UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FFCLRP - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A PROFISSIONALIDADE DOS PROFESSORES COORDENADORES DOS ANOS INICIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE RIBEIRÃO PRETO

INÊS APARECIDA BOLANDIN MARCOMINI

RIBEIRÃO PRETO

2020

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A PROFISSIONALIDADE DOS PROFESSORES COORDENADORES DOS ANOS INICIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE RIBEIRÃO PRETO

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Educação

Orientadora: Noeli Prestes Padilha Rivas

RIBEIRÃO PRETO
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Marcomini, Inês Aparecida Bolandin

A profissionalidade dos Professores Coordenadores dos Anos Iniciais da rede pública estadual de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2020.

192 p.: il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/FFCLRP-USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Rivas, Noeli Prestes Padilha.

MARCOMINI, I.A.B. **A profissionalidade dos Professores Coordenadores dos Anos Iniciais da rede pública estadual de Ribeirão Preto. 2020.** 192 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2020.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.ª Dr.ª Maria José da Silva Fernandes

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP (externo)

Julgamento:

Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto

Instituição: Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP (externo)

Julgamento:

Prof.ª Dr.ª Cristina Cinto Araújo Pedroso

Instituição: FFCLRP – Universidade de São Paulo - USP

Julgamento:

A Deus... Por tudo! Ao meu amado marido, Mauro, aos meus filhos queridos, Jacqueline e Victor Miguel, minha gratidão pela parceria, amor e cuidados... Por todos os dias em família!

AGRADECIMENTOS

A Deus, princípio e fim de tudo, por me fortalecer nos momentos de abatimento e permitir que a alegria e o aprendizado me mantivessem no propósito de estudar e aprimorar meu percurso de pesquisadora.

À minha família, Mauro, Jacqueline e Victor Miguel, pelo apoio incondicional, por não desistirem de mim e me amarem mesmo na ausência, sempre prontos a me esperar para os momentos de partilha.

Aos meus pais que, mesmo não compreendendo tamanha dedicação aos estudos, sempre estiveram comigo.

À minha Professora e Orientadora Noeli, por me acolher em todos os momentos de dúvida e de tensão e por me apontar o melhor caminho: seu sorriso e palavras de sabedoria não têm preço.

Às minhas parceiras de trabalho e de luta: Gisele e Darlene, Sandra, Ana Maria, Vanessa e Helena, pelo apoio amigo e incentivador. Gisele e Darlene, obrigada por abraçarem este sonho junto comigo.

Aos Professores Coordenadores que estiveram presentes em meus pensamentos e reflexões durante a construção deste trabalho, minha gratidão.

Aos Professores e amigos de ideais do GEPEFOR, que contribuíram e contribuem com minha formação e profissionalidade, durante essa trajetória. É muito importante dividir estes momentos de estudos, compartilhar angústias e a corrida contra o tempo - algoz daqueles que estão sempre buscando.

Externo minha gratidão àqueles que, mesmo não citados, ajudaram a me constituir como profissional e pessoa.

"Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo é um saber que implica dizer que a prática não é neutra e exige dele uma definição. Ensinar exige liberdade e autoridade, no sentido de que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade em experiências respeitosas da liberdade."(FREIRE, 1997, p.2).

RESUMO

MARCOMINI, I.A.B. **A profissionalidade dos Professores Coordenadores dos Anos Iniciais da rede pública estadual de Ribeirão Preto. 2020.** 192p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2020.

Este trabalho tem como pressuposto compreender como se constitui a profissionalidade do Professor Coordenador (PC) dos Anos Iniciais, no âmbito da formação continuada em serviço, bem como as implicações no seu papel de formador de Professores, considerando o contexto escolar. Portanto, os processos formativos, a profissionalidade deste profissional, os desafios e tensões resultantes desses fatores, são objetos de reflexão. No estado de São Paulo, as formações em serviço dos PCs são realizadas nas Diretorias de Ensino, desdobrando-se nas Unidades Escolares por meio das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Para tanto, delimitam-se os avanços e retrocessos explicitados nas políticas públicas nacionais e do estado de São Paulo materializados nos documentos oficiais que regulam a função de PC. Expõe-se, também, os conceitos de profissionalidade e formação continuada, constatando-se que eles se fundem e se articulam, enquanto complementares, constituem-se processualmente, ou seja, de forma progressiva, em colaboração com os pares, favorecendo a reflexão sobre a prática docente, através da intencionalidade pedagógica e da interação, possibilitando, assim, a construção de conhecimentos e a ressignificação da ação pedagógica de maneira crítico-reflexiva. O referencial teórico-metodológico ancora-se em autores que tratam da formação continuada em serviço e da profissionalidade docente que, por aproximação, pode se articular com a do Professor Coordenador, suas dimensões individuais e coletivas, assim como com as contradições que perpassam pela função. Adota-se a pesquisa com abordagem qualitativa por meio de Análise de Conteúdo Temático e Análise Documental, balizadas em duas categorias: Profissionalidade do Professor Coordenador e Formação Continuada em serviço. Os participantes da pesquisa são 12 Professores Coordenadores. Os instrumentos de coleta de dados, que constituíram o *corpus* da pesquisa foram: questionário; grupo focal e observação não participante realizada nas ATPCs de duas escolas com Anos Iniciais. Os resultados revelam que 75% dos PCs são docentes efetivos, 25% possuem formação inicial em Pedagogia e 75% em outros cursos de Licenciatura. Eles têm como desafios da formação continuada em serviço, alguns aspectos que extenuam sua atuação, tais como: gerir a equipe docente, realizar acompanhamento em sala de aula, aspectos de iniciante na função, rotina do PC (diversidade de atribuições e desvios de função), gestão do tempo, profissionalidade do Professor e ATPC como lugar/ espaço de formação. Questões como o volume expressivo de avaliações externas, bonificação por mérito, o fato de ser uma função e não um cargo, não foram citadas podendo ser uma condição para a desprofissionalização da função e, por conseguinte, de fragilidade da profissionalidade.

Palavras-chave: Professor Coordenador. Profissionalidade do Professor Coordenador. Formação continuada em serviço.

ABSTRACT

MARCOMINI, I.A.B. **The professionality of the Coordinating Teachers of the Early Years in the state network of Ribeirão Preto.** 2020. 192 p. Dissertation (Master) - College of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo, 2020.

This work has as an assumption to understand how the professionality of the Coordinating Teachers (CTs) of the Initial Years is constituted, in the scope of the in-service training and the implications in their role as teacher trainers, considering the school context. Therefore, the training processes, the professionality of this professional, the challenges and tensions resulting from these factors, are objects of reflection. In the State of São Paulo, the in-service training of the CTs is carried out in the Directorates of Education, unfolding in the School Units through the Collective Pedagogical Work Classes (CPWCs). To this end, it is delimited the advances and setbacks made explicit in the public policies of Brazil and of the State of São Paulo materialized in the official documents that regulate the function of CT. It also exposes the concepts of professionality and continuing education, realizing that they merge and articulate each other, while complementary, are constituted procedurally, that is, progressively, in collaboration with their peers, supporting the reflection on the teaching practice, through pedagogical intentionality and interaction, thus enabling the construction of knowledge and the reframing of pedagogical action in a critical-reflexive way. The theoretical-methodological framework is anchored in authors who deal with in-service training and teaching professionality, which, by approximation, can be articulated with that of the Coordinating Teacher, their individual and collective dimensions, as well as the contradictions that permeate the function. Research with a qualitative approach is adopted through Thematic Analysis and Document Analysis, divided in two categories: Professionality of the Coordinating Teacher and In-service Training. The research included 12 Coordinating Teachers as participants. The data collection instruments that constituted the research *corpus* were: questionnaire; focus group and non-participant observation carried out in the CPWCs of two schools with Early Years. The results show that 75% of the CTs are effective teachers, 25% have initial degree in Pedagogy and 75% in other graduation courses. They have as challenges of in-service training some aspects that can stress their performance, such as: managing the teaching team, conducting monitoring in the classroom, aspects of beginners in the role, CT routine (diversity of tasks and diversions of function), time management, Teacher professionality and CPWC as a training place / space. Issues such as the expressive volume of external evaluations, merit pay, the fact that it is an occupation and

not a role, were not mentioned and may be a condition for the deprofessionalisation of the function and, therefore, fragility of professionality.

Keywords: Coordinating Teacher. Coordinating Teacher Professionality. In-service training.

LISTAS

FIGURAS

Figura 1 – A Rede de Formação Continuada em serviço na rede pública do estado de São Paulo 79

Figura 2 – Paradigma Formativo 90

Figura 3 – Profissionalidade do Professor Coordenador 136

GRÁFICOS

Gráfico 1 – A Licenciatura em Pedagogia na formação do Professor Coordenador dos Anos Iniciais.....115

QUADROS

Quadro 1 – Resolução sobre o Professor Coordenador na rede estadual de São Paulo 58

Quadro 2 – Análise de Conteúdo: Categorias Temáticas 106

Quadro 3 – Análise de Conteúdo: Categorias e Eixos Temáticos 107

Quadro 4 - Progressão Profissional Docente 124

Quadro 5 – Saberes do processo educativo: Prioridades na formação do Professor Coordenador dos Anos Iniciais.....131

RELAÇÃO DE TABELAS

Tabela 1 – Processos Formativos dos Professores Coordenadores dos Anos Iniciais 113

Tabela 2 – Vínculo Profissional: Docente e Professor Coordenador 116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNE/CP – Conselho Nacional da Educação/ Conselho Pleno

CP – Coordenador Pedagógico

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DE – Diretoria de Ensino

DERPT – Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GEPEFOR – Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professor e Currículo

HTP – Hora de Trabalho Pedagógico

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OFA – Ocupante de Função Atividade

P – Professor

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PC – Professor Coordenador

PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PCP – Professor Coordenador Pedagógico

PNE – Plano Nacional da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

QM – Quadro do Magistério

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEDUC/ SP – Secretaria da Educação de São Paulo

SE – Secretaria de Educação

SEE/ SP – Secretaria de Estado da Educação/ São Paulo

SP – São Paulo

TV - Televisão

UE – Unidade Escolar

USAD – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17

1 A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR COORDENADOR DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO: EPISTEMOLOGIA, FATORES HISTÓRICOS E NORMATIVOS..... 26

1.1 A profissionalidade do Professor Coordenador: A tessitura do conceito..... 26

1.2 A formação continuada em serviço – um percurso longo e em constante implementação.....31

1.3 A formação continuada em serviço: implicações na profissionalidade do Professor Coordenador.....46

2 TECENDO AS REDES DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NO SISTEMA DE ENSINO ESTADUAL DE SÃO PAULO: ENLACES, DESENLACES, UMA LINHA TÊNUE, OU NENHUMA DAS ALTERNATIVAS?.....69

2.1 O Professor Coordenador e a formação continuada em serviço – macros e micros sistemas – entre tensões, obscurantismos e conhecimentos 82

2.2 O Professor Coordenador e a escola como espaço/lugar de (des)formação continuada em serviço.....87

3 METODOLOGIA: UM PERCURSO PARA CONHECER E REVELAR O CONHECIDO.....95

3.1 Participantes: Pessoas da interação e das comunicações 97

3.2 Instrumentos para coleta de dados – Revelando o fenômeno a ser conhecido 98

3.2.1 Questionário: Identificação dos participantes 98

3.2.2 Grupo Focal: Aprofundando o tema 100

3.2.3 Observações das ATPCs, nas ATPCs: Mãos na massa 102

3.2.4 Registros das trajetórias de apreensão dos dados 103

3.3 Análise dos dados: Entre dissonâncias e ressonâncias 104

4 CONHECENDO UM MUNDO VIVIDO E AINDA POR DESBRAVAR: ENTRELAÇANDO O SER HISTÓRICO E O APRENDIZADO 110

4.1 Profissionalidade do Professor Coordenador.....111

4.1.1 Processos pessoais formativos.....112

4.1.2 Saberes profissionais do Professor Coordenador 125

4.2 Formação continuada em serviço do Professor Coordenador 137

4.2.1 A formação continuada em serviço do Professor Coordenador, na DE e nas ATPCs 138

4.2.2 Desafios pessoais, profissionais e institucionais do Professor Coordenador.....145

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 151

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 162

APÊNDICES 173

ANEXOS 176

INTRODUÇÃO

Sou Professora de Educação Básica I, efetiva, nunca tive outra forma de contratação enquanto Professora[1], pois quando fazia estágio e via a angústia e o sofrimento daquelas que não eram efetivas dizia para mim mesma que não conseguiria lidar com aquelas condições precárias de trabalho. Mas contradições existem e, para corroborar com esta situação, atualmente estou designada Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico dos Anos Iniciais, na Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, ou seja, estou exercendo uma função e não um cargo.

Fiz o Ensino Fundamental e o Magistério na rede estadual e assim que concluí o curso prestei concurso e efetivei-me na rede estadual do estado de São Paulo. Somente alguns anos depois fiz a graduação em uma universidade particular. Nunca parei de estudar, fiz duas especializações, sendo uma voltada para os processos de alfabetização e outra para teorias e práticas da educação, além de vários cursos de aperfeiçoamento e aprofundamento, pois acredito no saber que se constrói progressivamente e continuadamente, logo, concluir os estudos na docência é negar que os conhecimentos científicos da área são transformados e impactados pelo processo sócio-histórico e cultural.

O aprendizado é inerente à profissão Professor e a pesquisa é uma forma de ampliá-lo, podendo fazer parte de seu percurso formativo, bem como do desenvolvimento de sua profissionalidade. A fim de desenvolver meus conhecimentos e melhorar minha prática percebi a necessidade de fazer pesquisa. Mesmo que o desafio fosse vultoso e as condições desfavoráveis, era necessário que esse movimento de investigar e observar fizesse parte da minha formação, de maneira a continuar aprendendo e investindo em minha profissionalidade.

