

## Professores Coordenadores Pedagógicos: um olhar para a atuação e os desafios profissionais

Teachers Pedagogical Coordinators: a look at the performance and professional challenges

Profesores coordinadores pedagógicos: un vistazo a los resultados y retos profesionales

**Márcia Regina Onofre** - UFSCar - São Carlos | Centro de Educação e Ciências Humanas | São Carlos | SP | Brasil. E-mail: mareonf@yahoo.com.br | 

**Carolina Alves Oliveira** - UFSCar-São Carlos | Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação UFSCar | São Carlos | SP | Brasil. E-mail: carolina\_unesp@yahoo.com.br | 

**Resumo:** Este estudo objetivou analisar a atuação dos Professores Coordenadores Pedagógicos, do ensino fundamental II, em uma rede municipal paulista, destacando os desafios ainda encontrados, por esses profissionais, duas décadas após a implementação de suas funções. Por meio de um estudo exploratório-descritivo e questionários aplicados a 7 PCPs no ano de 2017 a pesquisa revelou um perfil de: profissionais experientes na docência; comprometidos com a formação continuada da equipe; defensores do HTPC como o maior espaço de formação e diálogo com os pares; parceiros da gestão da escola. Também revelou desafios no desempenho de suas funções tais como: dificuldade de autonomia devido as imposições políticas; lacunas na formação inicial; necessidade de formação continuada; falta de preparo e insegurança no desempenho do trabalho; desvio de funções; falta de apoio da Secretaria Municipal Educação.

**Palavras-chave:** Professor coordenador pedagógico. Atuação profissional. Processos formativos.

**Abstract:** This study aimed to analyze the performance of the Pedagogical Coordinators, Teachers of elementary school II, in a municipal network, highlighting the challenges still found, for these professionals, two decades after the implementation of their functions. Through a descriptive and exploratory study questionnaires applied to 7 PCPs in the year 2017 the research revealed a profile of: experienced professionals in teaching; committed to the ongoing training of staff; defenders of HTPC as the largest training space and dialogue with peers; managing partners of the school. Also revealed challenges in performance of their duties such as: difficulty of autonomy due to political constraints; gaps in initial training; need for continuing training; lack of preparation and performance of job insecurity; diversion of functions; lack of support from the Municipal education.

**Keywords:** Pedagogical coordinator professor. Professional performance. Formative processes.

Resumen: Este estudio con el objetivo de analizar el desempeño de los coordinadores pedagógicos, maestros de la escuela primaria II, en una red municipal, destacando los retos todavía, para estos profesionales, dos décadas después de la aplicación de sus funciones. A través de un cuestionarios de estudio descriptivo y exploratorio aplicado a 7 PCP en el año 2017 la investigaciones revelaron un perfil de: profesionales en la enseñanza; comprometidos con la formación continua del personal; defensores del HTPC como el mayor espacio de capacitación con sus pares; gestión de socios de la escuela. También reveló problemas en el desempeño de sus funciones tales como: dificultad de autonomía debido a limitaciones políticas; lagunas en la formación inicial; necesidad de formación continua; falta de preparación y rendimiento de inseguridad en el empleo; desviación de funciones; falta de apoyo de la Educación Municipal.

Palabras clave: Profesor de coordinador pedagógico. Profesional. Procesos formativos.

## Introdução

A compreensão da docência e do papel do professor na sociedade perpassa o entendimento da função social da escola e da dimensão política da educação. Neste sentido, investigar o campo da formação de professores configura-se como tarefa árdua e instigadora, exigindo dos pesquisadores a análise de vários caminhos e perspectivas que apontem para o fato de que os processos formativos não são neutros, uma vez que os professores se constituem profissionais em uma determinada época histórica, munidos de valores político-econômicos e expectativas socioculturais (IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 1992; TARDIF, 2000, 2013).

Nesta perspectiva, o professor se forma atribuindo significado aos seus saberes, por meio de aprendizagens, valores e experiências. Essa é a essência do desenvolvimento profissional docente, visto como exercício de autonomia, de valorização e reconhecimento da identidade e da profissionalidade docente. Um movimento de quebra de barreiras da tecnocracia e da imposição de políticas descontextualizadas, imediatistas e privatistas que consomem e engessam a formação de professores em nosso país (CONTRERAS, 2002; PÉREZ GÓMEZ, 2002).

Compreender o desenvolvimento profissional docente é atentar para o papel do Professor Coordenador Pedagógico (PCP) como um dos principais responsáveis pelo processo de mobilização de saberes e a construção da profissionalidade docente, sendo entendida como uma “profissão em ação” (NÓVOA, 1992, 1999; TARDIF, 2000, 2013).

No entanto, embora saibamos da importância do papel do PCP na organização de projetos coletivos da escola e na ação formativa e reflexiva de seus pares (BRUNO; ALMEIDA; CHRISTOV, 2007; GUIMARÃES *et al.* 2007; PLACCO *et al.*, 2003), é importante destacarmos que os estudos de Fernandes (2012) e de Geglio (2003) com PCPs apontam para dificuldades encontradas por esses profissionais para realizar tarefas de articulação, apoio e formação docente, devido, principalmente, aos “desvios de função” (preencher diários e tarjetas de faltas e notas, servir a merenda, responsabilizar-se pela entrada, saída dos alunos) muito comuns nos cotidianos das escolas.

