato direto com os formadores capazes de contribuir com aporte teórico nas práticas dos mesmos. O ensino à distância não deveria ser tomado como praticamente a única opção de formação continuada aos PCs, pois tende a um modelo de formação mais tecnicista e tradicional, que ao invés de emancipar o sujeito, os torna executores de tarefas. Alguns dos cursos são auto instrucionais, ou seja, não tem nenhum tutor que verifica as tarefas ou que acompanhe os fóruns de debates. Assim, a estrutura dos cursos não contribui para que os PCs elaborem suas próprias pautas de discussões e estudo com o grupo.

Também é importante ressaltar que mais da metade dos cursos analisados (79%) tinham a carga horária na faixa de 30 a 90h e não era oferecido a continuidade do curso em outras edições. Sendo assim, inferimos que os cursos cumprem uma formação pontual e não contínua como se propõe.

Analisando os aspectos das formações via EFAP somos levados a identificar práticas de treinamentos na qual as ações são padronizadas e inibem a participação do sujeito envolvido. Defendemos que a formação não se constrói por acúmulo de inúmeros cursos que não contribuem para a reflexividade crítica. De nada adianta os PCs realizarem todos os cursos propostos na EFAP sendo que eles não propiciam a

reflexão sobre a função e conseqüentemente não promovem alterações qualitativas dentro da escola.

Durante as entrevistas com os professores coordenadores ficou evidente que eles não negam a importância dos cursos oferecidos via EFAP, porém, também não negam as lacunas que há neles. Segundo os sujeitos da pesquisa empírica, esses cursos não oportunizam a discussão de temas que são latentes para a realidade escolar, assim como não propiciam momentos de interação e envolvimento entre os próprios PCs, já que a maior parte dos cursos ocorre à distância.

Ainda sobre a formação dos PCs identificamos, a partir dos relatos, que tanto os professores ingressantes na função, como aqueles com anos de experiência partilhavam das mesmas orientações e não têm momentos organizados intencionalmente com o objetivo de discutir e refletir sobre as atribuições da função e nem mesmo para trocar experiências visando superar alguns desafios que os PCs têm em comum.

Observou-se que a coordenação pedagógica é uma função dotada de inúmeras atribuições, sobre as quais não recebem orientações e formação continuada específica para o exercício da mesma. Neste sentido, cabe aos PCs a preparação contínua para lidar com as especificidades da função e com as novas demandas da escola, já que a formação inicial não é capaz de prepará-los para tal.

Desta forma, nossos questionamentos iniciais foram respondidos. Foi possível identificar que a formação continuada oferecida aos PCs se constitui basicamente por aquelas oferecidas via EFAP e DE. Os cursos não dão conta das necessidades formativas que os PCs apresentam e as OTs não possibilitam o aprofundamento de temas de interesse do grupo, ao contrário disso, tem sido um momento para se instruir e passar 'receitas' sobre como devem conduzir as ATPCs. As formações continuadas oferecidas pela SEE/SP parecem auxiliar os PCs no desenvolvimento dos programas e iniciativas impostas pela própria Secretaria. Apesar de contribuir para amenizar as dificuldades referentes a esses programas mais pontuais da rede, as formações continuadas não possibilitam a reflexão da função, nem a discussão e problematização das inúmeras atribuições.

A partir do que foi descoberto por meio dessa pesquisa, conclui-se que a rede estadual paulista de ensino precisa rever as práticas de formação continuada que tem oferecido aos profissionais da coordenação pedagógica. Primeiramente,

faz-se necessário que haja legislação que respalde uma política de formação não só para os PCs como para os demais profissionais da educação. É preciso ainda que se leve em consideração as especificidades de cada função, respeitando e valorizando-as de acordo com suas atribuições.

Os profissionais devem ter voz ativa durante a elaboração, execução e avaliação dos cursos e as temáticas precisam ser de interesse e necessidade do grupo, assim como ser oferecida dentro da jornada de trabalho, ser presencial e contínua. Ou seja, a estrutura dos cursos oferecidos precisa ser reformulada para que a formação continuada contribua para as mudanças dentro da escola.

Esta dissertação proporcionou constatações importantes por meio dessas três entradas de pesquisa. Além de nos proporcionar respostas para as inquietações iniciais e geraram novos questionamentos que ficam como sugestão para as próximas pesquisas na área de coordenação pedagógica, sendo elas:

Como são estruturadas as disciplinas de coordenação pedagógica/gestão dos cursos de licenciaturas, especialmente de Pedagogia?