No meu percurso profissional, pude exercer, também, a função de vice-diretora, o que contribuiu para me constituir como profissional da educação. Ressalto, especialmente, o meu envolvimento com formação de professores em serviço em

[1] Opção por iniciar Professor e Professor Coordenador com letra maiúscula como forma de valorizar estes profissionais da educação.

concomitância com a docência e com a gestão escolar. Por ser uma pessoa de raízes, consolidei minha profissão trabalhando em apenas quatro escolas. Parece muito, mas dada às condições da rede estadual, não o é. Neste período de trabalho, presenciei várias reformas educacionais e, para sobreviver, me apoiei nos estudos e no propósito de oferecer melhor aprendizagem aos alunos, em qualquer função ou cargo em que estivesse atuando, sempre considerando o compartilhamento, a coletividade e a parceria entre os alunos e os profissionais da educação, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, tendo este como base para o trabalho pedagógico. Assim, venho construindo minha profissionalidade.

O tema do trabalho "A profissionalidade dos Professores Coordenadores dos Anos Iniciais no Ensino Fundamental da rede pública estadual de Ribeirão Preto" sucede da minha experiência de 18 anos como formadora de Professores e de Professores Coordenadores, na modalidade formação continuada em serviço, bem como das inquietações a respeito das condições e contribuições desta formação continuada em serviço, enquanto possibilidade de desenvolvimento da profissionalidade dos profissionais da educação, em especial do PC, levando em consideração as formações no âmbito da Diretoria de Ensino da rede estadual de Ribeirão Preto, bem como no contexto das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – oportunidade em que o Professor Coordenador forma o outro (Professor), enquanto se forma. A valorização dos saberes epistemológicos e práticos, inerentes à profissão docente, no caso, do Professor Coordenador, deve ser desenvolvida por meio da formação processual e contínua, tendo que ser um "trabalho crítico-reflexivo" (NÓVOA, 1992, p. 29), levando o profissional a formar-se progressivamente, no decorrer de sua trajetória.

As condições de designação e atuação deste profissional, são ambíguas e enfraquecidas em virtude das reformas educacionais advindas de políticas públicas como consequência do sistema de controle, denominado "estrutura livre-restrita" (BALL, 2006, p. 12) que embasa tais normativas. Tal situação pode ser constatada através da história da própria função que já foi nomeada de várias formas, designada de outras tantas maneiras e com diferentes atribuições, sempre referendando as políticas públicas educacionais vigentes na época e em muitas situações colocando o PC como executor dessas políticas.

O universo da pesquisa, até então pouco desbravado por mim, mesmo com a elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso (graduação e especialização), permitiu-me um maior aprofundamento dos aspectos conceituais que embasam os processos formativos, até o momento apenas vivenciados enquanto formadora de formadores, no contexto da formação em serviço. Ao mesmo tempo, possibilitou-me a aproximação de autores renomados que discutem a temática da formação, em serviço, da profissionalidade e, ainda, do referencial metodológico. Iniciei o mestrado em agosto/2018 e, inserida nesse universo, comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR), o que contribuiu, sobremaneira, para o desenvolvimento do meu papel de pesquisadora, aguçando meu olhar à cultura da investigação (ALARCÃO, 2001), e para o estímulo de meu potencial crítico-reflexivo, já que os estudos e reflexões realizados são pautados em referenciais de fonte primária, quanto aos conceitos de currículo e à formação de Professores – elementos fundantes das investigações dos membros do referido grupo.

A partir da vivência e estudos, elaborei um projeto que fosse ao encontro das preocupações e inquietações explicitadas, favorecendo o pensar em referenciais teóricos pertinentes e buscando instrumentos para coleta, organização, análise e interpretação de dados apreendidos por meio de uma reflexão crítica, pautada na Análise de Conteúdo Temático (BARDIN, 2016) e Análise Documental (CELLARD, 2008) – componentes importantes para esta pesquisa.

Nas primeiras aproximações, percebe-se que a formação continuada em serviço não é um fato isolado do saber-fazer educacional, mas parte dele, agregando a escola e todos os seus atores e papéis (alunos, pais, Professores, Diretores, Professores Coordenadores, Supervisores); as políticas públicas para a educação e seus desdobramentos, sejam os programas de formação, a concepção e o processo de ensino e de aprendizagem, sejam os documentos e materiais curriculares; e os aspectos da pessoalidade, da profissionalidade e institucionais, que são componentes, como um conjunto, que definem e dão sentido à formação continuada em serviço, bem como ao formador que firma sua posição e afirma a sua função (NÓVOA, 2017).

Contudo, o discurso não pode ser esvaziado: é preciso combater uma política que investe, tão somente, no quantitativo da educação, no individual e não na construção do coletivo e do compartilhamento. Pimenta (2018), nos adverte,

> [...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, as reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o *con*ceito professor reflexivo em um mero *termo*, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares [...]. (PIMENTA, 2018, p. 45).

A autora ressalta como a forma reduzida do conceito professor reflexivo é utilizada pelas reformas neoliberais, o que causa prejuízo ao desenvolvimento da profissionalidade – termo chave do referido estudo –, bem como diminui a importância deste profissional. Durante o estudo, o termo profissionalidade é conceituado principalmente por Gimeno Sacristán (2014)[2] que apresenta as especificidades do saber-fazer docente embasado pelos conhecimentos teóricos construídos histórico e socialmente, assim como por Morgado (2011)[3] que salienta o percurso da formação docente que é progressivo e contínuo, ao longo da vida. Para aprofundar as reflexões sobre o tema, são utilizados autores nacionais e internacionais, delimitando melhor os conceitos tratados nesta pesquisa.

Outro conceito a ser explorado, no estudo, reside em compreender o que vem a ser formação continuada. Para tanto, são utilizados autores como Alvarado-Prada (2010), Marcelo Garcia (1998) e Nóvoa (1992, 2007, 2009, 2014), dentre outros. Atrelado a este conceito está o espaço em que a formação continuada acontece, tão bem explicitado por Cunha (2008), seja ao pensar em escola, nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), seja na Diretoria de Ensino. Ainda, autores como Domingues (2014) e Fernandes (2004, 2009, 2012, 2018), especialmente, trazem contribuições para argumentar sobre o papel do PC, enquanto formador de professores em contexto escolar. Desta forma, o trabalho se articula, toma forma, permeado por muitas reflexões.

---

[2] [...] é a afirmação do que é específico na ação docente, como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor. [...] está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, em suma tem que ser contextualizado. (GIMENO SACRITÁN, 2014, p. 65).

[3] O autor entende que a profissionalidade se constitui de forma progressiva e contínua, tendo como referência as competências e a identidade, que se desenvolve durante a vida profissional do Professor, abarcando as experiências anteriores à profissão, enquanto estudante e na formação inicial, considerando, assim, todo o percurso até se profissionalizar (MORGADO, 2011).

De início, foi importante realizar uma pesquisa nos repositórios de periódicos e trabalhos acadêmicos sobre a temática. Para tanto, foram selecionadas as palavras-chave "formação continuada em serviço do coordenador pedagógico" e "profissionalidade do coordenador pedagógico", optando-se por coordenador pedagógico, pois "Professor Coordenador" é uma especificação do estado de São Paulo e ao utilizá-la as buscas ficaram muito limitadas.

Assim, em busca realizada no Portal de Periódicos CAPES, obteve-se um resultado de 208 artigos referentes à "formação continuada do coordenador pedagógico[4]". Deste total, 35 não estavam relacionados com a temática, outros deles, conversavam com o referido estudo: papel e atuação, condições de trabalho, ação do coordenador pedagógico nos municípios, atribuições do coordenador pedagógico, escola como espaço de formação, prática docente e formação de professores, formação inicial, formação referente a outros cursos, especialmente da saúde, PIBID, EAD, interface com o currículo, inclusão... Mas ao fazer a leitura dos resumos foi possível identificar que a temática, embora se relacionasse ao coordenador pedagógico, pouco contribuía com o estudo. Sendo assim, somente três trabalhos tratavam da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada em serviço do docente, os quais foram utilizados no decorrer dos estudos, cujos autores são Fernandes (2009, 2012) e Domingues (2013).

Ao fazer a busca na base de dados Redalyc, com a mesma temática, foram encontrados 11 artigos. Todavia, durante a leitura dos resumos, também se observou que os assuntos tangenciavam a proposta do estudo, pois faziam relação com informática, EJA, Programa Ler e Escrever, ensino de geografia, educação sexual, administração e contabilidade, interdisciplinaridade e currículo e políticas públicas da rede municipal de São Paulo.

No que se refere, à "profissionalidade do coordenador pedagógico" a busca revelou que não há artigos com essa temática, tanto no Periódico CAPES, como na base de dados Redalyc. Sendo assim, percebe-se que o objeto da pesquisa ainda é pouco explorado, contudo se constitui um tema necessário no que concerne a relevância do Professor Coordenador na gestão pedagógica.

[4] Optou-se pela denominação Coordenador Pedagógico, pois se pesquisar Professor Coordenador, a busca ficaria reduzida, chegando a zerar em alguns periódicos.

Nesta perspectiva, a investigação tem como questão problematizadora: Em que medida os processos de formação continuada em serviço ofertados pela Secretaria da Educação de São Paulo (SEDUC/ SP) e ressignificados pela Diretoria de Ensino, constituem-se mobilizadores para a profissionalidade dos Professores Coordenadores? Como o PC constrói sua profissionalidade e qual é o sentido da formação continuada em serviço para esses profissionais? O percurso para resolver esta situação-problema demanda esforços e provoca outros questionamentos e reflexões.

Na Seção Um, intitulada "A profissionalidade do Professor Coordenador da rede pública estadual de São Paulo: epistemologia, fatores históricos e normativos", subdivida em três tópicos "A profissionalidade do Professor Coordenador: a tessitura do conceito", "A formação continuada em serviço – um percurso longo e em constante implementação" e "A formação continuada em serviço: implicações na profissionalidade do Professor Coordenador" apresentam-se os conceitos basais do referido estudo – profissionalidade e formação continuada em serviço -, bem como um breve resgate da história da educação brasileira e, principalmente, da paulista para compreender como se constituiu e se constitui a função de Professor Coordenador na rede estadual de São Paulo e qual a trajetória histórica e normativa até se chegar a este ator educacional, os percalços, avanços e retrocessos. Elenca-se, por meio de decretos e resoluções, sejam em nível federal como estadual (São Paulo), as regulamentações que norteiam a função, a atuação e as atribuições deste profissional, assim como ao que se refere à formação continuada em serviço.

Ressalta-se, nesta seção, que, pela primeira vez, são promulgadas diretrizes que tratam da formação continuada para o quadro do magistério, por meio da CNE/ CP 2 de 2015[5]. A 16º meta do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei Ordinária 13005 de 24/062014, com vigência de dez anos – 2014/2024, a partir de 26/06/2014), faz referência, à formação continuada dos Professores[6] de Educação Básica, explicitando

[5] Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. considerando a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada (...).Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

[6] Com o intuito de valorizar os profissionais da Educação, farei uso da letra maiúscula ao me referir a eles: Professor, Professor Coordenador (PC), Diretor, Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP), Supervisor...

que deve ser garantido “a todos esses profissionais, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014). Estas normas corroboram o constante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, que explicita, no artigo 61, inciso I a oferta da “formação dos profissionais da educação de maneira a associar teoria à prática, inclusive na capacitação em serviço”, fortalecendo esta modalidade de formação.

Entretanto, o magistério é marcado historicamente por decisões tomadas na verticalidade para que outros cumpram essas decisões, o que implica na fragilidade da categoria, conforme afirma Tachinardi (2004).

> O magistério tem sido historicamente marginalizado das decisões quando o assunto é reforma educacional. Temos tradição de inovações planejadas pelos **“órgãos pensantes”** para serem implementadas pelos **“órgãos executores”** dentre os quais, é claro, incluem-se as escolas. E, em cada implementação de mudanças, o que está sendo construído é abortado para dar lugar “ao que há de melhor e mais moderno”, pondo em xeque os saberes da experiência e a qualidade do trabalho pedagógico que se vem tentando construir, entre uma reforma e outra, desconsiderando eventuais conquistas resultantes desse trabalho. Assim, a cada reforma educacional praticada de cima para baixo, a profissionalidade do pessoal do magistério é negativamente afetada, ou seja, aquilo que é específico do saber/fazer profissional do educador é desqualificado. (TACHINARDI, 2004, p. 1).

Logo, é importante refletir sobre a situação da formação continuada em serviço, como forma de atender aos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como aos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, de maneira que tal formação privilegie a autonomia e os saberes construídos no contexto escolar e não seja tão somente um ambiente onde se depositam ideias externas e alheias às necessidades. As reflexões decorrentes destas temáticas são embasadas pelos seguintes autores: Alvarado-Prada (2010), Ambrosetti e Almeida (2009); Ball (2002, 2005); Contreras (2010), Cunha (2008), Freire (1997), Frigotto e Ciavatta (2003), Gimeno Sacristán (2007, 2014), Gorzonji e Davis (2017), Imbernón (2016), Libâneo (2015), Marcelo Garcia (1998, 2009, 2010), Morgado (2011), Nóvoa (1992, 2007, 2009, 2014, 2017), Pérez Goméz (2007, 2010), Placco e Almeida, 2005, 2015), Roldão (2005, 2007), Romanelli (1998) e Saviani, (2007, 2009).

A Seção Dois “Tecendo as redes de formação continuada em serviço no sistema de ensino estadual de São Paulo: enlaces, desenlaces, uma linha tênue, ou nenhuma das alternativas?, divide-se em: “O Professor Coordenador e a formação continuada em serviço

– macros e micros sistemas – entre tensões, obscurantismos e conhecimentos” e “O Professor Coordenador e a escola como espaço/lugar de (des)formação continuada em serviço”. Nesta, trata-se das redes de formação continuada do Professor Coordenador dos Anos Iniciais, oriundas das políticas públicas da SEDUC/SP, no contexto atual, suas implicações e desdobramentos quanto às concepções de ensino, de aprendizagem, de aluno, de Professor e de escola e o papel da Pedagogia no processo educativo. Autores como Freire (1997), Brzezinski (2002, 2007), Ball (2005), Franco, Libâneo e Pimenta (2007), Ghedin (2008), Imbernón (2016), Marcelo Garcia (2009) e Pacheco (2017) embasam as discussões desta seção.