Somam-se a essas dificuldades a ausência de identidade, a falta de um território próprio de atuação na escola, formação pedagógica deficitária, uma rotina de trabalho burocratizada, imposição e defesa de projetos das Secretarias de Educação e procedimentos não tão claros para a realização de trabalhos coletivos (OLIVEIRA, 2018; OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013).

Buscando uma maior compreensão sobre como tem se dado esse processo formativo, essa pesquisa, resultante das discussões do GEPPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas com Professores e Educadores em Contexto) e de um Mestrado Profissional em Educação desenvolvido entre os anos de 2016 e 2017, essa pesquisa objetiva analisar a função, a atuação e os saberes de um grupo de Professores Coordenadores Pedagógicos de uma rede municipal do interior paulista atuantes no ensino fundamental II. Nosso intuito foi o de verificar os avanços, desafios e perspectivas no campo de atuação desse profissional, após duas décadas da efetivação de sua função em 1996 na rede estadual paulista.

### **Apresentando a temática**

A década de 1990 foi um marco essencial para a elaboração de políticas educacionais voltadas para o atendimento das exigências da profissionalização docente, com uma forte tendência para o investimento em ações de formação continuada como um processo contínuo e integrador.

Sem sombra de dúvida, um desafio estimulante para a investigação acadêmica, no qual nos debruçamos (GEPPEC) ao longo de 20 anos, desenvolvendo pesquisas e ações extensionistas, com o objetivo de dar respostas aos reclamos do campo de formação de professores.

Nossos estudos, respaldados na epistemologia da prática e na linha da profissionalização docente, tomam por base autores (CONTRERAS 2002; IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 1992, 1999; TARDIF, 2000, 2013; ZEICHNER, 1993, 2010) que reconhecem os professores como sujeitos epistêmicos, que reconfiguram seus saberes em função dos desafios profissionais que a prática lhe impõe, e a escola, como espaço privilegiado da formação.

Essa vertente vem ganhando espaço e repercutindo nas políticas de formação de professores, por meio de propostas e programas (PARFOR, PIBID, RP) que focalizam a formação em contexto, a parceria universidade e escola e a valorização dos saberes produzidos pelos professores em seus ambientes de trabalho.

Nos últimos anos, a formação continuada de professores se tornou assunto prioritário nos projetos e propostas da CAPES, que, em 2007, assumiu a responsabilidade de fomentar a formação de profissionais da educação básica. Um avanço significativo para uma entidade de pós-graduação e pesquisa e “um caso único no mundo” (NÓVOA, 2019).

Na contramão das discussões acadêmicas e das bases legais nacionais, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem desenhado um modelo de educação pautado em um currículo engessador com propostas e programas que

Utilizam material instrucional padronizado, acompanha os resultados por supervisão cerrada através da avaliação, usa os resultados da avaliação como critério para concessão de vantagens salariais (bônus) e utiliza o incentivo monetário para o aumento da produtividade do trabalho (SANFELICE, 2010, p. 151).

Intencionalmente, essas medidas e mudanças revelam o uso de uma racionalidade técnica e autoritária que blinda o processo democrático e a autonomia das escolas na construção do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), impactando, consideravelmente, na atuação e no desenvolvimento profissional dos professores.

Dentre essas medidas foi criada em 1996 a “Escola de Cara Nova” (SÃO PAULO, 1996a), um projeto fundado nos princípios da gestão baseada no local de trabalho com um discurso de autonomia das escolas e inovação pedagógica. No entanto, esse processo foi imposto sem a participação dos professores e negando todo um movimento de discussão democrática sobre a autonomia escolar que vinha ocorrendo paralelamente (FERNANDES, 2012).

Esse projeto foi um grande proponente de outras ações, dentre elas a Resolução nº 28/96 (SÃO PAULO, 1996b) em que passou a ter a presença do PCP em escolas com mais de dez classes em funcionamento.

Se de um lado houve a expansão da função do PCP na rede de ensino paulista, de outro podemos afirmar que a forma de contratação desse profissional (cargo da estrutura da rede estadual) não agradou ao movimento dos docentes que defendiam a função da coordenação como parte de uma carreira aberta. A perspectiva do movimento era a de que os PCPs fossem escolhidos pelos pares, representassem os interesses do coletivo e contribuíssem com práticas inovadoras e significativas para a escola e o entorno e não apenas colocassem em prática os projetos impostos pela SEE de São Paulo (FERNANDES, 2012; FUSARI, 1997; ALMEIDA, 1998; TAMBERLINI, 2001; OLIVEIRA, 2003).

É importante destacar também que a inquietação do movimento docente, em prol da figura de um profissional responsável pela articulação pedagógica, era resultante de uma luta antiga da década de 1970 (TEIXEIRA, 1988; FERNANDES, 2004) e que, portanto, a Resolução nº 28/96 (SÃO PAULO, 1996b), publicada pela APEOESP, representava uma conquista fundamental para a categoria.