É possível propiciar orientações iniciais aos PCs que ingressam na função?

Há diferença no enfrentamento dos desafios da função entre aqueles que receberam orientações/formação específica para o exercício da função e os que não receberam?

Ao término da pesquisa ficou muito evidente que esta não fornece todas as respostas acerca de um determinado objeto de pesquisa, mas, ao contrário disso, a partir dela surgem novos questionamentos que geram novos estudos.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A coordenação pedagógica no estado de São Paulo nas memórias dos que participaram de sua história. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento a diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: **Cadernos e Pesquisas**, n.81, p.53-60.1992. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/916.pdf>>. Acesso em 15 de novembro de 2016.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: **Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos**. São Paulo: Loyola, 2002.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. **A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates**. São Paulo, 2010.p.243. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, USP – São Paulo.

CARLOS, Rinaldo Bezerra. **Um estudo sobre a formação continuada do coordenador pedagógico desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres/MT**. 2013. 180p. Tese (Doutorado em educação: psicologia da educação). Pontifícia Universidade Católica -SP.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. Seminário: A coordenação pedagógica nas Redes Públicas de ensino: Desafios e Perspectivas para o Trabalho. Evento realizado pelo NE. 2015.

_____; BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva. Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo. In: **Estudos em avaliações educacionais**, v.26, n.62,p.386-416, maio/ago.2015.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. In:

Estudos e Pesquisas Educacionais, nº2. São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011. p.81-165.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, Maria José da Silva. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas**. Araraquara, 2004. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

_____. **A coordenação pedagógica em face das reformas educacionais paulistas: o trabalho desvelado**. Araraquara, 2008. 282 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Campus Araraquara.

_____. O professor coordenador e a fragilidade da carreira docente. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 20, n. 44, set/dez. 2009.

_____. Coordenador pedagógico. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. CDROM.

_____. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.04, p.799-814, out./dez. 2012.

FUSARI, José Cerchi.. Tendências históricas do treinamento em educação. **Revista Ideias**/Fundação para O desenvolvimento da Educação. 1988. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_03_p013-027_c.pdf.

_____. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GARCIA, Marilene. **Formação continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica?** 2008. 197p. Tese (Doutorado em educação: psicologia da educação). Pontifícia Universidade Católica -SP.

GARRIDO, Elsa. 2009. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GIOVANI, Priscila de. **Coordenador pedagógico: contribuições para sua formação**. 2013. 135p. Dissertação (Mestrado em educação: currículo). Pontifícia Universidade Católica -SP.

GOUVEIA, Beatriz Bontempi. **Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas**. São Paulo, 2012. 171p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica –SP.

HORA, Dinair Leal da. A administração pública numa perspectiva democrática. In: HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática da educação**. Campinas: Papirus, 2002.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 1997.

MACEDO, Sandra Regina Brito. **A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil de São Bernardo do Campo**. São Paulo, 2014, 194p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. USP.

MARIN, Alda Junqueira. **Técnicas do trabalho de investigação em educação: em destaque o roteiro para análise documental inicial**. São Paulo: PUC/Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (mimeo). 2001.

_____. Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno CEDES**. Campinas. São Paulo: Papirus, n.36, 1995.

MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. **A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações**. Brasília, 2011. 147p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UnB.

NÓVOA, Antonio. Concepções e práticas de formação contínua de professores. IN: NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Formação de professores e profissão docente. IN: NÓVOA, A (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: **Educação e Sociedade**. v.25, n. 1, set/dez. 2004.

PARO, Vitor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

PEREIRA, Rodnei. **A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores**. São Paulo, 2010. 162p. Dissertação (Mestrado em Educação: psicologia da educação). Pontifícia Universidade Católica – SP.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O Perfil do coordenador pedagógico**. (2010). Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/coordenador-apresentacao.pdf>>. Acesso em 20 de janeiro de 2015.

_____; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de Souza. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais** nº. 2. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

_____; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de Souza. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento a diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SANTOS, Rosemeire Rodrigues dos. **Colaboração crítica na formação de coordenador**: uma prática em construção. 2013. 171p. Dissertação (Mestrado em Linguística aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica -SP.

SANTOS, Vania Ida Malavasi dos. **Os desafios do professor coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes do Ensino Fundamental: o caso da região do Vale do Ribeira/SP.** São Bernardo do Campo, 2012. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Humanidades e Direito, UMESP.

SÃO PAULO. (Estado). Resolução SE 12, de 29 de janeiro de 2016. Altera a Resolução SE 75, de 30-12-2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/12_16.HTM?Time=10/05/2016%2009:48:20>. Acesso em 20 de abril de 2016.