A Seção Três traz o percurso metodológico utilizado para a pesquisa, análise e interpretação dos dados, através dos instrumentos selecionados: observação de ATPC, em duas escolas; grupo focal com os Professores Coordenadores participantes e aplicação de questionários. Esta seção é chamada de “Metodologia: um percurso para conhecer e revelar o conhecido”, dividida em três tópicos, sendo eles: “Participantes: Pessoas da interação e das comunicações”, “Instrumentos para coleta de dados – Revelando o fenômeno a ser conhecido” e “Análise dos dados: Entre dissonâncias e ressonâncias. Neste estudo, opta-se pela pesquisa de abordagem qualitativa segundo Minayo (2012), e pela Análise de Conteúdo Temático, sob a perspectiva de Bardin (2016), sendo que outros autores, tais como: Cellard (2008), Flick (2009) e Lüdke e André (1986, 2009) fundamentam este percurso intenso de descobertas. A análise qualitativa e categorial, em sua incompletude, revela-se a melhor forma para interpretar e compreender a temática à luz dos conhecimentos já construídos e do marco teórico apropriado, tendo em vista o processo histórico no qual se constitui.

Para interpretação dos dados são elencadas *a priori* duas categorias de natureza temática, quais sejam: “Profissionalidade do Professor Coordenador” e “A formação continuada em serviço”, em que se abordam os processos pessoais formativos do Professor Coordenador e os saberes necessários para a realização de suas atribuições, a formação continuada em serviço e os desafios oriundos da função, as tensões e as contradições consequentes das interações com os participantes e, por conseguinte, das revelações das respectivas interações.

Ao final, a Quarta Seção cujo título é “Conhecendo um mundo vivido e ainda por desbravar: entrelaçando o ser histórico e o aprendizado”, que contempla as categorias I

- Profissionalidade do Professor Coordenador, e II – Formação continuada em serviço do Professor Coordenador, possibilita olhar para os dados organizados revelando as descobertas. Estes tópicos refletem a interpretação dos resultados obtidos durante a investigação à luz do referencial teórico pesquisado que embasa esta seção. Além dos citados anteriormente, foram utilizados: Contreras (2012), Pimenta (2010, 2018), Tachinardi (2004), Huberman (2007), Gonçalves (2009), Libâneo (2015), Placco (2014) e Gimeno Sacristán (2014), Saviani (1996), Imbernón (2016), o que tornou possível organizar e ampliar saberes sobre a temática em questão: Profissionalidade do Professor Coordenador e a rede de formação em serviço que o envolve.

Tendo em vista o explicitado em cada seção atinge-se o objetivo principal do estudo, qual seja: "compreender a profissionalidade e a formação continuada em serviço dos Professores Coordenadores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da rede estadual, no contexto dos encontros formativos realizados na Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto", por meio dos objetivos específicos: identificar o perfil dos Professores Coordenadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 12 escolas da rede estadual de Ribeirão Preto; refletir sobre as políticas públicas nacionais e da rede estadual paulista da educação que regulamentam e estruturam a formação continuada em serviço, a partir dos documentos analisados; analisar como se articulam a rede de formação em serviço e a profissionalidade do Professor Coordenador, tendo em vista seu papel de formador, no contexto escolar.

Com este enfoque joga-se luz à profissionalidade do Professor Coordenador cuja função é complexa, desafiadora e importante para o processo ensino e aprendizagem.

1 A PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR COORDENADOR DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO: EPISTEMOLOGIA, FATORES HISTÓRICOS E NORMATIVOS

> *Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores de História e por ela feitos seres de decisão, da ruptura, da opção. (FREIRE, 1997, p. 145-146).*

Esta seção trata da profissionalidade do Professor Coordenador da rede pública estadual de São Paulo, a partir de referentes epistemológicos, históricos e normativos, no contexto da formação continuada em serviço. Todavia, não havendo referenciais que discutem as especificidades do referido Professor Coordenador, optou-se por ressignificar o campo de conhecimento relacionado ao desenvolvimento profissional docente, teorizado por renomados autores. Escolha esta, cheia de nuances que demandam cuidados para as necessárias adequações, bem como reinterpretações, sem com isso, lacerar o campo de estudo da docência.

O estudo realizado trará contribuições para que mulheres e homens continuem no caminho para compreender a história recente da rede estadual de São Paulo, no que tange à formação continuada em serviço ofertada pelo sistema de ensino e refletir sobre possibilidades mais prósperas para a valorização desta modalidade de formação. A princípio, será discutido o conceito de profissionalidade e de formação continuada em serviço e as implicações para a constituição desta profissionalidade, sempre à luz de referentes pertinentes que possibilitem ampliar os conhecimentos acerca desta temática.

1.1 A profissionalidade do Professor Coordenador: A tessitura do conceito

A instabilidade da profissionalidade docente é inerente à história da Educação e se constitui pela formação inicial e continuada (seja nas universidades, ou outros espaços e em serviço). É um desafio conceber a profissionalidade, pois esta visa ao desenvolvimento profissional individual e coletivo que se dá por meio da relação entre os pares, embasados na dialética da teoria e prática e, principalmente, pela reflexão sobre a ação, ou seja, pensar sobre a ação, enquanto age e a partir dela.

Desta forma, é preciso ressaltar o que se entende por profissionalidade, neste caso, do Professor Coordenador, que é a centralidade deste estudo, considerando ser este um ator

importante no cenário político-social-educacional. Neste sentido, dialoga-se com alguns autores para entender e refletir acerca do conceito de profissionalidade, conforme descrito por: Ambrosetti e Almeida (2009), André, Afonso e Placco (2007), Contreras (2012), Gorzonji e Davis (2017), Gimeno Sacristán (2007, 2014), Libâneo (2015), Morgado (2011) e Roldão (2005).

Em seus estudos Gimeno Sacristán (2014) explicita a importância de delimitar este conceito. Para o autor, profissionalidade docente:

> [...] é a afirmação do que é específico na ação docente, como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor. [...] está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar, em suma tem que ser contextualizado. (GIMENO SACRISTÁN, 2014, p. 65).

Pode-se considerar que a profissionalidade ocorre em uma relação dialética em múltiplos contextos, nos quais conhecimentos teóricos e práticos se inter-relacionam, dependendo do momento histórico e da realidade à qual o Professor Coordenador está inserido. Decisões condicionadas às normativas legais também regulam a ação deste profissional, na medida em que confrontam e interferem na sua autonomia, seja no direcionamento dos documentos curriculares, ou na carreira, na organização e gestão pedagógica. Por conseguinte, para o referido autor, o conceito de profissionalidade é suscetível de modificações, construções e ressignificações de acordo com o contexto sociocultural e educacional vivido. Outro ponto levantado por Gimeno Sacristán (2014) diz respeito às condições psicológicas e culturais dos (docentes) Professores Coordenadores no que concerne à formação inicial e continuada, tendo em vista que o aperfeiçoamento destes pressupõe,

> [...] desenvolvimento pessoal e profissional do coletivo, desenvolvimento do pensamento estratégico e de métodos que auxiliem o professor na resolução de problemas, conflitos (...), bem como, melhoria nas condições de aprendizagem e relações em sala de aula. (GIMENO SACRISTÁN, 2014, p.71-72).

Ao conceito profissionalidade associa-se a pluralização de aspectos específicos da área, além de aspectos culturais, sociais, psicológicos e históricos que não devem ser negligenciados nas formações, tanto inicial como continuada. Destes aspectos, decorre o sucesso da atuação do profissional da educação.

Para Contreras (2012, p. 74), a profissionalidade se refere "[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo". Na perspectiva do autor, o conceito de profissionalidade engloba desempenhos do trabalho de ensinar, valores e intencionalidade.

Roldão (2005) utiliza o termo "desenvolvimento profissional" para se referir à profissionalidade, pois entende que é um processo progressivo de construção profissional ao longo de toda a vida ativa do professor. Ressalta que foi a partir do século XIX que os professores se estruturaram como corporação com visibilidade social, dando início ao processo de institucionalização da formação para o exercício da profissão, com determinados saberes. Para a autora, existem quatro descritores de profissionalidade, todos em permanente reconstrução, os quais estão explicitados abaixo:

> [...] - o reconhecimento social da especificidade da função associada à actividade (por oposição à indiferenciação); - o saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza; - o poder de decisão sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controlo sobre a actividade e a autonomia do seu exercício; - e a pertença a um corpo colectivo que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (ROLDÃO, 2005, p.110).

A autora destaca a importância da profissão docente ser reconhecida pela sociedade no que lhe é inerente e legítimo relacionando-a à sua função social – promover o aprendizado a todos com igualdade e equidade, de maneira que o estudante possa ser protagonista na sociedade atual. Outrossim, deve-se levar em consideração os saberes docentes que estão em jogo para que haja aprendizagem, seja em relação ao conhecimento (conteúdo procedimental, atitudinal e conceitual), à didática, ao processo ensino e aprendizagem, bem como em relação ao aluno (como aprende), saberes fundamentais para tal reconhecimento social. Há, ainda, outro aspecto da profissionalidade citado por Roldão (2005) que diz respeito à forma de organização do grupo de professores, que rege as condições de acesso, o exercício e a permanência dos profissionais da Educação no seu

campo de atuação, através do coletivo e do pertencimento a um grupo onde a profissão se efetiva.

Sob este aspecto, entender o Professor Coordenador no exercício de sua função nos possibilita algumas reflexões, tais como: O Professor Coordenador precisa identificar-se com a natureza específica do que faz; deve reconhecer que para a exercer tem de dominar um saber próprio da função; o grau de autonomia é preponderante, contudo, deve-se considerar que há, naturalmente, sujeição a hierarquias e regras externas do poder institucional, ou seja, há uma autonomia relativa, devendo ser conduzida da melhor forma; seu lugar na escola deve ser valorizado. Respaldando-se em Roldão (2005, p.109) as reflexões acima, podem ser entendidas a partir da "especificidade da função, do saber característico, do poder de decisão e do pertencimento a um corpo coletivo".

Outra contribuição para delimitar o conceito de profissionalidade advém de Morgado (2011). O autor entende que a profissionalidade se constitui de forma progressiva e contínua, tendo como referências as competências e a identidade que se desenvolvem durante a vida profissional do Professor/ Professor Coordenador, abarcando as experiências anteriores à profissão, enquanto estudante e na formação inicial, considerando, assim, todo o percurso até se profissionalizar. Ressalta-se que é através do desenvolvimento da profissionalidade que o Professor se apropria dos saberes necessários para promover a aprendizagem efetiva de seus alunos, não de forma individualizada, mas na coletividade. Esta reflexão sobre a profissionalidade docente deve se estender, igualmente, ao Professor Coordenador, enquanto articulador nos processos de formação continuada em serviço, e enquanto um dos responsáveis pelo desenvolvimento da profissionalidade do Professor, no que tange aos momentos de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

Ambrosetti e Almeida (2009, p.4) relacionam o conceito de profissionalidade docente aos contextos e processos envolvidos na constituição do ser Professor, ou seja, enquanto aluno, em sua formação e atuação profissional. "A ideia de profissionalidade recupera, na discussão sobre a profissionalização dos professores, a dimensão pessoal e subjetiva, (...) desconsiderada nas teorizações sobre a questão", configurando-se como integração de modos de agir e pensar, como também de mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura escolar.

Fazendo relação com a profissinalidade do Professor Coordenador a partir do que apontam as autoras acima, destacam-se a pessoa, a pessoalidade deste profissional, que dentre todos os aspectos, acrescenta-se o indivíduo construído de suas experiências não só profissional, mas individual, agregando, assim, suas percepções e concepções.

André, Afonso e Placco (2007) reconhecem, que a profissionalidade docente é desenvolvida e conquistada. Para as autoras,

> A profissionalidade não é dada, é desenvolvida e a profissionalização a ela associada tem que ser conquistada. Professores, diretores, coordenadores agem e se expressam como pessoas que partilham de uma ambiência social na qual vivenciam formas de pensar e de ser, mediante as configurações subjetivas que são próprias a cada um, nos modos em que se organizam e reorganizam permanentemente os diferentes elementos que sua inserção social lhes proporciona experienciar, dando-lhes um certo sentido. Ao mesmo tempo, manifestam-se em formas relacionais que não são compatíveis apenas com suas subjetividades individuais, mas, também, com o sistema de relações sociais do qual participam. Compartilham a constituição, que é histórica, dos modos de existir de cada um e de todos os sujeitos em um dado contexto. (ANDRÉ, AFONSO E PLACCO, 2007, p.341).

Para Libâneo (2015), a profissionalidade e a identidade profissional do (Professor) Professor Coordenador caracterizam-se como um conjunto de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades necessários para conduzir o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, orientando a especificidade do trabalho do Professor Coordenador.

Mais recentemente, Gorzonji e Davis (2017), num estudo de revisão integrativa sobre o tema, concluem que “profissionalidade docente”:

> [...] está associada a diversos aspectos, tais como: o conhecimento profissional específico; a expressão de maneira própria de ser e atuar como docente; o desenvolvimento de uma identidade profissional construída nas ações do professor e à luz das demandas sociais internas e externas à escola; a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar conquistadas durante a formação inicial e/ou continuada e também ao longo das experiências de trabalho do professor. (GORZONJI; DAVIS, 2017, p.1396)

Logo, no que se refere à profissionalidade do Professor Coordenador, o fato de ter sido docente, antes de ser designado para a função, é uma forma de constituir tal profissionalidade, o que torna propícia a construção de saberes e o desenvolvimento de competências necessárias para o exercício da referida função. Tal situação é, igualmente, um fator de conflito, pois, ao assumir novas atribuições, o Professor Coordenador passa a

ser o parceiro mais experiente entre aqueles de quem, anteriormente, era colega de profissão, o que pode fragilizar as relações do coletivo.

Os PCs não se estruturam enquanto órgão representativo, pois não se constituem como corporação, reverberando em pouca, ou nenhuma visibilidade. Por serem designados, há uma dificuldade ao desenvolver seu trabalho com maior grau de autonomia, o que influencia, também, a potência do grupo como um todo coletivo, vivenciado nas ATPCs. Sendo assim, é possível concluir que profissionalidade e desenvolvimento da função do PC estão intrinsicamente relacionados com a coletividade e se coadunam com a formação continuada em serviço.