No entanto, a introdução do PCP nas reformas da década de 1990 foi regida pela divulgação das políticas oficiais tomando por discurso a preocupação apresentada pelo sindicato dos professores. Ou seja, “o excesso dos discursos”, novamente, escondia a “pobreza das práticas” (NÓVOA, 1999), pois de um lado o discurso político dissertava sobre a “escuta da comunidade docente” e de outro a efetivação da função era fragilizada pelo controle e a ausência da participação dos professores nos processos de decisão.

De acordo com os autores Dias-da-Silva e Lourencetti (2002), Clementi (2001), Mate (1998), Christov (2010) e Fernandes (2008), a função de coordenador pedagógico apresentava identidade frágil e seu espaço de atuação também não estava muito definido. A função precisava, no cotidiano, assumir uma atuação marcadamente pedagógica. Desse modo, sem o termo pedagógico como referência de atuação, a função passou ser entendida como aquela responsável por coordenar qualquer coisa e seu foco principal do trabalho foi desviado para inúmeras outras tarefas que surgiam nas escolas (OLIVEIRA, 2018, p. 31-32).

Com a publicação da Resolução SE N° 35, em 7 de abril de 2000 (SÃO PAULO, 2000), o PCP passou a ser escolhido pelos membros do Conselho de Escola. Ou seja, uma perspectiva mais democrática do processo de seleção. No entanto, como afirma Fernandes (2012), como os professores candidatos à coordenação tinham acento no conselho isso favorecia que as demandas da escola fossem computadas em seus projetos, o que era tendencioso de certo modo.

Em 2006, a Resolução n°. 66 (SÃO PAULO, 2006) possibilitou que os diretores tivessem uma maior atuação e intervenção nos critérios de seleção dos PCPs, e esse encaminhamento foi um retrocesso na relação democrática estabelecida na Resolução n°. 28 de 1996, pois, a partir desse documento, o controle da equipe gestora sobre a ação dos professores era demarcada pelas políticas educacionais e pelo controle externo sobre as escolas, principalmente nos Horários de Trabalho Pedagógicos Coletivos (HTPCs).

As resoluções, publicadas a partir de 2007, explicitaram claramente um controle externo em relação à função, já que os professores e o Conselho de Escola não podiam mais participar do processo de avaliação do coordenador. Agora, os únicos responsáveis por avaliar os PCPs eram diretores e supervisores, os quais passaram a julgá-los a partir do cumprimento de suas atribuições legais que, conforme já abordado aqui, tornaram-se muito mais gerenciais e menos pedagógicas. Desse modo, o Conselho de Escola perdeu sua natureza deliberativa e a avaliação dos diretores e supervisores prevalecia, de forma que as necessidades das escolas e dos professores eram negadas nos processos decisórios. Assim, tornou-se evidente a eminência de uma autonomia decretada e falaciosa que se opôs à autonomia entendida como processo de construção social (BARROSO, 1998 apud OLIVEIRA, 2018, p. 35).

Podemos observar, portanto, que as ações voltadas para os processos de seleção do PCP no período de 1996 a 2010 atendiam aos interesses de uma política educacional mais ampla de lógica tecnocrata de controle e gerência do estado sobre as ações desenvolvidas nas escolas pelos professores.

Historicamente, como podemos observar, o estado de São Paulo vem desenhando as suas ações e políticas no campo da formação de professores, baseadas na lógica de mercado, por um governo que há mais de 30 anos vem impulsionando a proletarização docente (FREITAS, 2012; ONOFRE, 2000; PALMA FILHO, 2010; SANFELICE, 2010).

No entanto, em diferentes contextos e ações, os PCPs, representam uma liderança pedagógica, fundamental, na formação em serviço da equipe escolar. Ou seja, uma formação voltada para um processo articulado com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência (BARROSO, 1996, 1997; CANDAU, 1996; NÓVOA, 1992), pois é nesse cotidiano que o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *lócus* que é constituída, potencialmente, pluralmente e temporalmente os saberes de sua formação (TARDIF, 2000).

Neste sentido, compreender o seu papel e a sua importância é reconhecê-lo como profissional reflexivo com o compromisso de contribuir para que seus pares se tornem autores e pesquisadores da própria prática e que, aprendam a identificar problemas e a desenvolver estratégias para superá-las. Também cabe a esses profissionais a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional docente da equipe escolar, possibilitando “um processo de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua” (CANDAU, 1996, p. 150).

Tal processo, segundo Candau (1996), deve partir de três eixos fundamentais: a) a escola como *lócus* de formação; b) a valorização do saber docente; c) o reconhecimento do ciclo de vida dos professores. Ou seja, é preciso “dar voz aos professores” (GOODSON, 1992) e reconhecê-los como produtores de saberes tomando as escolas como referências de formação.