_____. Resolução SE 19, de 2 de abril de 2015. Dispõe sobre postos de trabalho de Professor Coordenador nas escolas do Programa Ensino Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_15.HTM?Time=26/05/2016%2016:06:33>. Acesso em 15 de maio de 2015.

_____. Resolução SE 75, de 30 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM?Time=26/05/2016%2015:59:59>. Acesso em 15 de maio de 2015.

_____. Resolução SE 22, de 14 de fevereiro de 2012(a). Dispõe sobre as atribuições de Professor Coordenador nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/22_12.HTM?Time=26/05/2016%2016:01:11>. Acesso em 15 de maio de 2015.

_____. Resolução SE 61, de 6 de junho de 2012(b). Dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE 58, de 23.8.2011. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_12.HTM?Time=05/01/2017%2022:36:42>. Acesso em 15 de maio de 2015.

_____. Resolução SE 58, de 23 de agosto de 2011. Dispõe sobre a oferta e o desenvolvimento das atividades didáticas previstas no Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo – EFAP, aprovado pelo Decreto nº 56.460, de 30.11.2010. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/58_11.HTM?Time=10/10/2011%2011:44:45%20PM>. Acesso em 15 de maio de 2015.

_____. Resolução SE 88, de 19 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em: <

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM>. Acesso em 20 de abril de 2016.

_____. Resolução SE 66, de 03 de outubro de 2006. Dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de trabalho de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_06.HTM> Acesso em: 15 de maio de 2015.

_____. Resolução SE 35, de 07 de abril de 2000. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/35_2000.htm?>. Acesso em: 15 de maio de 2015.

_____. Resolução SE 76, de 13 de junho de 1997. Dispõe sobre a continuidade do processo de escolha para designação de professor para o exercício da função de Coordenação Pedagógica, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_1997.htm >. Acesso em 20 de abril de 2016.

_____. Resolução SE 28, de 4 de abril de 1996. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

_____. Lei nº 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>>. Acesso em 25 de novembro de 2016.

_____. Lei nº 114, de 13 de novembro de 1974. Institui o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado e dá providências correlatas. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1974/lei.complementar-114-13.11.1974.html> >. Acesso em 25 de novembro de 2016.

SOLIGO, Rosaura; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Quem forma quem, afinal? In: VICENTINI et al. (orgs.). **Professor-Formador: histórias contadas e cotidianos vividos**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2008 . Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2014/08/quem-forma-quem-rosaura-soligo-e-guilherme-v-t-prado.pdf>.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Apêndice 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Coordenador(a) Pedagógico(a),

Eu, Rebeca Franciele Vera, mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras - UNESP Araraquara, sob a orientação da professora Dra. Maria José da Silva Fernandes, convido você a participar da pesquisa intitulada “A formação continuada do coordenador pedagógico na rede estadual paulista e suas implicações para o trabalho escolar”. O objetivo geral da pesquisa é analisar a formação continuada oferecida pela SEE/SP para os coordenadores pedagógicos que atuam nessa rede e como essas se relacionam com o desempenho das suas atribuições nas escolas.

A partir dos objetivos traçados para a pesquisa, optamos por realizar um levantamento bibliográfico e documental, acompanhado do questionário com perguntas abertas e fechadas e a entrevista semiestruturada como instrumentos de investigação. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e apenas a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento dos dados brutos. Será garantido o sigilo, conforme exigências éticas do Conselho Nacional de Pesquisa, para que sua identidade seja preservada e todos os depoimentos assegurados. Para isso, serão utilizados nomes fictícios em substituição de seu nome tanto na redação da dissertação final, como nos trabalhos apresentados em eventos acadêmicos e nos artigos publicados em revistas.

Inicialmente, sua participação consistirá em responder a um questionário-diagnóstico cujas informações serão utilizadas para selecionar os sujeitos com interesse em participar da pesquisa. Posteriormente, caso você aceite participar da pesquisa e corresponda aos critérios estabelecidos nesta investigação – ser professor coordenador pedagógico na rede estadual no Ensino Fundamental I-II e Ensino Médio você será mais uma vez solicitado à concessão de entrevista individual sobre o objeto em estudo. A entrevista será previamente agendada, orientada por meio de um roteiro de questões semiestruturadas e gravada, assim como algumas anotações serão possivelmente redigidas, de acordo com aquilo que a pesquisadora julgar viável no momento da entrevista.

Sua participação não é obrigatória e você tem liberdade de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo físico, moral ou financeiro.