1.2 A formação continuada em serviço – um percurso longo e em constante implementação

No estado de São Paulo, os Professores Coordenadores são oriundos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e de outras áreas da Licenciatura. Assim, na formação inicial é importante levar em consideração todos os aspectos que configuram a profissionalidade do PC, bem como a formação continuada em serviço que devem abarcar os conhecimentos, as destrezas, os valores, as atitudes e as atuações de maneira que coexistam numa relação dialética, em oposição ao caráter de reciclagem desses saberes em detrimento de outros (GIMENO SACRISTÁN, 2014). Não basta fazer cursos breves, participar de palestras e congressos, a formação continuada em serviço “consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho” (LIBÂNEO, 2013, p.229).

A formação continuada em serviço, antes capacitação e reciclagem, primava pelo saber-fazer, contemplando a técnica separada da teoria, descontextualizada das especificidades das escolas, num movimento individual, sem considerar o coletivo como forma de validar o trabalho educativo, desta forma, não favorecendo o desenvolvimento da profissionalidade do Professor e, ainda menos, do Professor Coordenador. A forma de organização do ensino, evidenciando o técnico, não contemplava as necessidades formativas destes profissionais, inclusive sem um tempo/espaço de formação, não atendendo-os adequadamente, questão que se repercute, também, na situação atual, conforme afirma Contreras (2010):

> A tarefa do professor não pode consistir somente em ensinar, em passar conteúdos (muitas vezes descontextualizados da sua realidade) e, sim, definir e planejar situações às quais os alunos possam reformular e construir conhecimentos, atitudes e habilidades a partir da relação experiência e saber (CONTRERAS, 2010, p. 75-76).

O autor destaca ações importantes na prática do Professor, tais como definir e planejar situações para a aprendizagem efetiva aos alunos - basilares e complexas - demandando estudo contínuo ora individual, ora exigindo as contribuições do coletivo docente, disponíveis nas formações em serviço, ou seja, esta formação tem impactos na aprendizagem dos alunos, mesmo que indiretamente. Há um processo pelo qual se constituiu e se constitui a formação continuada em serviço e, especialmente, o papel do Professor Coordenador enquanto formador de professores nos limites da escola, cuja finalidade é contribuir com a tarefa dos Professores de forma a torná-la exitosa. Logo, é preciso refletir sobre as contribuições desta formação ofertada em serviço, fazendo memória às primeiras abordagens que apontaram para a referida formação continuada em serviço, bem como para o papel do Professor Coordenador, neste contexto.

Para tanto, no estudo dos componentes tratados até o momento - profissionalidade do Professor Coordenador e formação continuada em serviço - considerar-se-á as normativas que regulamentaram o ensino a partir da Lei 4024/61, até a Lei 9394/96, que regem o processo ensino e aprendizagem até os dias atuais, assim como as principais políticas educacionais elaboradas na história da educação brasileira que fizeram referência à formação continuada ou a ignoraram.

A Lei 4024/61 preconizava a orientação educativa e a inspeção, regulando que uma de suas atribuições residia na tarefa de formar de maneira rudimentar, com nuances de fiscalização, os Professores sob sua jurisdição. Na Lei 5692/71, (artigo 38) explicitava-se a importância do incentivo aos sistemas de ensino, a atualização e aperfeiçoamento dos Professores, porém não regulamentava como se dariam as possibilidades e oportunidades desta formação. Foi determinado que caberia aos sistemas de ensino estaduais a capacitação (formação em serviço) dos profissionais, ou seja, neste caso, ao estado de São Paulo.

À medida que as demandas se multiplicavam, redimensionavam-se e se avolumavam, foi imprescindível delimitar a formação continuada em serviço na escola, em que pese que se se forma o profissional num processo permanente, de uma vida, isto posto também aos profissionais da educação - Professores ou Professores Coordenadores.

As implicações oriundas da expressão “aprender a ensinar” – foco da formação continuada em serviço – intitulada por Marcelo Garcia (1998, p. 51) como o “paradigma do pensamento do professor” revelam as necessidades do Professor ao desenvolver seu trabalho docente, tanto no que se refere aos *conhecimentos didáticos-pedagógicos* quanto aos *conhecimentos teóricos e de conteúdo*. Ambos os conhecimentos se constituem cientificamente e demandam uma atividade cognitiva e consciente do profissional, sendo que é a partir dos estudos, da reflexão sobre a prática que se constroem novos conhecimentos. (MARCELO GARCIA, 1998).

Quanto aos *conhecimentos didático-pedagógicos*, construídos a partir da reflexão sobre a prática de maneira intencional – fundamento da epistemologia da prática - é possível destacar como: planejamento da ação, considerando boas situações de aprendizagem; a gestão do tempo; a gestão do espaço; a organização dos conteúdos; como se dá a transposição didática, ou a contextualização, a descontextualização e a recontextualização do objeto/conhecimento que circula socialmente; a organização dos alunos; as estratégias metodológicas; os processos de intervenção; a melhor forma de como os alunos aprendem e qual a melhor maneira de ensiná-los – concepções de ensino e de aprendizagem.

No que se refere aos *conhecimentos teóricos e de conteúdo*, estes são os conhecimentos sobre os diferentes objetos de ensino, considerando a história e o processo de construção e transformação dos mesmos ao longo dos tempos, assim como a melhor forma de abordá-los, de maneira que os alunos os reconstruam ao aprender sobre determinado assunto/ tema/ conteúdo.

Os saberes referendados acima, devem convergir na ação docente para que o processo ensino e aprendizagem seja exitoso. São estes elementos do saber do Professor que se constituem em tarefa do Professor Coordenador e se tornam o fio condutor da formação continuada em serviço. Para Marcelo Garcia (1998, p. 65), o processo de aprendizagem do Professor e, por conseguinte do Professor Coordenador, enquanto adulto que aprende leva em consideração...

> [...] o desenvolvimento de uma carreira é, pois, um processo, não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear mas, para outros, há oscilações, regressões, becos sem saída, declives, descontinuidades. O fato de encontrar sequências-tipo não deveria ocultar o fato de que há pessoas que jamais deixam de explorar, ou que jamais chegam a estabilizar-se, ou que se desestabilizam por motivos de ordem psicológica (tomada de consciência,

> mudança de interesses, mudança de valores) ou externas (acidentes, mudanças políticas, crises econômicas). (MARCELO GARCIA, 1998, p. 65).

Este processo de desenvolvimento da carreira possibilita o enfrentamento dos desafios oriundos da ação docente, referindo-se ao Professor e, também, da função do Professor Coordenador, pois dada a complexidade e a constante transformação deste desenvolvimento, faz-se necessária uma formação inicial consistente e formação continuada efetiva, de maneira a promover o aperfeiçoamento e a estabilidade do profissional para lidar com as mudanças que ocorrem. Para compor este processo formativo, a formação continuada em serviço, ou seja, na escola, vem ao encontro dessas necessidades. Segundo Nóvoa (2014), "[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal". (NÓVOA, 2014, p.57).

Levando em consideração o exposto por Nóvoa (2014), as ações formativas demandam: estabelecer relações entre o aluno atendido, os conteúdos do currículo prescrito e em ação e entre os saberes e necessidades dos Professores para elaboração de um bom plano de formação em serviço que possibilite transformar a prática docente, garantindo a reflexão sobre a ação, na ação, bem como a constante mutação da pessoalidade do docente decorrente do processo educacional. Desta forma, o Professor Coordenador (PC) tem um papel fundamental (apesar de não ser o único responsável), pois é na sua ação que se configura a formação continuada no espaço da escola, explicitados pelas autoras:

> [...] em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa então destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar [...] e com a promoção do desenvolvimento dos professores. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2011, p. 230).

Para que o PC contribua com a profissionalidade dos Professores e que suas ações estejam baseadas no projeto escolar é preciso levar em consideração que todo processo de aprendizado, quando bem planejado, provoca mudanças no aprendiz, no caso, no Professor, mas, igualmente, no Professor Coordenador que deve participar deste momento de formação continuada em serviço sempre pautado na reflexão e no diálogo, conforme afirma o autor:

> O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente. (NÓVOA, 1992, p.26)

A autonomia é essencial na formação continuada do Professores e o PC deve garantir isso nos encontros formativos, privilegiando a socialização de boas práticas, de maneira que todos os profissionais contribuam com o saber do outro, fortalecendo as "redes colectivas de trabalho" (NÓVOA, 1992, p.26), sem abrir mão da epistemologia do conhecimento sobre a ação docente.

Entretanto, políticas educacionais elaboradas por órgãos centrais para serem executadas, sejam a nível federal como no estado de São Paulo, têm marcado a história da educação brasileira nas últimas décadas, de maneira a interferir nessas redes coletivas de trabalho, com impactos nos processos educativos, na formação de Professores e no papel de formador do Professor Coordenador, sofrendo muitos revezes, chegando a ficarem secundarizados em vários aspectos estruturais e legais. Sendo assim, a autonomia, importante aspecto da profissionalidade, é fragilizada, na proporção de repercutir no exercício da função.

Mudanças nas redes formativas se apresentaram ao longo dos tempos, tais como a criação da primeira Escola Normal do país, no Rio de Janeiro, e a partir de então muitas províncias seguiram esta iniciativa. Nessas escolas, o preparo didático-pedagógico era depreciado (SAVIANI, 2009, p. 144), havendo preocupação somente com o conteúdo em si, os quais os professores deveriam ensinar aos seus alunos. Devido a ineficiência da Escola Normal, esta foi substituída pelo Professor-adjunto que, ao mesmo tempo em que auxiliava, se preparava para a regência. Saviani (2009), ressalta este momento da história da educação:

> [...] Couto Ferraz, quando presidente da Província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói em 1849, substituindo-a pelos professores adjuntos, regime que adotou no Regulamento de 1854 ao exercer o cargo de ministro do Império. Os adjuntos atuariam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais. (SAVIANI, 2009, p.145).

Porém, a ação de "aprender fazendo" se revelou ineficiente para a formação, pois carecia de uma organização curricular mais adequada, que estabelecesse maior relação entre

teoria e prática, tomando o saber-fazer como objeto de reflexão. Assim, a reforma da Escola Normal foi necessária, tendo seu início em São Paulo. Após consolidar a estrutura de formação de professores, São Paulo tornou-se referência. Segundo Saviani (2009),

> Nesse contexto configuraram-se dois modelos de formação de professores: a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2009, P. 148).

No primeiro modelo, bastava que o Professor dominasse os conteúdos específicos, sem se preocupar com como ensinar determinado conteúdo, ou como a criança ou jovem melhor aprende, ou ainda, quais estratégias metodológicas utilizar para este fim. Já o segundo modelo, é resultado de uma perspectiva que privilegia a formação incluindo as condições didáticas necessárias para que ao ensinar determinado conteúdo haja aprendizagem, ou seja, o foco, também, residia no aspecto pedagógico do processo. Saviani (2007) destaca inclusive que:

> Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade.
> A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz.
> Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria à prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir. (SAVIANI, 2007, p.108).

O autor ressalta a importância da relação teoria e prática para a formação do profissional da educação, de maneira que, se isoladas, podem provocar rupturas no desenvolvimento da profissionalidade tanto do Professor, como do Professor Coordenador - objeto deste estudo.

Foram criados, posteriormente, os Institutos de Educação, no Distrito Federal, concebido por Anísio Teixeira, em 1932 e, em São Paulo, implantado por Fernando de

Azevedo, em 1933. Estes foram inspirados pelo Movimento da Escola Nova, idealizada pelo filósofo e pedagogo americano John Dewey, que reforçava o papel da escola inserida na própria vida do aluno - um cidadão atuante e democrático - com uma educação que visava à democracia e à igualdade entre os cidadãos. Os dois Institutos de Educação, do Distrito Federal e de São Paulo, foram elevados a Universidade impactando a formação de Professores, que deixou de ser instrumental e amadora e voltou-se para a formação científica do Professor da escola secundária, com base humanista e princípio filosófico - objetivo primeiro das Faculdades de Educação Ciências e Letras. Oriundo da Reforma Francisco Campos, este modelo de formação se espalhou para outros estados da federação.

A Lei nº 4024/1961, fixava, para a época, as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional e demorou 13 anos para ser promulgada. Foi a primeira lei que abrangeu todos os níveis de ensino. Considerando o que foi fixado, em seus artigos 52 e 53, no Capítulo IV – Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio - há a exigência para a formação de Professores e demais agentes da educação (Orientadores, Supervisores, Inspetores e Administradores) do ensino primário, em escolas normais. E os profissionais de grau ginasial e/ou de grau colegial com formação nos institutos de educação. A formação inicial estava regulamentada e estruturada de tal maneira que, para o Professor que ministrava aulas para as crianças de pré-escola e ensino primário (1ª a 4ª séries), bastava a formação de nível médio e para os demais profissionais da educação a formação de nível universitário. A formação para os Professores do colegial, ficaria a cargo das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, assim como dos agentes da educação, dessa mesma etapa de ensino. No que se refere à formação continuada em serviço, a referida lei não fazia menção alguma.

Neste período, vale destacar, ainda, que o país passava por um momento de transformação que culminou com o golpe militar de 1964, com um governo ditatorial, que prejudicou a viabilização do constante na referida lei. Os organismos internacionais, considerando o contexto educacional, ditaram as regras e a racionalidade técnica se consolidou, como afirma Brzezinski (2007), bem como a fragmentação da formação com a criação de cursos que formavam os especialistas, causando impactos negativos aos docentes da Educação Básica, especialmente àqueles que lecionavam para as crianças. Tais fatores tiveram como base uma política gerencialista e repressiva, e a supressão da democracia.

A Lei nº 5692/71 foi promulgada durante o regime de ditadura militar e recebeu assessoria e apoio de consultores norte-americanos (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID), com a alegação de que estes detinham experiência em sistemas de ensino, o que faltava para o grupo do Ministério da Educação, conforme explicitado por Romanelli (1998),

> Funcionários categorizados do Conselho, do Ministério entendem que a orientação e assessoramento por parte de consultores norte-americanos, possuidores de ampla experiência no planejamento do ensino em nível estadual, serão de grande valia na correção dessas deficiências (ROMANELLI, 1998, p.214).