Considerar a escola como *lócus* de formação continuada é promover uma prática coletiva reflexiva, uma prática construída em conjunto, considerando os profissionais como peças-chave no processo de decisão. Neste sentido, é necessário que os professores sejam chamados a opinar e a discutir sobre as decisões de seu ambiente de trabalho, contribuindo, assim, para o

desenvolvimento de um processo de formação continuada dinâmico, interativo, reflexivo e participativo, cujos conteúdos possam advir da realidade das escolas e de referenciais teóricos.

Com vistas a esse processo participativo de coletividade, acreditamos e defendemos que o trabalho dos PCPs deve ser pensado numa perspectiva de ação e transformação, de reflexividade crítica (ALARCÃO, 2003; LIBÂNEO, 1999; GIOVANNI, 1994; ZEICHNER, 1993; NÓVOA, 1992; MARCELO GARCIA, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1992; SCHÖN, 1992), colaborando com o processo de profissionalização docente, um movimento político e pedagógico que visa colaborar com a eficácia da escola e dos professores (NÓVOA, 1999).

Com objetivo de promover nos professores o real exercício da autonomia e da pesquisa, o PCP deve reger suas ações por um processo constante de reflexão sobre a prática possibilitando o encorajamento do grupo e fornecendo caminhos pedagógicos e perspectivas teóricas que visem à melhoria da prática e da ação política e profissional da equipe escolar.

Em defesa de um processo reflexivo, da escola como *locus* formativo e do papel do PCP na liderança da equipe, passamos agora a apresentar os dados de uma pesquisa que permitiram um levantamento apurado das ações desses profissionais em uma rede pública do interior paulista visando compreender como esses aspectos são contemplados no cotidiano escolar e no desempenho das funções da coordenação.

### **Caminhos da pesquisa**

Buscando a compreensão da formação e o trabalho de Professores Coordenadores atuantes no ensino fundamental II, em uma rede municipal de ensino do interior paulista, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LUDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 2008) e um estudo exploratório-descritivo (SELLTIZ *et al.*, 1965).

A Secretaria Municipal de Educação investigada foi selecionada por representar uma rede potencializadora de profissionais formados (80%) em três grandes universidades do interior paulista (UNESP, UFSCar, USP) e pelo comprometimento com a formação continuada de professores, inclusive da pesquisadora envolvida com esse estudo, que também era PCP da respectiva rede de ensino.

Os colaboradores da pesquisa foram selecionados partindo de um levantamento inicial em toda a rede de escolas do município que ofereciam atendimento aos alunos do 6º. ao 9º. ano do fundamental II (recorte da pesquisa).

De um total de 10 (dez) PCPs atuantes nesse nível de ensino, 7 (sete) resolveram participar mediante autorização da SME. Os 3 (três) profissionais que não se dispuseram no momento da pesquisa alegaram sobrecarga de trabalho e indisponibilidade de tempo.

Para a realização da exploração do grupo de PCPs, utilizamos questionários on-line (Google Forms). Esses instrumentos foram elaborados a partir dos objetivos da pesquisa, contendo questões fechadas e abertas, possibilitando a liberdade de escrita dos entrevistados e autorizados pelos participantes, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ao todo foram elaboradas 18 questões fechadas, buscando explorar e descrever o perfil identitário dos participantes e 22 questões abertas, destacando as especificidades da função e atuação na Coordenação Pedagógica.

Os dados foram organizados em quatro eixos temáticos:

- a) Atuação do Professor Coordenador Pedagógico;
- b) Formação continuada e em serviço;
- c) Reflexão sobre a prática e Processos formativos e saberes, para facilitar a análise, a reflexão e a apresentação, buscando possíveis inter-relações das informações suscitadas pela pesquisa e, conseqüentemente, com outros estudos já desenvolvidos sobre a temática.

### **Exploração, descrição e produção dos dados**

Esta fase de exploração, baseada nas questões fechadas, revela um quadro de professores com uma média de idade entre 32 a 44 anos (a maioria com a faixa etária em torno de 40 anos), de ambos os sexos (4 (quatro) do sexo masculino e 3 (três) do sexo feminino) que cursaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas entre as décadas de 1990 e 2000.

Dos 7 (sete) respondentes, 2 (dois) cursaram o Magistério de 2º. Grau (HEM e CEFAM) e cursaram a primeira Graduação entre os anos de 1990 a 2006, a maioria, em instituições privadas. Todos respondentes cursaram a Pedagogia como segunda graduação entre os anos de 2006 e 2012, sendo a grande maioria em instituições privadas (4 respondentes).

Em relação à pós-graduação, todos os participantes responderam ter concluído cursos de Especialização, em alguns casos (3 [três] respondentes) realizaram 2 (dois) cursos *lato-sensu*, a maioria em instituições públicas. Cabe ressaltar que 2(dois) PCPs também relataram a formação em curso *strito-sensu* (mestrado), sendo que 1(um) respondente ainda está com o curso em andamento e o outro já é mestre na área, ambos em instituições públicas.