Para participar da pesquisa você não terá nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação. Asseguramos a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, assim como o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa caso ocorram. Cumpre informar que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, no entanto, serão tomadas todas as providências para evitá-los. O risco que pode estar contido nesta pesquisa diz respeito às possíveis críticas/comentários que, posteriormente, poderão ser realizados por leitores sobre trechos citados na dissertação referentes às suas declarações. Outro risco decorrente de sua concessão à entrevista está associado ao caso de constrangimento ou desconforto provocado por alguma questão e, embora a pesquisadora pretenda impedir ao máximo que este risco se manifeste, seu surgimento acarretará em interrupção da entrevista se for de sua preferência.

Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o tipo de formação continuada recebida pelos coordenadores pedagógicos na rede estadual paulista, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a reflexão sobre a mesma. Neste sentido, é muito importante sua participação.

Você receberá, caso opte por participar da entrevista, uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal por meio do qual você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Se concordar em participar desta pesquisa nos termos mencionados acima, por gentileza, envie um e-mail para rebecca.franciele@gmail.com com os seguintes dizeres:

“Após ter sido devidamente informado (a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, Eu, (nome completo) aceito participar da pesquisa

intitulada "A formação continuada do coordenador pedagógico na rede estadual paulista e suas implicações para o trabalho escolar" nas condições mencionadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido".

Grata por sua colaboração,

Rebeca Franciele Vera

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, RG _____, residente à _____, declaro que, após a leitura deste documento e a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, entendi os objetivos, riscos, benefícios e a confidencialidade de minha participação na pesquisa intitulada "A formação continuada do coordenador pedagógico na rede estadual paulista e suas implicações para o trabalho escolar" e **concordo** em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara/SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Araraquara, _____ de 2016.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Apêndice 2

Roteiro de entrevista com os Coordenadores Pedagógicos

Caracterização pessoal

- ✓ Qual o seu nome completo e idade?
- ✓ Qual é a sua formação acadêmica?
 - Tem Licenciatura e Bacharelado?
 - Fez outra graduação, qual? Por que?
 - Fez pós-graduação? (especialização, mestrado e doutorado).
- ✓ Possui quanto tempo de exercício no magistério? Em quais níveis de ensino atuou?
- ✓ Atua há quanto tempo na Coordenação Pedagógica? Em qual nível de escolarização? Já atuou em outros?
- ✓ Desde o início atua na mesma escola como PCP?
- ✓ Além da Coordenação Pedagógica, exerce outra função docente na rede privada ou municipal?

I Eixo – Trajetória profissional:

1. O que é ser coordenador para você?
2. Quando e como você assumiu a função de coordenador pedagógico?
3. Você acredita que os critérios estabelecidos pela SEE/SP (formação, tempo de serviço) para ocupar a função de PCP são suficientes?
4. Quais são as principais funções que você desenvolve na escola?
5. Quais os principais desafios que enfrentou ao assumir a função? Como as enfrentou?

II Eixo - Concepções de formação:

6. O que é formação continuada para você?
7. Qual o modelo de Formação Continuada que você considera mais adequado para o PCP? E para o professor?
8. Quais são os fatores que você considera essenciais para que um curso ou um programa de Formação Continuada atinja seus sujeitos?
9. Quais são as suas principais necessidades formativas para a constituição de seu papel enquanto coordenador pedagógico da escola e responsável pela formação continuada dos professores?

III Eixo - Formação continuada oferecida pela SEE/SP ao PCP:

10. Desde que você assumiu a função de PCP você recebeu Formação Continuada? Por parte de quem? Como? Que importância teve no seu trabalho?
11. Você recebe alguma Formação Continuada da SEE/SP e da DE?
12. Como isso acontece? (frequência, modalidade – distância, presencial, local, quem são os formadores)
13. Você acredita que o modelo de formação oferecido pela SEE/SP e DE têm contribuído para sua prática enquanto coordenador pedagógico? De que forma?
14. Você poderia citar quais os cursos que mais tem contribuído para sua prática como Professor Coordenador Pedagógico? Por quê? Eles lhe ajudam a enfrentar os desafios da função?
15. Os cursos oferecidos pela SEE/SP e DE privilegiam alguma área do conhecimento em detrimento de outras? Em caso afirmativo, quais? Porque você acha que isto acontece?
16. Além dessa formação oferecida você participa de outros espaços formativos? Onde? Como? Por quê?

Gostaria de fazer mais alguma colocação referente à sua atuação como PCP ou sua formação continuada?