Esta lei fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, detalhou, especialmente, a nova reorganização destes segmentos e a elaboração do currículo, diretivas concebidas com "um braço da organização internacional". Romanelli (1998) apresenta como se configurou a reformulação do ensino,

> [...] ensino de 1º grau – com duração de 8 anos, carga horária de 720 horas anuais, destinado a faixa etária entre 7 e 14 anos e nível obrigatório; Ensino de 2º grau – com duração entre 3 e 4 anos, carga horária anual de 2.200 e 2.900 respectivamente e destinado aos adolescentes. Profissionalizante, com mais 130 possibilidades de cursos, sem obrigatoriedade. (ROMANELLI, 1998, p. 238).

Os artigos 29 a 40 do Capítulo V – Dos Professores e Especialistas, tratam da formação dos Professores de 1º e 2ºs graus, ou seja, da 1ª série a 4ª série e da 5ª série a 8ª série do 1º grau, bem como da 1ª série a 3ª série do 2º grau, destacando-se a extinção das Escolas Normais para a formação do Professor do 1º grau (1ª a 4ª série) e criação do Magistério com habilitação, enquanto formação técnica. No que tange aos especialistas da educação (Orientadores, Supervisores, Inspetores, Planejadores e Administradores) havia a exigência da formação a nível universitário, com licenciatura plena ou curta.

Porém, a forma como o currículo estava organizado para a formação do Professor, com foco na instrução eficaz, levava-o a ser um executor de tarefas, pois priorizava o "como fazer" em detrimento dos aspectos relacionados aos conhecimentos construídos socialmente sobre a ação docente.

Ainda no capítulo V da lei supracitada, o artigo 38 traz, de forma sucinta, a necessidade da atualização e aperfeiçoamento dos profissionais da Educação – Professores e Especialistas, conforme segue: "artigo 38: Os sistemas de ensino estimularão, mediante

planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação" (BRASIL, 1971), explicitando tal encaminhamento, de forma regulamentada pela primeira vez, e delegando a responsabilidade aos sistemas de ensino. Deste modo, mesmo que de forma precária, a formação continuada em serviço começou a se configurar no cenário educacional.

Na década de 1980, o país passava por uma abertura política em que não cabia mais a formação do professor com a predominância na instrumentalização: era preciso, conforme nos apregoa Martins (2008), "[...] formar educadores críticos e conscientes do papel da educação na sociedade e mais comprometidos com as demandas das camadas populares cada vez mais presentes na escola e cedo dela excluídos" (MARTINS, 2008, p. 19).

O Professor deveria ser o ator de transformação social, engajado nas demandas das camadas populares, e consciente da importância da escola neste processo de mudança. Não bastava ser transmissor de conhecimentos, era preciso ser construtor de conhecimentos, enquanto profissional autônomo, capaz de formar o cidadão crítico e atuante na sociedade. Para tanto, a formação do Professor deveria pautar-se no desenvolvimento do pensamento político e crítico, em que se preze dirimir a dicotomia entre teoria e prática que devem ser inseparáveis.

Neste período, foi criada a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE), que visava a valorização desses profissionais, bem como a produção e construção de conhecimentos no campo da formação, como forma de avançar nas discussões relacionadas às políticas educacionais. (ANFOPE, 2016). A associação também visava contribuir com o processo de redemocratização pelo qual o país estava passando, tendo como objeto principal a luta "pela defesa de políticas de formação e valorização profissional que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização". (ANFOPE, 2016, p. 6), e estando engajada desde a sua fundação até os dias atuais, em muitos movimentos em defesa da formação docente. Para tanto, definiu os princípios[7] norteadores que foram sendo construídos ao longo de sua

[7] Síntese: Formação inicial que privilegie os avanços científicos e do conhecimento; sistema educacional para construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática, tendo a gestão democrática como base; autonomia universitária; universidades e faculdades de educação como lócus da formação dos profissionais da educação; formação integral em oposição à fragmentação; Base Nacional Comum para formação de professores com ancoragem epistemológica e prática aos currículos. (ANFOPE, 2016, p. 15-16).

história de lutas que a define enquanto "entidade científica, de luta e de mobilização" (ANFOPE, 2016, p. 15).

A Lei nº 9394/1996 é decretada estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional e está em vigor até os dias atuais, trazendo a figura do Professor como pesquisador da própria prática, buscando compreender o que está por trás da ação docente ao transformá-la e se transformar; construtor de conhecimentos, redefinindo de forma mais ampla o papel docente e suas atribuições. Contemplando, também, a formação continuada em serviço (capacitação em serviço), cujo fundamento se dá pela relação teoria e prática: reflexão da prática à luz da teoria, numa ação convalidada por essa teoria.

Tendo por base o "novo" perfil de Professor como pesquisador, houve mudanças, também, no tratamento a ser dado aos alunos da Educação Básica, à concepção de ensino e de aprendizagem, assim como à metodologia a ser utilizada. Desta forma, acorria com mais intensidade a necessidade de reduzir a distância entre as disciplinas voltadas só para os conteúdos e outras só para o pedagógico, procurando articular formação acadêmica e a realidade da ação docente, por meio do estágio, que devia acontecer desde o início da formação inicial e acrescentando-se créditos por experiências anteriores, conforme constante nos artigos 61 a 67[8], do Título VI – Dos Profissionais da Educação, da Lei 9394/96.

---

[8] Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a existência de título acadêmico. Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e, na avaliação de desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho. Parágrafo único. A experiência

É reforçado pela LDB 9394/1996, como exigência mínima, a forma de ingresso para ministrar aulas na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, o nível médio (modalidade Normal). Ao mesmo tempo, institui-se a década da educação, a partir de 1997, no seu § 4º, do artigo 87 explicitando que "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos Professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço" (BRASIL, 1996) estabelecendo, ainda, o curso Normal Superior com a mesma finalidade, disposição esta que poderia garantir, em médio prazo, uma formação inicial com mais qualidade aos Professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de primeira à quarta séries, especialmente, atendendo assim, uma reivindicação antiga dos profissionais da educação, haja vista que o curso técnico, de nível médio, caracterizava precarização na formação inicial dos Professores de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, que fortalecia o saber-fazer prático, em detrimento de um saber-fazer reflexivo com embasamento epistemológico, promovendo um avanço na formação de Professores.

Para efetivar o constante no artigo da referida LDB, no que concerne à reformulação dos cursos de formação dos profissionais da Educação (Licenciaturas Específicas e Pedagogia), houve lutas dos movimentos e entidades educacionais[9] para a definição de políticas públicas que tencionassem adequar o currículo de formação dos Professores às novas demandas e expectativas, exigindo profissionais com saberes múltiplos, pois o desenvolvimento da docência tornava-se complexo, reafirmando que a técnica ou o conteúdo eram insuficientes para a uma boa formação na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), e requerendo, igualmente, redefinir o papel da escola para o enfrentamento de desafios atuais (violência, evasão, falta de compromisso das famílias com a educação dos filhos, avanço da tecnologia...), de maneira que teoria e didática caminhassem juntas.

Todavia, embora isso pudesse ser o ideal, não o foi. Tais considerações coabitaram mais no campo das ideias e do discurso, do que na prática, ou, ainda, revertendo-se em mudanças nos currículos da formação inicial, especialmente das licenciaturas. Apesar da

---

docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios nos termos das normas de cada sistema de ensino.

[9] A criação da ANFOPE e como esta se estruturou, a organização de comitês locais, regionais e nacionais, bem como a realização de seminários para discutir a reformulação do currículo de formação de Professores e, assim, pressionar o MEC a atender as necessidades formativas dos docentes.

regulamentação, não houve garantias ou ações que viabilizassem o constante na referida lei. A base para organização da formação inicial e continuada já estava determinada na finalidade, objetivos e conteúdos pelos artigos 22[10], 27, 29, 32, 35 e 36 da Educação Básica (Educação Infantil, 1ª a 8ª séries e Ensino Médio). Contudo, Saviani (2009) afirma, para concluir, que dos períodos analisados, "[...] é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. " (SAVIANI, 2009, p. 148).

Dado o aligeiramento com que se buscou a formação inicial, a precarização foi inevitável e interferiu na qualidade da educação ofertada de forma negativa. Confrontando os desafios e atendendo as demandas da educação, o conhecimento precisava deixar de ser encarado como item de prateleira de supermercado (negociável rapidamente entre vendedor e comprador), como compactado, acabado e, consecutivamente, transmissível, passando a adotar um caráter contínuo, mutável, passível de transformação e em constante construção, aspectos que somados às dimensões social, política e cultural da educação traziam novos desafios à formação docente, conforme nos afirma Imbernón (2011):

> - Um incremento acelerado e uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico e nos produtos do pensamento, a cultura e arte.
> - Uma evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos de família, de produção e de distribuição, que têm reflexos na mudança inevitável das atuais formas de pensar, sentir e agir das novas gerações.
> - Contextos sociais que condicionarão a educação e refletirão uma série de forças em conflito. As enormes mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia foram acompanhadas por profundas transformações na vida institucional de muitas organizações e abalaram a transmissão do conhecimento e, portanto, também suas instituições [...].
> - Uma análise da educação que já não a considera patrimônio exclusivo dos docentes e sim de toda a comunidade e dos meios que esta dispõe, estabelecendo novos modelos relacionais e participativos na prática da educação (IMBERNÓN, 2011, p. 9).

Numa sociedade em constantes transformações e mudanças pelas quais esta evolui, impõe-se à educação práticas coletivas e relacionais, de maneira a promover a participação dos atores sociais que pensam, organizam-se e sentem de diferentes formas. Impõe-se,

[10] Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

também, ao exercício da docência, como nos sinaliza Brzezinski (2007), um professor-pesquisador-gestor, em que se considere:

> [...]• ser formado preferencialmente na universidade, lócus que permite articular o ensino, a pesquisa e a extensão; • assumir que a base de sua identidade profissional é a docência, respeitando a base comum nacional de formação; • adotar a concepção de educação para a emancipação de homens e mulheres em que a solidariedade impulsiona a liberdade e a socialização do conhecimento; • mover-se com curiosidade científica para novas descobertas, suscitada pela hermenêutica da suspeita ao conhecimento cartesianamente lógico, pronto, acabado; • reconhecer a práxis como princípio formativo; • recriar práticas pedagógicas para exercer à docência do campo de conhecimento que lhe é pertinente, sendo mediador no processo de ensinamento, promovendo a tão almejada interdisciplinaridade entre conteúdos específicos e saberes pedagógicos; • desenvolver pesquisas e produzir conhecimento científico sobre o fenômeno histórico-crítico da educação, sem se descuidar da investigação sobre o cotidiano da realidade escolar; • comprometer-se com formas de gestão educacional e escolar democráticas, participativas e colegiadas, tendo em vista as recentes transformações nas relações das forças produtivas, que provocam outras formas de divisão social do trabalho, reconfiguração das profissões, novos formatos de organizações sociais e instituições educacionais, redimensionamentos curriculares da Educação Básica. • admitir o uso das novas tecnologias da educação como recurso didático e midiático, mantendo familiaridade com os ambientes computacionais educativos. (BRZEZINSKI, 2007, p. 234).

Diante desta complexidade de práticas e conhecimentos para o exercício da docência, deve-se ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de Professores precisam garantir condições para o desenvolvimento profissional docente em consonância com a sociedade em transformação. De acordo com Brzezinski, (2007), as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores visam nortear estruturalmente e procedimentalmente, bem como estabelecer os princípios e fundamentos para a formação docente. E após muitos embates foram homologadas, por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Parecer CNE/CP n. 9, de 08/05/2001 e da Resolução CNE/CP n. 1/2002, um conjunto de normas que segundo a autora personificou “um verdadeiro desprezo pela Pedagogia” (BRZEZINSKI, 2007, p. 234). “A urgência do saber fazer sufocou a necessidade de conhecer o que se faz e, o que avaliar nos modos do fazer”. (BRZEZINSKI, 2007, p. 236). A constante dissonância entre teoria e prática se materializou através do esquema três (bacharelado) + um (licenciatura). Contudo, os movimentos que defendiam a qualidade da formação de professores se fortaleceram e organizaram fóruns para discutir sobre a temática e garantir a identidade do curso de Pedagogia, bem como as conquistas dos movimentos e documentos elaborados com vistas a avançar na construção de diretrizes com ideias emancipatórias.

Neste contexto, o documento, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada foi elaborado e homologado em 2 de julho de 2015 - Resolução n º 2 - contemplando a adequação do currículo para a Educação Superior, no âmbito das necessidades da sociedade. Este foi o resultado de uma luta dos profissionais da Educação pela formação e profissionalização, procurando romper com o pensamento tecnicista, avançando para ideias mais progressistas, visando formar um profissional com compreensão ampla da realidade do seu tempo histórico e social, com pensamento crítico e capacidade de transformação do seu entorno, desde a escola, comunidade e toda sociedade.

A referida resolução tinha como princípio, também, minimizar as distâncias entre a pedagogia e os especialistas, mas reforçou tal dicotomia, pois, na sua construção, ao constituírem-se as comissões, fizeram-no em separado - as dos especialistas e as da formação de Professor, na Pedagogia.

Na DCN 2/2015, delimita-se a formação inicial e a formação continuada, enquanto política pública, sendo a segunda de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos, ressaltando que a formação continuada dá-se com base na inicial. Entretanto, o que se vê é a precarização deste espaço de formação, pois, em muitas situações, são substituídas pelas tecnologias de comunicação e interação (Educação a distância) ou cursos rápidos desconectados da realidade escolar, em detrimento do encontro, do diálogo, da troca de saberes e da construção coletiva.

A elaboração da DCN 2/2015 decorre de uma diversidade de posicionamentos, demandas e anseios em relação à formação, com discussões em fóruns, comissões e conferências da educação. Ela engloba quatro dimensões da formação: inicial, continuada, complementação pedagógica e segunda licenciatura. Na sua constituição, em seus artigos, parágrafos, incisos e alíneas faz referência tanto à formação inicial, como à continuada, de maneira a afirmar a complementaridade, bem como o mesmo direcionamento das ações. Especialmente, no Capítulo VI – Da formação continuada dos profissionais do Magistério – no artigo 16 que trata das dimensões e organizações da formação continuada de forma mais específica, salienta o segue:

> A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida

> ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015).