Os PCPs participantes apresentam uma média de 10 (dez) a 15 (quinze) anos de carreira, apenas 2(dois) professores relataram uma experiência de 7 (sete) anos na docência. Quanto à experiência na “Coordenação Pedagógica, temática de interesse neste estudo, a grande maioria respondeu estar atuando nessa função há 7 (sete) anos, apenas 2 (dois) relataram ter experiência de 2 (dois) anos ou menos” (OLIVEIRA, 2018, p. 75).

Neste sentido, cabe ressaltar que esses profissionais já traziam uma experiência considerável tanto na atuação como professores quanto na Coordenação Pedagógica, e que os saberes e conhecimentos adquiridos ao longo do tempo devem ser investigados quando pensamos no papel desses formadores como líderes dos grupos de professores nas escolas em que atuam.

Complementando tais informações, passamos agora a apresentar os resultados das análises, das questões abertas, discriminados pelos quatro eixos norteadores da pesquisa.

#### **a) Eixo 1 - Atuação do Professor Coordenador Pedagógico**

Em relação a este eixo foram apresentadas 8 (oito) questões que discorriam sobre: a experiência docente; a experiência como PCP; o processo de seleção para a função e o interesse em participar desse processo; o entendimento do que é ser PCP; o significado de seu trabalho na escola; a sua atuação com os pares; o grau de autonomia no desempenho de suas funções; a relação com outros membros da equipe gestora da escola.

Os dados da pesquisa revelam que são profissionais experientes com uma média de 10 (dez) a 15 (quinze) anos de experiência, antes do início da função na Coordenação Pedagógica e de 7 (sete) anos nesta função; um dado relevante quando se pensa no papel de liderança frente a um grupo de docentes do qual irá ter total responsabilidade pela formação.

De acordo com os respondentes, a inserção na função da Coordenação Pedagógica ocorreu devido ao interesse pela vaga e à aprovação no processo seletivo (prova escrita e entrevista), o que justifica o envolvimento, a capacidade e a competência para assumir tal função, dentro do que era esperado pela Secretaria Municipal de Educação investigada.

Tal experiência está, diretamente, ligada à identidade profissional docente (MARCELO GARCIA, 1992; NÓVOA, 1992; TARDIF, 2000; 2013) a uma construção de “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira influenciada por vários fatores e em diferentes contextos (NÓVOA, 1992). Sendo assim, e partindo dos apontamentos desses autores, acreditamos que esses profissionais que assumiram a Coordenação Pedagógica são experientes, dominam um conjunto de saberes, de relações sociais, de vivências sobre o cotidiano escolar e de conhecimentos sobre “o ser professor” e, conseqüentemente, sobre “o saber-fazer do professor”, pois já possuem uma identidade profissional construída ao longo do tempo.

Pelo tempo de docência, é perceptível que esses profissionais se encontram em uma “fase de estabilização e de consolidação” da carreira (TARDIF; RAYMOND, 2000), que gera uma maior segurança e o domínio, a possibilidade de escolhas e crescimento profissional.

Para esses profissionais, ser um PCP representa ser um formador responsável pela formação continuada da equipe docente visando a melhoria da aprendizagem dos alunos. No entanto, embora reconheçam suas responsabilidades e compromisso com o coletivo da escola e da comunidade escolar (ORSOLON, 2001), são várias as dificuldades e entraves no desempenho de suas funções, que vão desde a falta de formação adequada tanto inicial, quanto continuada, como o desvio de suas funções e o atendimento de demandas emergenciais cotidianas e burocráticas (FERNANDES, 2008).

Segundo esses profissionais, a relevância de seu trabalho vai desde a importância da formação continuada dos professores da escola ao diagnóstico das dificuldades e problemas relacionados ao ensino-aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) é o maior espaço de atuação junto aos pares, ou seja, é um espaço de formação continuada e acompanhamento dos professores em suas atividades, marcada pelo diálogo e a parceria.

As respostas dos PCPs investigados reforçam os apontamentos de Candau (1996) e Pérez Gomez (2002), de que a formação continuada deve ser entendida como um processo de reflexão crítica a respeito da prática docente e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional e esse processo deve ser coletivo, e, neste sentido, o HTPC é o melhor espaço para que isso ocorra, embora saibamos das dificuldades e entraves na utilização desse espaço formativo, engessado pelo sistema e burocratizado pela gestão da escola.

A questão da autonomia no exercício da função ainda é uma questão polêmica que gerou diferentes posicionamentos, metade dizendo ter em relação às ações que desenvolvia, enquanto outros dizendo que não devido às imposições do sistema. Ou seja, houve uma falta de compreensão sobre o que significa “autonomia”. As respostas revelam que esses profissionais não conseguem desenvolver um processo autônomo de construção profissional, mas sim, de uma “falsa autonomia”, em que as decisões já vêm direcionadas (autonomia decretada) (BARROSO, 1996) e a partir desse direcionamento os docentes escolhem a melhor forma de realizar.

Embora a autonomia tenha gerado esses posicionamentos, a relação com a gestão da escola foi muito positiva em todas as respostas, uma relação marcada pela parceria, diálogo e apoio.