E somente no inciso VII, do artigo 19, explicita a formação continuada em serviço – objeto do referido estudo - como contributo da valorização dos profissionais do Magistério, cabendo aos sistemas de ensino o acesso e a oferta de programas permanentes e regulares.

Alguns sistemas de ensino, sejam o federal, estaduais ou municipais, têm elaborado legislação própria, com a finalidade de encaminhar ações para atendimento ao exposto no artigo, ou seja, estas ações não estão consolidadas, mas em fase de implementação. A partir destes encaminhamentos, no geral, as esferas buscam a melhor estratégia, visto que não há uma receita, e para tal disponibilizam cursos presenciais, a distância ou híbridos, palestras, oficinas, etc. Contudo, o lócus da formação em serviço é a escola, logo, é preciso investir, cada vez mais nessa modalidade de aprendizagem entre pares e para refletir sobre a prática nada melhor do que no espaço desta prática, com o coletivo que a configura.

Ainda, considerando a verticalidade pela qual as resoluções são elaboradas e promulgadas, em 2019, por meio da Resolução CNE/CP 2 de 20/12/2019 e, em 2020, pela Resolução CNE/CP 1 de 27/10/2020, foram deliberadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e para a Formação Continuada, respectivamente, sem que as entidades educacionais participassem da sua construção e promovessem o debate necessário dada a relevância da temática. Desta forma, as resoluções que regem a formação dos profissionais da educação, atualmente, refletem as ideias principais dos governos que as promulgaram, quais sejam: o caráter neoliberal e neotecnicista, a abertura para o mercado privado da Educação Superior, o Estado mínimo e, também, vão na contramão dos avanços, em relação à formação inicial e continuada, conquistados pelos movimentos de docentes nas últimas décadas, promovendo um desserviço à Educação no país.

O foco das duas resoluções é a implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para a Educação Básica e o desenvolvimento de competências e habilidades do licenciando para que este as transmita aos seus futuros estudantes. A carga horária privilegia a prática, ou seja, o como fazer em detrimento dos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação enquanto campo epistemológico, aponta-se, também, a visão reduzida do conteúdo “Didática e seus fundamentos” (BRASIL, 2019, p.

6) e a ênfase nos conteúdos da BNCC. A Base Nacional Comum de formação desconsidera o percurso histórico e pedagógico das Instituições de Ensino aligeirando a autonomia e o processo de construção. No que tange à formação continuada em serviço, reforça-se a responsabilidade de escolas, redes escolares e sistemas de ensino quanto à oferta, contudo não dispõe as condições para que isso se efetive, sem as garantias necessárias de investimentos político, financeiro e de profissionais. O termo de referência constante na supracitada resolução é "formação ao longo da vida", privilegiando a racionalidade técnica em detrimento da racionalidade pedagógica.

A formação em serviço do Professor e dos demais profissionais da Educação Básica do país sempre esteve marginalizada, logo é preciso refletir sobre as consequências desse tratamento regulados por políticas públicas na ação docente e na ação do Professor Coordenador. E a escola, no contexto das relações interpessoais de construção do trabalho pedagógico coletivo e contínuo, procura sobreviver entre uma reforma e outra, tendo a contradição como forma de resistir, para que - ao ser afetada - não se deixe levar pela instrumentalização. O pensamento reflexivo pode garantir a permanência, ou não, do que está consolidado e construído historicamente, se à coletividade forem disponibilizados momentos de formação em serviço, sob a orientação do Professor Coordenador, enquanto aquele que forma e se forma nessa ambiência. Assim, maior serão as possibilidades de se obter melhorias no processo de ensino e de aprendizagem – condições que devem ser garantidas por meio de normativas e disposições de estado.

1.3 A formação continuada em serviço: implicações na profissionalidade do Professor Coordenador

Se a formação continuada em serviço é atribuição dos sistemas de ensino, conforme promulgado pela DCN 2/2015, especificamente no que se refere ao estado de São Paulo, é preciso esmiuçar em que medida esse sistema tratou e vem tratando esta temática e de que maneira ela se materializa no espaço escolar. E em se tratando do Professor Coordenador, detalhar as circunstâncias de oferta da sua formação em serviço. Lembrando que, ao longo da história, nas situações em que foram ofertadas a formação continuada em serviço figuram diferentes atores: o inspetor escolar, o supervisor, o coordenador pedagógico, o professor coordenador pedagógico e atualmente, o Professor Coordenador.

O papel do Professor Coordenador, cujo nome da função não é um consenso nos sistemas de ensino e, por isso, recebe diferentes nomenclaturas: Professor Coordenador Pedagógico, Coordenador Pedagógico, Professor Coordenador, Supervisor Pedagógico, Gestor Pedagógico, Orientador Pedagógico, abrange a responsabilidade de materializar a formação continuada em serviço nas instituições onde atua, de forma a promover o desenvolvimento profissional do Professor, no âmbito institucional.

> O trabalho do coordenador pedagógico, no século XXI, como gestor dos processos de formação, tem especial importância pela possibilidade de condução de uma reflexão que produza a consciência das identidades possíveis frente às descontinuidades da contemporaneidade, das determinações das políticas públicas e das necessidades educativas da comunidade. (DOMINGUES, 2014, p. 26).

Portanto, há incumbências e atribuições no desenvolvimento da função de Professor Coordenador, como gestor dos processos de formação, que devem ser consideradas pelos sistemas de ensino no momento da elaboração de suas resoluções onde cabe, ainda, a organização de seus programas de formação continuada em serviço. Assim, levando em conta o estado de São Paulo e a possibilidade de refletir a trajetória histórica da formação continuada em serviço, na figura do então Professor Coordenador, faremos uma retomada dos principais acontecimentos deste cenário educacional até o tempo presente.

Houve muitas tentativas, ao longo da história da educação do estado de São Paulo, que buscavam estruturar a formação continuada em serviço (denominação atual) dos profissionais da Educação, especialmente a do Professor, podendo destacar os cursos ou escolas experimentais, no contexto do chamado Ensino Renovado, na década de 1960, como os Colégios de Aplicação da USP (Universidade de São Paulo), em que estagiavam os alunos licenciandos oriundos da Universidade; o Ginásio Experimental da Lapa (Dr. Edmundo de Carvalho), estruturado com os serviços de orientação educacional e pedagógica; os Ginásios Vocacionais, que focavam a orientação pedagógica para organização do trabalho docente de forma integrada. Foram experiências exitosas, cuja base era a figura da coordenação pedagógica – elemento importante do referido estudo - como elo entre os Professores e articulador de ações pedagógicas coletivas.

Nas décadas de 1980 e 1990, ocorreu a implantação de vários projetos pela rede estadual paulista, com vistas, dentre outros objetivos, subsidiar a ação docente, são eles: Projeto para escolas carentes periféricas e com baixo nível socioeconômico (como forma de alavancar a qualidade do ensino dessas escolas); Projeto Noturno (152 escolas atendidas

a partir de projeto elaborado pela própria Unidade Escolar); Projeto CEFAM (investimento na formação dos Professores de 1ª a 4ª séries, com Magistério em tempo integral); Projeto Escola Padrão (com estruturação especial para algumas escolas da rede estadual, buscando a qualidade da educação ofertada, com rendimento salarial e carga horária diferenciadas) e Projeto Ciclo Básico (Projeto para primeira e segunda séries do Ensino Fundamental). (FERNANDES, 2012).

Todos os projetos citados tinham como princípio o desenvolvimento de ações para minimizar os impactos negativos relacionados à aprendizagem dos alunos, especialmente o Projeto Ciclo Básico, que visava melhorar o rendimento dos alunos de primeira e segunda séries, quanto a aquisição da base alfabética do sistema de escrita e que introduziu duas horas semanais de estudo coletivo sob a orientação da coordenação pedagógica. Outrossim, o Projeto Escola Padrão visava a melhoria da qualidade da educação e garantia maior autonomia às escolas deste projeto, sendo as reuniões de trabalho pedagógico coletivo realizadas com a participação de todos os professores da escola, e não somente daqueles de primeira e segunda séries.

A figura da coordenação pedagógica, nestes projetos era essencial na propagação de propostas, regulamentações e delimitações dos órgãos centrais para a organização do trabalho docente de maneira a uniformizar as ações, entretanto, ora possibilitava maior autonomia, ora menor autonomia. É possível afirmar que a coordenação pedagógica foi estendida a todas as escolas da rede estadual de ensino de São Paulo após as experiências com os projetos especiais citados acima, como se estes servissem de incubadora para que, após absorvidos pelo sistema educacional paulista, visassem combater o fracasso escolar.

Depois de um período de ditadura militar, o país passava por uma abertura política com vistas à redemocratização. E na década de 1990, seguiram-se momentos turbulentos no governo federal, com reformas políticas cujos princípios fundantes correspondiam ao neoliberalismo, “a desregulamentação dos mercados e a privatização dos serviços” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 102) com grande subordinação aos organismos internacionais, o que acarretou retrocessos, tanto sob a perspectiva social e política como econômica. Foi um período de “efervescência” das políticas educacionais impulsionadas pela implantação da LDBEN 9394/96, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares, as políticas de avaliação, o Programa Nacional do Livro Didático,

a criação da TV Escola, as campanhas de incentivo e investimento no Ensino Fundamental, assim como a criação do FUNDEF (BRASIL, 1996).

O governo do estado de São Paulo, sob a gestão do mesmo partido do governo federal (PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira), foi "impregnado" por este movimento e implementou reformas nas repartições, instituindo o Programa Permanente da qualidade e produtividade para o Serviço Público por meio do Decreto 40536/95, abrangendo todos os órgãos, desdobrando-se em ações absorvidas por todas as secretarias e, por conseguinte, pela Secretaria de Educação, cujo intuito seria a formação de pessoas que pudessem exercer sua cidadania com inteligência, criatividade e criticidade, preparadas para o mercado de trabalho.

Assim, sob a égide de novos tempos de globalização, de modernidade, de economia de livre mercado, com mudanças nas ações de responsabilidade do Estado - descentralização e autonomia, com transferência das obrigações do Estado para a iniciativa privada – Estado mínimo -, foram engendradas reformas em todos os âmbitos. O sistema educacional, com influência direta de organismos internacionais, como o Banco Mundial, impingiu "a ditadura da ideologia do mercado", que buscava "ajustar a educação escolar que serve à reestruturação produtiva e às mudanças organizacionais e a base técnico-científica à nova divisão internacional do trabalho". (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 107) tornando precários, assim, princípios pedagógicos que devem nortear o processo educacional – projeto político pedagógico que prevê a igualdade e a equidade na práxis pedagógica.

As políticas educacionais se materializaram em ações e normativas que foram intituladas de "Escola de Cara Nova"[11], cujo objetivo era elevar a qualidade do ensino que se revelava débil, de maneira a diminuir os índices de evasão e repetência muito presentes no contexto escolar, a partir de reformas em vários aspectos (sob o viés do neoliberalismo, no contexto da globalização) causando insatisfações da parte dos atores educacionais:

[11] Escola de Cara Nova (SÃO PAULO, 1996), projeto que incluiu, em um amplo espectro, alterações que envolveram desde os aspectos pedagógicos e organizacionais, até a gestão dos recursos financeiros pelos agentes escolares, iniciativas fundadas no que Ball (2002) denominou gestão baseada no local. Tal qual o ideário tecnicista, as medidas implementadas deixaram os docentes num plano secundário, embora no plano do discurso tenham defendido a autonomia e a iniciativa das escolas. A partir do projeto Escola de Cara Nova, os elementos iniciais da reforma foram complementados por medidas posteriores que se estenderam com diferentes denominações até o momento atual, consolidando um conjunto de medidas bem articuladas do ponto de vista do planejamento. (FERNANDES, 2012, p. 801-802).

reorganização das escolas, com separação de acordo com a faixa etária, em ciclos: Ciclo I – 1ª a 4ª séries; Ciclo II – 5ª a 8ª séries e Ensino Médio – preparando para a municipalização do segmento do Ciclo I, com vistas a minimizar a responsabilidade do Estado com as crianças menores; aumento da carga horária de quatro para cinco horas; ampliação da figura da coordenação pedagógica para todas as escolas da rede estadual, enquanto implementadora de projetos do órgão central; implantação do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo), como instrumento de avaliação somativa, ao final do ano; programa de recuperação das aprendizagens, objetivando combater a retenção, etc. - mudanças em prol da educação de qualidade (determinadas pela política neoliberal).

Os ideais que definiram as ações implantadas por meio e embasadas pelo Decreto Estadual 40536/95, com desdobramentos para o Sistema de Ensino de São Paulo repercutem até os dias atuais. De acordo com Ball (2005), "em cada tecnologia da política da reforma estão inseridos e determinados novos valores, novas identidades e novas formas de interação" (BALL, 2005, p. 546) reforçando que as tecnologias da política da reforma têm como base o mercado, a gestão, a performatividade e o gerencialismo (BALL, 2002), aspectos presentes na política neoliberal que se projetam nas referidas reformas educacionais.

Ações implementadas verticalmente, desconsiderando a trajetória histórica educacional de São Paulo e os contextos das escolas, assim como o ideário progressista – autonomia e gestão democrática – revelam o totalitarismo do governo estadual no que tange às políticas públicas para a educação.

E neste cenário de "novos valores, novas identidades e novas formas de interação", que se encontra a (des)figura da coordenação pedagógica, que, inicialmente, estava Coordenador Pedagógico e, atualmente, está Professor Coordenador, corroborando com o apontado por Ball (2005, p. 548) que explicita, "Os professores são "pensados" e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são "pensados" como técnicos em pedagogia", no caso do estudo, o Professor Coordenador, que devido a sucessões de resoluções tem seu papel form*atado* constantemente.

Em seguida, por meio das resoluções explanam-se as mudanças, riscos, crises e instabilidades que refletem a inserção, atuação e permanência do Professor Coordenador no

processo educacional que, ao longo de sua história, passou e passa por "vicissitudes regulamentares" delimitando a função e as atribuições deste profissional - que é Professor, mas está Professor Coordenador, o que não é um cargo, mas já o foi em alguns projetos especiais da Pasta da Educação, nas décadas de 1980 e 1990 - assim como, o espaço em que se dá a atuação deste profissional.