## **b) Eixo 2 - Formação continuada**

Neste eixo foram apresentadas 4 (quatro) questões que discorriam sobre o entendimento dos participantes a respeito do que é formação continuada; sobre a importância do papel do PCP na formação continuada dos docentes; sobre como são selecionados os assuntos abordados nas Reuniões de HTPCs; sobre qual o entendimento que os participantes da pesquisa têm a respeito desse momento de trabalho pedagógico coletivo.

Os dados revelaram que os PCPs compreendiam a necessidade de processo de continuidade na formação, um processo contínuo de estudos e atualização, ressaltando a responsabilidade de sua função pela formação, articulação, orientação das temáticas de estudos, necessidades dos pares e melhoria da qualidade do ensino. No entanto, embora algumas confirmaram o que defendemos por formação continuada “um processo de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua” (CANDAUI, 1996, p. 150), outras demonstraram o empobrecimento do processo e a falta de compreensão teórica e atualizada da temática, como no caso da expressão “reciclagem”. Esses equívocos e formas de se posicionarem frente aos processos de desenvolvimento profissional são resultado da falta de formação continuada e de leituras na área educacional, acabando por gerar a desatualização dos professores e o uso equivocado da temática por vários docentes que colaboram com políticas de formação descontextualizadas da prática profissional e de desprofissionalização.

Os respondentes defenderam em seus posicionamentos o HTPC como um espaço de formação continuada, de troca de ideias, estudos e reflexão sobre a prática e dos desafios que se impõem a ela, um horário planejado que parte das necessidades formativas do grupo de professores tanto solicitadas pelos pares quanto observadas no cotidiano de trabalho. Eles afirmam a importância do PCP criar vínculos com o grupo de professores antes de apontar possíveis falhas na prática desses profissionais.

### **c) Eixo 3 - Reflexão sobre a prática**

Em relação a este eixo foram apresentadas 4 (quatro) questões que discorriam sobre: o que é prática reflexiva; como desenvolver ações voltadas para uma prática reflexiva; o que é um pensamento reflexivo; o desenvolvimento de uma postura reflexiva nos professores.

Os PCPs definiram o pensamento reflexivo como sendo um momento de análise dos erros e acertos, um pensar objetivo, sem preconceitos, uma forma de questionamento do trabalho, uma forma de rever ideias, conceitos e pensamentos. Com relação ao que entendiam por prática reflexiva, relataram ser um processo de reflexão sobre o trabalho, sobre a prática profissional de forma a questionar, analisar e rever caminhos para superar problemas e dificuldades visando modificar ações.

Infelizmente, esse é um processo pouco compreensível por esses profissionais. Pois ou utilizavam “jargões” para definirem o que entendiam por prática reflexiva, ou compreendiam como algo pragmático, distante do que os autores (ALARCÃO, 2003; LIBÂNEO, 1999; GIOVANNI, 1994; ZEICHNER, 1993; NÓVOA, 1992; MARCELO GARCIA, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1992; SCHÖN, 1992) defendem e que referendamos no estudo.

No entanto, algumas respostas apontavam para práticas reflexivas nos HTPCs, constituídas por um processo constante de reflexão, avaliação, levantamento, discussão e estudos teóricos das ações e práticas dos professores da escola, sobre seus dilemas, problemas e necessidades.

Foram poucas as respostas que deram conta do entendimento do que defendemos por ensino reflexivo e de uma prática transformadora no interior das unidades escolares.

Cabe destacar que seria interessante, como um segundo momento da pesquisa, a observação das ações desses profissionais nos HTPCs e no contexto diário das escolas, bem como

de seus pares, no sentido de analisar se essas ações e discussões apresentadas em momentos de reflexão se efetivavam na prática profissional.

#### **d) Eixo 4 - Processos formativos e saberes**

Nessa seção de análise foram discutidas percepções dos PCPs em relação ao preparo para a efetivação da coordenação, bem como suas aprendizagens na experiência da função, a busca pelo próprio desenvolvimento profissional e o apoio da SME nesse processo.

A maioria dos participantes responderam não se sentirem (3) e sentirem parcialmente (2) preparados para a função da Coordenação Pedagógica. De acordo com os respondentes, a aprendizagem da função ocorreu na prática, dialogando com os pares e com outros coordenadores. Portanto, não houve uma formação anterior para iniciarem na função.

A falta de formação para atuar na área é destacada pelos investigados e em várias pesquisas (FERNANDES, 2012; BRUNO; ALMEIDA; CHRISTOV, 2007; GUIMARÃES *et al.*, 2007; GEGLIO, 2003; PLACCO *et al.*, 2003) que apontam que devido a essa lacuna na formação, os profissionais apresentam certa dificuldade para realizar tarefas de articulação, formação e apoio docente. Neste sentido, no cotidiano escolar, a função era desviada para atender as demandas apresentadas pelas escolas, ou seja, o trabalho era cheio de atividades difusas e emergenciais (OLIVEIRA, 2018, p. 94).