Como parte das reformas educacionais da rede estadual de São Paulo, a Resolução 28/1996, regulamentou, em seu Artigo 1º, que as "unidades escolares da Rede Estadual contariam com Professor designado para exercer as funções de Coordenação Pedagógica" (SÃO PAULO, 1996. p. 105), independentemente da escola participar de projetos, como acontecido até o momento. Os Professores interessados, deveriam participar de um processo seletivo com prova escrita e entrega de proposta pedagógica, além de posterior indicação pelos pares e ratificação do Conselho de Escola, finalizado com a designação do Diretor de Escola. Suas atribuições previam a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da UE; articulação e integração das ações pedagógicas, assessorando a direção; favorecimento do momento de reflexão nas reuniões coletivas para aperfeiçoamento e/ou atualização em serviço; contribuição com o Professor ao desenvolver seu trabalho, bem como ser elo entre Supervisão, Oficina Pedagógica e Unidade Escolar fomentando o uso do currículo. Desta feita, todas as escolas da rede estadual passaram a fazer jus a este profissional – a demanda dos movimentos de professores, finalmente, fora atendida.

Sendo assim, caberia ao Professor Coordenador, enquanto gestor pedagógico, o planejamento e a realização das reuniões e atividades pedagógicas e de estudo dos Professores, em caráter coletivo, conforme carga horária especificada em legislação, a depender das horas em atividades com alunos. (SÃO PAULO, 1997).

A Resolução 76 de 13/06/1997[12] deliberou sobre a designação do Professor para a função de Coordenação Pedagógica de maneira a articular o processo de mobilização da equipe escolar na construção do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar, desde que houvesse o mínimo de 12 classes no diurno e/ou dez no noturno, cabendo, assim, um segundo Coordenador Pedagógico para este período.

[12] Resolução que 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. (SÃO PAULO, 1997).

Para que o Professor fosse habilitado para a função havia a exigência de três anos de experiência na docência. A designação dependia da seleção a partir de prova escrita, em nível de Delegacia de Ensino (atual Diretoria de Ensino), em seguida acontecia a apresentação da proposta pedagógica cabendo, assim, a indicação pelo corpo docente, com ratificação do Conselho de Escola - processo democrático que estreitava o vínculo com o grupo de professores e favorecia o trabalho coletivo. Não havia especificação clara das atribuições do Professor Coordenador e, por meio de uma citação[13] a respeito do recebimento de diárias, eram previstas as orientação técnica e capacitação, em nível de Delegacia de Ensino (órgão regional da Secretaria de Educação de São Paulo). O foco dessa resolução estava em determinar o processo seletivo em nível de Delegacia de Ensino, tal qual a anterior. Se havia interesse do profissional em aprofundar os conhecimentos necessários ao exercício da função, no que tange à formação, este ficava a seu cargo. Ou dos sindicatos que procuravam suprir essa necessidade, como exemplo o Congresso de 1991 realizado pela APEOESP que gerou um documento relevante para os profissionais da educação. As orientações técnicas em nível de Delegacia de Ensino não tinham formato regulamentado (carga horária, periodicidade, ações de formação, p.e.), logo, dependiam da organização deste órgão regional, também, fragilizado no tocante ao aspecto da formação em serviço.

Com a homologação da Resolução 35/2000, o Coordenador Pedagógico passou a ser intitulado Professor Coordenador e as exigências para o posto de trabalho sofreram algumas alterações, tais como: ter licenciatura plena em qualquer área, e a indicação não mais pelos pares, mas sim pelo Conselho de Escola, garantindo um processo, ainda, democrático, enquanto órgão colegiado com este caráter. Embora o grupo de docentes não participasse mais da indicação, continuava com voz para tal, pois tinha representatividade na composição do Conselho de Escola.

Na resolução acima, ampliaram-se as considerações para a designação do Professor Coordenador, inserindo a "necessidade de potencializar o trabalho articulado entre Unidade Escolar, Supervisão e Oficina Pedagógica" (SÃO PAULO, 2000), aspecto este que sinaliza uma dimensão mais ligada ao órgão regional e ao órgão central. A partir daí, as atribuições

---

[13] Artigo 8º - Ao docente designado para exercer a função de Coordenação Pedagógica, está assegurado: I – direito a diárias e transportes, nos termos da legislação pertinente, quando convocado para orientação técnica ou capacitação.

foram definidas levando em consideração o assessoramento do PC à direção da escola, no que tange às ações pedagógicas, bem como ressaltaram a garantia do trabalho coletivo em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)[14], momento responsável por seu planejamento e organização. Contudo, para exercer a função de formador em serviço, o PC continuava com suporte insuficiente e desarticulado por parte dos órgãos regionais e centrais.

Em 2006, a partir da Resolução 66, de 2/10/2006, dentre todas as exigências já constantes nas normativas anteriores, no que se refere à forma de designação, foi inserida a possibilidade de entrevista e debate entre o interessado e o Conselho de Escola. Na justificativa para a designação desta função, ressaltou-se a importância do Professor Coordenador como elo de articulação com a comunidade, enfatizando a formação continuada dos docentes e o aprimoramento da aprendizagem dos alunos. Assim, as atribuições, especialmente quanto ao acompanhamento dos processos de avaliação e recuperação das aprendizagens, bem como quanto ao planejamento e liderança nas HTPCs, previam maior acompanhamento por parte do Professor Coordenador quanto ao trabalho docente. Contudo, a formação em serviço deste profissional, ainda, se encontrava precária no âmbito dos órgãos centrais.

No final do ano de 2007, a Resolução 88 de 19/12/2007 dispôs sobre a função de Professor Coordenador de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª série[15] e Ensino Médio, dando prioridade ao Professor da Unidade Escolar para ocupar o posto de trabalho. Ressaltou, a partir das atribuições relacionadas, o PC como pilar estrutural da política de melhoria da qualidade do ensino ao possibilitar sua atuação como gestor implementador de políticas educacionais, função esta que o aproximou do papel de fiscalizador em detrimento do papel de formador em serviço. Dentre as antigas e atuais atribuições, destaca-se a inscrita no artigo 2º, inciso III, em que trata da formação continuada dos professores, como função do PC:

> [...]assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional (SÃO PAULO, 2007).

---

[14] HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), anteriormente HTP (Horário de Trabalho Pedagógico), e posteriormente ATPC (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo).

[15] Posteriormente: 1ª a 4ª série, lê-se 1º ao 5º ano – Anos Iniciais; 5ª a 8ª série, lê-se 6º ao 9º ano – Anos Finais.

De fato, ao PC cabe contribuir para o aprimoramento da ação docente, promovendo oportunidades de reflexão da práxis, à luz de referenciais teóricos que possibilitem transformar o sujeito desta prática, a referida prática e a escola, lócus desta reflexão. Entretanto, esta resolução tira a voz do Professor no momento da indicação do PC, pois coloca o Diretor e o Supervisor de Ensino, em decisão conjunta, como aqueles que designarão determinado Professor para a função, por meio de apresentação de projeto e entrevista individual.

A Resolução SE 88/2007 abarcou todas as escolas, independentemente da etapa de atendimento. Em seu texto, houve a indicação da cessação de todos os Professores Coordenadores, e, em seguida, foram homologadas duas resoluções que causaram um certo distanciamento, pois delimitaram, na Resolução SE 89 de 19/12/2007, as disposições para a função gratificada de Professor Coordenador das quatro séries do Ensino Fundamental - e a Resolução 90 de 19/12/2007, ainda sobre a função gratificada de Professor Coordenador, das quatros séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Ressaltando que tal medida foi justificada tendo em vista o atendimento às especificidades de cada segmento.

Assim, a Resolução 89/2007 explicitou para os Professores Coordenadores das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental a necessidade de balizar que, do total da carga horária de 40h, oito delas seriam destinadas à formação continuada em serviço, cumpridas na Diretoria de Ensino (DE)[16], em reuniões, grupos de estudos e orientações técnicas, sendo a primeira vez que tal medida foi tratada em resolução de forma clara e objetiva.

Todas as resoluções citadas têm relação com as políticas públicas em vigência, considerando o PC um agente promotor das ações implementadas pelo governo, ora focando na ação de formação e acompanhamento, ora de assessoramento, todavia, sem dar o devido suporte para aprimorar tais ações. Entretanto, as Resoluções 88 e 89/2007 delimitaram, finalmente, a carga horária de oito horas de formação continuada em serviço para o PC, na DE, do total de sua carga horária de 40 horas semanais de trabalho, ou seja, tempo privilegiado para estudo e aperfeiçoamento da prática de formador em serviço.

[16] Anteriormente denominada Delegacia de Ensino.

Neste período, por meio do Comunicado s/n de 29/01/2008, por ocasião das novas Diretrizes Curriculares e Expectativas de Aprendizagem para o Ciclo I (1ª a 4ª séries), redimensionou-se o papel do PC nas HTPCs, bem como propôs-se a organização e os objetivos do trabalho pedagógico coletivo dos Professores deste segmento, com foco na implementação do currículo revisado. (SÃO PAULO, 2008).

Em 2014, a aprovação da Resolução 75 de 20/12/2014, que revoga a Resolução 88/2007 e disposições ao contrário, reforça, em sua introdução, a importância do PC como implementador de políticas públicas, neste caso o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, conforme segue:

> [...] à atuação dos docentes ocupantes de postos de trabalho de Professor Coordenador, principais gestores de implementação dessa política, no exercício da correspondente função gratificada, e considerando a necessidade de se dispor de um ato normativo abrangente, que discipline esse exercício nos diferentes contextos escolares, em razão da importância do que ele representa:
>
> - no fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade do ensino;
>
> - na amplitude da gestão pedagógica dos objetivos, metas e diretrizes estabelecidas na proposta pedagógica da unidade escolar, otimizando as práticas docentes, com máxima prioridade ao planejamento e à organização de materiais didáticos e recursos tecnológicos inovadores;
>
> - na condução de alternativas de solução de situações-problema e nas decisões de intervenção imediata na aprendizagem, com atendimento das necessidades dos alunos, orientando e promovendo a aplicação de diferentes mecanismos de apoio escolar [...] (SÃO PAULO, 2014).

O "esporo"[17] da função do PC pode ser considerado com a figura do inspetor escolar, por volta de 1969 e de lá para cá muitas mudanças foram observadas na referida função. Todavia, as atribuições oriundas da Resolução 75/2014 trazem à tona, com mais veemência, o distanciamento das solicitações de movimentos docentes - há muito existentes que clamavam pelo profissional articulador e fortalecedor do trabalho coletivo, enquanto apoio das ações do Professor - e o que se apresentava e se materializava no cotidiano escolar, impactando ainda mais, a profissionalidade do Professor Coordenador, tão fragilizada neste contexto. Trazer as normativas que constituem a função do PC possibilita revelar as interferências na sua profissionalidade, bem como as necessidades formativas, haja vista a inter-relação entre elas. Para corroborar com esta reflexão, Ball (2002) explicita claramente

[17] Célula que, sendo capaz de germinar, dá origem a um novo organismo (Dicio – Dicionário online de Português). A escolha do termo é proposital, tendo em vista que de uma função originou outra.

a repercussão de tais medidas: “As tecnologias políticas do mercado, gestão e performatividade não deixam espaço para um ser ético autónomo ou colectivo. Estas tecnologias têm potencialmente profundas consequências para a natureza do ensinar e do aprender” (BALL, 2002, p. 19).

Essas consequências quanto a “natureza do ensinar e do aprender”, citadas por Ball (2002) tiveram seu direcionamento no artigo 5º da referida resolução, que trouxe as atribuições do PC atuando como gestor pedagógico do processo ensino e aprendizagem, tanto no que se refere ao acompanhamento das aprendizagens dos alunos, incluindo as avaliações, organização dos resultados obtidos, análise dos dados, quanto como proposição de ações para melhoria desses resultados e recuperações das aprendizagens. Acrescente-se o acompanhamento das ações docentes, desde o planejamento da rotina até a formação continuada em serviço, levando em consideração, ainda, as atribuições voltadas para as relações interpessoais, de articulação com a comunidade, partícipe da equipe gestora, para assegurar, por fim, “a obtenção de bons resultados e o progressivo êxito do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar” (SÃO PAULO, 2007). Neste sentido, Fernandes (2012) aponta a implicação destas mudanças regulamentares na atuação do PC “como responsável por incutir no cotidiano escolar a cultura do envolvimento pessoal e a preocupação com a eficácia e a eficiência das escolas nas avaliações externas”. (FERNANDES, 2012, p. 806).

O Professor Coordenador passa de gestor de sala de aula, enquanto professor, para gestor pedagógico, enquanto coordenador, causando implicações no desenvolvimento de suas ações, pois sua identidade fica instável, indefinida e precária. Embora as atribuições do Professor Coordenador estejam regulamentadas, especialmente, no artigo 5º da Resolução SE 75 de 30/12/2014, que dispõe sobre o exercício da função, na introdução (citada acima), há um reforço desta indefinição e precarização, por meio do direcionamento/ controle de suas ações e atenuação da autonomia.

O referido artigo contém dez incisos e oito alíneas que constituem as atribuições do docente designado para a função gratificada de Professor Coordenador, enquanto gestor pedagógico, perpassando pelo planejamento de ações, acompanhamento pedagógico, formação em ATPC, processos de avaliação, orientação aos docentes, relações interpessoais, priorização do trabalho em equipe, subsídios aos professores quanto à

concepção, currículo e materiais que orientam o trabalho docente, considerando o espaço democrático e dialógico. As atribuições citadas, principalmente quanto ao trabalho pedagógico coletivo desenvolvido na escola, reforçam o que a autora Placco (2010) explana sobre a temática:

> O processo de formação em serviço, em qualquer escola, precisaria atender a um conjunto de circunstâncias: a) estar, em primeiro lugar, atrelado ao projeto político pedagógico, organizado e implementado pelos próprios profissionais da escola; b) ser planejado coletivamente pelos educadores da escola, liderados pelos seus gestores (direção, coordenação pedagógica); c) prever espaços e tempos para que os processos formativos a serem desencadeados possibilitem a participação de todos, a reflexão sobre os fundamentos necessários à docência e a relação desses fundamentos com a experiência docente de cada profissional; d) garantir que o compromisso, seja dos gestores, seja dos educadores da escola, esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores; e) possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser incluídas. (PLACCO, 2010, p. 3).