Segundo os respondentes, a SME contribuiu para o processo de formação do Professor Coordenador, por meio de reuniões, cursos, orientações e formações firmadas com instituições educacionais. No entanto, foram poucos os momentos de formação voltados para a realidade de cada escola.

No entanto, embora no campo legal seja prevista a importância em participar de formações tanto oferecidas pela SME quanto em outros espaços; na prática, o que observamos é outra realidade. São poucos cursos e, quando ocorrem, se voltam para as discussões de outras questões distantes do trabalho da coordenação, assim como afirma Placco *et al.* (2012).

Por fim, é importante ressaltar que esses profissionais participam de ações de formação continuada voltadas para o desenvolvimento profissional docente oferecidas pelas universidades e por alguns cursos oferecidos pela SME, mesmo quando não são voltados especificamente para o desempenho de suas funções, mas com o objetivo de contribuir para a formação continuada de seus pares.

## Considerações finais

O estudo aqui apresentado suscita apontamentos pertinentes e relevantes para o campo da formação inicial e continuada de PCPs e revela um quadro de descaso político-profissional dessa função tanto no estado de São Paulo quanto no município investigado. No caso do estado de São Paulo, a efetivação da função (Resolução no. 28/96) há mais de 22 anos, e no caso do município analisado há mais de treze anos (Lei nº 6.251/2005). Ou seja, tanto em uma instância política quanto em outra, a situação desoladora se estende por quase duas décadas.

Esse descaso, tanto no âmbito estadual quanto municipal, pode ser visualizado de forma escancarada frente à ausência de ações e políticas específicas para a formação, a orientação e a atuação dos PCPs em seus ambientes de trabalho. Dentre esses aspectos podemos citar:

- a falta de uma política efetiva de formação continuada que possibilite aos PCPs a troca de experiências, saberes e conhecimentos, fundamentais para a constituição da identidade profissional. Neste sentido, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério de 2015 estabeleçam que a formação inicial deva garantir uma *“formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica”*, os cursos de formação inicial estão aquém de atender a essa medida, e quando atendem promovem uma formação aligeirada em uma disciplina isolada realizada em um único semestre do curso, na maioria das vezes teórica, impossibilitando a realização de estágios e vivências na Coordenação Pedagógica e, conseqüentemente, uma formação aprofundada nessa área de atuação. Em relação à formação continuada, as mesmas Diretrizes apontam *“o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática”*. No entanto, o descaso com um processo formativo, colaborativo e contínuo de preparo ao cotidiano de trabalho do professor coordenador inexistente em vários estados e municípios, fazendo com que esse profissional busque sozinho pela sua formação;
- a falta de preparo dos professores coordenadores no exercício da função. Neste sentido, é importante destacar que, a experiência na docência, embora auxilie na condução do grupo, não dá conta de propiciar a segurança necessária para a liderança de um coletivo de professores. As responsabilidades e as cobranças são outras, que vão desde o preparo e formação da equipe pedagógica às relações com a Direção e a comunidade escolar. O lugar

que o professor coordenador ocupa é um lugar de tensões, conflitos, demandas de vários sujeitos e setores, de decisões coletivas e individuais, decisões políticas e educacionais que exige diálogo, colaboração, parceria, reflexão, competências, habilidades, compromisso e responsabilidade com a educação como um todo. Como pudemos observar, a falta de apoio e formação, a ausência de um momento de troca com outros coordenadores e de reuniões com a gestão e a SME fragiliza e gera a insegurança no desenvolvimento da função;

- a inexistência de momentos de formação e atualização dos professores coordenadores. Infelizmente, essa ainda é uma luta da equipe por um horário pedagógico de formação dos PCPs. Um horário destinado ao encontro de todos os coordenadores das unidades escolares numa proposta de coletividade, de construção de saberes, de trocas, de discussões e apontamentos dos desafios e perspectivas do cotidiano de cada escola, um momento de exposição e de informação sobre as ações desenvolvidas pelo profissional em seu espaço de atuação. Essas formações promoveriam um trabalho mais articulado, valorizado e de fortalecimento de um grupo de profissionais implicados em ações coletivas, articuladas e planejadas promovendo uma identidade de grupo e, conseqüentemente, uma maior segurança desse profissional no desempenho de suas funções;
- a ausência de autonomia profissional. Defendemos, assim como Barroso (1996), a perspectiva de uma “autonomia construída” (p. 168) e não decretada pela política e pelas instâncias superiores, que permita a esse profissional pensar, refletir, projetar, construir com o seu grupo de professores. Neste sentido, deve ser construída pelo coletivo (CONTRERAS, 2002), num exercício contínuo de reflexão que possibilite condições e ações formativas voltadas para um exercício mais elaborado e transformador das práticas pedagógicas dos docentes.

Por fim, como processo de mudança e de alternância desse quadro desolador de desafios para a atuação, defendemos o exercício da reflexão, por parte do PCP, na organização de espaços e momentos de encorajamento do grupo de professores no desenvolvimento de uma postura reflexiva que se volte para o exercício de reflexão-na-ação, permitindo a liberdade de pensamento, a transformação e as mudanças nas ações e práticas, partindo do levantamento das reais necessidades da escola, refletindo teoricamente sobre elas e retomando o caminho num processo contínuo de novas propostas de investigação na ação e sobre a ação cotidianamente.

A “refundação da escola” tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. Esta profissão representou, no passado, um dos lugares onde a idéia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática.

Mas, para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão (NÓVOA, 1999, p. 20).

Acreditamos que a defesa em prol da autonomia profissional do PCP perpassa um processo de reflexão “sobre” e “na” ação (SCHÖN, 1992). Isto significa que a reflexão é condição fundamental para o desenvolvimento profissional docente e que deverá ser oportunizada nos momentos formativos, se configurando como vetor progressivo para a profissionalização, elevando o nível de compreensão e mobilização dos profissionais em relação ao comprometimento ético, político e pedagógico da profissão.

Ademais, essa reflexão deverá ser coletiva, fortalecendo novos processos, com vistas a mudanças efetivas de postura e mentalidade e, neste sentido, propiciando aos professores o enfrentamento dos desafios presentes e futuros.

Para isso, o protagonismo do PCP é fundamental, visto não como “pau de manobra do sistema político”, “redentor das mazelas sociais”, “detentor de competências e habilidades” (DELORS, 1999, BRASIL, 2017), mas como “profissional crítico-reflexivo”, “pesquisador da própria prática”, “produtor de saberes”, “profissional autônomo”. (CONTRERAS 2002; MARCELO, 1999; NÓVOA, 1992, 1999; TARDIF, 2000, 2013; ZEICHNER, 1993; 2010). No entanto, a defesa por esses perfis profissionais não deve ser vista de forma pragmática e aligeirada, assim como vêm sendo concebidas as políticas de formação nos últimos anos, mas como processos formativos tomando a escola como referência (*locus* de formação) e o papel do PCP como liderança transformadora no desenvolvimento de projetos que visem discutir a dimensão política e pedagógica das práticas e saberes profissionais de sua equipe.

## Referências

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2003.

ALMEIDA, M. Isabel. **Colóquio sobre política de formação de profissionais da educação do Estado de São Paulo**. São Paulo: Cortez, 1998.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *In*: BARROSO, J. (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 167-189.

BARROSO, João. Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. *In*: CANÁRIO, Rui (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 61-78.

BOGDAN, Roberto.; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 04 jun. 2017.

BRUNO, Eliane. B.; ALMEIDA, Laurinda. R.; CHRISTOV, Luiza. H. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2007.

CANDAU, Vera. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: MIZUKAMI, Maria. G. N.; REALI, Aline M. M. R. (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EduFSCar, 1996. p. 139-152.

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

CHRISTOV, L. H. S. Coordenação pedagógica: três compromissos e uma rotina. São Paulo: Abril, 2010.

DELORS, J. (org.). Educação: um tesouro a descobrir. Brasília/São Paulo: MEC/UNESCO/Cortez, 1999.

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

FERNANDES, Maria José da Silva. **A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 799-814 out./dez. 2012.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FUSARI, J. Carlos. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997

GEGLIO, Paulo C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In*: PLACCO, V.N.S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOVANNI, Luciana. M. **A didática da pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria entre universidade e escolas públicas de 1º e 2º. graus**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

GUIMARÃES, Ana Archangelo *et al.* **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 77-91.

MARCELO, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de Metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-14, jul./set. 2019.

OLIVEIRA, Carolina Alves de. **O papel do(a) professor(a) coordenador(a) pedagógico(a) na formação em serviço dos(as) docentes do ensino fundamental II: uma análise dessa função em uma rede municipal de ensino do interior paulista**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1028.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-35.

OLIVEIRA, Juscelene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, Rio Verde, Goiás, v. 1, n. 1, p. 95-103, jan. 2013.

ONOFRE, M. R. **O Programa de educação continuada da Secretaria Estadual de Educação (PEC/SEE/SP – 1997-98) na visão de docentes formadores, professores participantes e Especialistas de ensino**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, 2000.

ORSOLON, L. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na/da escola. *In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001.

PALMA FILHO, J. C. A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 13, n. 21, p. 153-174, jan./jun. 2010.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional prático reflexivo. *In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 93-114.

PÉREZ GÓMEZ, A. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza *et al.* **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza *et al.* O coordenador pedagógico (CP) e o cotidiano das escolas: práticas educativas e formação de professores. Encontro nacional de didática e práticas de ensino – ENDIPE, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2012.

SANFELICE, J. L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **A escola de cara nova**. São Paulo: SEE, 1996a.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 28/1996**. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: SEE, 1996b.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 35/2000**. 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. São Paulo: SEE, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 66/2006**. 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. São Paulo: SEE, 2006.

SELLTIZ, C. *et al.* **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, EDUSP, 1965.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

TAMBERLINI, Angela R. M. de B. **Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador**. São Paulo: Annablume, 2001.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no Magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2000.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente três para trás? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Política e administração de pessoal docente: um estudo sobre a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.

ZEICHNER, Ken M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, Ken M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação: Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-503, set./dez. 2010.