Ou seja, os desafios na formação em serviço são complexos e demandam um processo formativo que a formação inicial, embora importante, não exclui, o que exige deste profissional, bem como da formação continuada em serviço, possibilidades que o subsidiem de maneira que possa dar sentido, especialmente pedagógico, ressignificando o papel do PC para que, de fato, mobilize a escola, como espaço de construção do conhecimento por parte de todos os envolvidos, sejam alunos, Professores, sejam os demais componentes da equipe escolar. A sua ação deve ser embasada pelo projeto político pedagógico elaborado pela escola de forma relacional e coletiva, de maneira a contemplar as necessidades da equipe escolar desde o processo formativo, que influenciará no desenvolvimento profissional dos atores, até a(s) forma(s) de avaliação, possibilitando cumprir com os objetivos educacionais e a melhoria da qualidade do processo ensino e aprendizagem. Neste contexto, concretiza-se a contradição entre o ideal e o real, pois apesar da figura do Professor Coordenador apresentar-se em todas as escolas, desde 1996 - a partir da Resolução 28/1996 - ou seja, há mais de duas décadas, constata-se a fragilização da função e, por conseguinte, da sua profissionalidade por causa dos (des)caminhos percorridos que precisam ser firmados e afirmados . No Quadro 1 “Resoluções sobre o Professor Coordenador na rede estadual de São Paulo” apresenta-se as regulamentações e alguns tópicos que revelam esse percurso e reforçam esses (des)caminhos.

Quadro 1: Resoluções sobre o Professor Coordenador na rede estadual de São Paulo (continua)

Resoluções	**Nomenclatura/ Designação**	**Condições para exercer a função**	**Atribuições**	**Formação em serviço**
28/1996 (Todas as escolas passaram a fazer jus ao Professor Coordenador Pedagógico)	PCP – Professor Coordenador Pedagógico	Professor habilitado com no mínimo 3 anos de experiência	Elo entre a Supervisão, Oficina Pedagógica e Unidade Escolar; assessorar a Direção; coordenar as reuniões pedagógicas	Orientação Técnica na DE, mas sem detalhamento (cita o pagamento de diária para esta finalidade)
76/1997	PCP – função gratificada; processo seletivo e escolha entre os pares	Professor habilitado com 3 anos de experiência	Articulação e mobilização da equipe escolar na construção do PPP	Orientação Técnica na DE, mas sem detalhamento
35/2000	PC – função gratificada; Indicação do CE, após aprovação no processo seletivo	Licenciatura plena em qualquer área e 3 anos de experiência vinculado à rede estadual	Responsável pela HTPC; articulador entre UE, Supervisão e Oficina Pedagógica; assessor pedagógico	Não há citação, valendo a anterior
66/2006	PC – função gratificada, sendo um para AI e um para AF e EM, considerando a quantidade de classes mínimas. Indicação do CE	Idem	Elo com a comunidade; acompanhar os processos de avaliação e recuperação; planejamento e liderança nas HTPCs	Idem
88/2007 (Cessação de todas as	PC – Função gratificada, sendo um para cada segmento. Decisão	Idem	Pilar estrutural da política de melhoria da qualidade do ensino, como	8h de formação continuada, na DE, do total da carga horária de

designações de PC) 89/2007 (designação PC – Anos Iniciais) 90/2007 (designação PC Anos Finais e Ensino Médio)	conjunto do Diretor e Supervisor, com projeto e entrevista		gestor implementador; assumir o trabalho de gestor da formação continuada	40h semanais de trabalho
75/2014	PC, sendo um para cada segmento, considerando o total de classes, com prioridade para o PC dos AI. Análise do currículo; experiência, valorização dos cursos da SEDUC/SP	Titular de cargo ou OFA; Licenciatura Plena; com anuência do Diretor e com Professor substituto.	Implementador de Políticas Públicas; acompanhamento e orientação do fazer em sala de aula – foco na prática docente – promovendo intervenções; responsável por bons resultados nas avaliações; Planejamento das HTPC como espaço dialógico e coletivo, colaborativo	Idem acima, que se confirma com a função do PCNP (Formação continuada do PC).

Fonte: Elaborado pela autora, 2020. (conclusão).

A trajetória do PC foi marcada por mudanças. As nomenclaturas recebidas por eles, nesse período, reforçaram o distanciamento no tocante ao caráter pedagógico que as políticas públicas conferiram à função e que foram endossadas pelas diferentes atribuições, de forma a materializar as limitações e o controle da atuação. As condições para exercício da função reforçaram a importância da experiência na docência e ter uma licenciatura, independente de formação pedagógica específica para atuar na gestão. Sendo assim, os desafios são de posicionar a figura do Professor Coordenador no contexto educacional paulista e de reconhecer sua importância, com vistas a superação das ideias tecnicistas e o resgate da coordenação de vanguarda, com ideais progressistas, apregoadas pelo Manifesto

dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, embasadas pelos ideais de John Dewey (CUNHA, 2013), que fez parte do sistema educacional paulista e buscar avanços a partir deste ponto. Neste cenário, evidencia-se que a universidade é importante lócus de formação inicial, com intencionalidades especificas, o que Nóvoa (2017), ressalta como o lugar da docência:

> [...] é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público. Este lugar tem de juntar pessoas comprometidas tanto com o trabalho universitário como com o futuro da profissão docente. (NÓVOA, 2017, p. 1115).

A universidade é o lugar onde se constrói a profissão. Entretanto, a escola torna-se o outro lugar de formação na medida em que há trocas de experiências, de reflexão sobre a prática, lugar de ação-reflexão-ação do saber e do fazer docente, possibilitando a construção de conhecimentos da profissão. Pérez Goméz (2007), nos adverte que a escola precisa responder às novas demandas sociais e da formação dos Professores, de maneira a subsidiá-los para o enfrentamento dos desafios oriundos dessas transformações.

> [...] dadas as novas demandas e cenários educacionais da época da informação e da incerteza, em uma sociedade formalmente democrática, baseado no capitalismo neoliberal e globalizado, resiliente e tenaz em suas políticas e práticas, apesar das crises escandalosas e vergonhosas, é essencial, repensar o significado e a natureza da profissão docente para treinar profissionais mais bem preparados e comprometidos com a complexa tarefa de acompanhar, estimular e orientar a aprendizagem e o desenvolvimento de qualidade humana que consideramos mais valioso de cada um dos cidadãos, em cada nova geração. (PÉREZ GOMÉZ, 2007, p. 33).

A práxis docente exigida por essas novas demandas e pautadas nas transformações sociais, políticas e culturais, exige reflexão e construção de novos conhecimentos, requerendo um profissional que reflita sobre sua prática, que indague e se comprometa com seu objeto de reflexão como objeto de pesquisa, analisando sobre para conhecer, agir e transformar (NÓVOA, 2009), enquanto sujeito da história, de maneira que o saber e o saber-fazer devam ser baseados e decorrentes de processos formativos exitosos. O papel do Professor Coordenador, desta forma, é imprescindível no processo educacional.

Com a estatização do ensino, a atuação do Professor distanciou-se de uma simples ocupação, geralmente outorgada às mulheres e religiosos, começando a ser encarada como um corpo profissional regulamentado e com definição de papéis e saberes. Porém, essa estrutura foi questionada como algo a ser superado, pois não respondia mais às necessidades

da modernidade. Mesmo com a profissionalização da docência não havia uma reflexão crítica sobre a atuação profissional, daí a importância do tornar-se professor, “formado” e continuar a se formar ao longo da vida docente, sobretudo no diálogo e na reflexão com os pares. (NÓVOA, 2014).

Entende-se na contemporaneidade, no atual momento histórico, social, político e cultural, que a docência se baseia em ações cada vez mais complexas, dentre as quais se destacam: saber fazer a mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento, questionando, problematizando e informando; planejar o trabalho de forma ajustada às necessidades e avanços; elaborar intervenções coletivas e individuais; organizar o tempo didático e os espaços; regular as relações, promovendo as interações; elaborar e realizar avalições formativas e em processo; saber as metodologias adequadas e a concepção que está por trás de como o sujeito aprende. Ações estas que exigem conhecimento e reflexão e que inter-relacionam a formação inicial (universitária) à formação continuada em serviço (escola), implicações estas que impactam a profissionalidade do Professor e, consequentemente, a do Professor Coordenador.

A formação de Professores é um desafio a ser superado e não depende tão somente da formação continuada em serviço, ou da formação inicial, haja vista que entre uma e outra há a pessoalidade do professor, suas experiências e suas individualidades, que se configuram nestes dois processos formativos. Nóvoa (2017), chama a atenção para as fragilidades destes campos de formação e a necessidade de construir pontos entre eles.

> Só assim conseguiremos construir comunidades profissionais docentes, que sejam comunidades de aprendizagem e de formação, e não meras reproduções de uma “teoria vazia”, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma “prática vazia”, infelizmente tão presente nas escolas. (NÓVOA, 2017, p. 1117).

Quanto à formação inicial, muitos desafios se apresentam, tanto em nível estrutural como institucional, por exemplo, no que diz respeito ao currículo, podendo destacar a necessidade de universalização da formação na Pedagogia e demais Licenciaturas, pois bastava, anteriormente, como exigência mínima, a formação de nível médio para ministrar aulas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental–Anos Iniciais e para os outros segmentos, requisitava-se a formação universitária, gerando, inclusive, certo preconceito entre os próprios professores, por causa desta disparidade. Este entrave foi superado, em parte, com o advento da LDBEN 9394/96, instituindo a década da educação, prezando pela

formação universitária a todos os Professores. Contudo, há aspectos que merecem novas discussões, pois com a exigência de nível universitário, o mercado educacional privado enxergou uma maneira de se valer disso e ofertou cursos EAD e noturnos com preços irrelevantes, formação mínima e currículo insuficiente, levando ao sucateamento da profissão docente “desenhando um perfil de profissional da educação submetido às demandas do capital” (ANFOPE, 2002, p. 5).

Quanto ao currículo da graduação, especialmente da Pedagogia, há que se contemplar os conteúdos necessários à formação para a ação docente: planejar, gerir, realizar e avaliar situações que promovam boas aprendizagens, conteúdos embasados nos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos. E para contribuir com a atuação do Professor Coordenador, faz-se necessário repensar o papel e o valor das disciplinas sobre gestão escolar, pois o pedagogo pode atuar nesta área e, para tanto, deve ter uma formação integral.

A graduação, que é essencial, deveria estar mais interligada à formação continuada em serviço, quando a questão é formar um profissional competente e atuante na educação, em suas diferentes frentes de ação. O processo de construção do conhecimento e transformação do saber continuamente também e, felizmente, é aplicado ao Professor e ao Professor Coordenador, conforme nos afirma Nóvoa (1992).

> A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Se na formação inicial muitos desafios se apresentam, na formação continuada em serviço não é diferente. Levando em consideração que tais desafios interferem na profissionalidade docente, bem como na profissionalidade do Professor Coordenador, é preciso delimitar o que vem a ser formação continuada para continuar a reflexão. Vários autores a conceituam, mas no que se refere a este estudo, definiu-se pautar-se pelo que afirma Alvarado-Prada et al (2010):

> A formação, como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais. Assim, a formação docente é uma contínua caminhada dos profissionais da educação, em cujo caminhar atuam todas

> as suas dimensões individuais e coletivas. (ALVARADO-PRADA et al., 2010, p. 369).

E, ainda, conforme Alvarado-Prada (2010), a formação implica as dimensões ideológicas, políticas, sociais, epistemológicas, filosóficas e aquelas que fazem referência à área do conhecimento que se deseja aprofundar. O processo de formação continuada em serviço desenvolve-se na interação com o humano e se consolida considerando as trocas nos encontros planejados e organizados pelo Professor Coordenador, de forma dialógica. Neste caso, o objeto de reflexão são os saberes docentes iluminados pelas teorias que os embasam.

A formação continuada centrada na escola, enquanto instituição estadual, é parte do desenvolvimento profissional do Professor e pode ser potencializada à medida em que se constitui como tal. Enquanto espaço coletivo e relacional demanda planejamento de situações interativas de reflexão sobre o trabalho desenvolvido e a ser desenvolvido pelos docentes, com metodologias que preveem a discussão da práxis, contempla o compartilhamento de saberes, a tomada de decisões, a reflexão da ação à luz da teoria, com vistas a compreender os problemas e/ou superar desafios.

A formação do Professor na perspectiva de Pérez Goméz (2010) pressupõe:

> [...] uma transformação radical dos modos tradicionais de formação. Se necessitam profissionais experientes em seus respectivos âmbitos do conhecimento e ao mesmo tempo comprometidos e competentes para provocar e acompanhar a aprendizagem relevante dos estudantes. O ensino que não consegue provocar aprendizagem começa a perder sua legitimidade social e profissional (PÉREZ GOMÉZ, 2010, p. 12).

O autor ressalta a importância dos profissionais experientes que provocam aprendizagens relevantes nos alunos. Contudo, pode-se afirmar que o compromisso e a competência também redimensionam o ensino, de maneira a transformá-lo. Neste campo múltiplo de saberes, o papel do Professor Coordenador é contribuir com o desenvolvimento dos Professores, promovendo a construção de conhecimentos por parte desses profissionais na interação, ou seja, na relação com o outro. Assim, quanto mais consistente sua profissionalidade, mais o PC poderá avançar nos modos de formação em serviço.

Entretanto, da mesma forma que o Professor aprende com o trabalho coletivo, possibilitando a transformação da sua ação por meio da reflexão com os pares, ao Professor

Coordenador deve-se possibilitar igual condição, cabendo esta incumbência à Diretoria de Ensino, ao Núcleo Pedagógico, por meio dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) - uma função do organograma da SEDUC/SP -, que devem garantir a formação em serviço do Professor Coordenador, de modo a promover compartilhamento de ideias, de saberes e experiências entre os PCs, em oposição à solidão da função.

Placco e Almeida (2015, p. 47), destacam que "o Coordenador Pedagógico é marcado por experiências e eventos que o leva, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes, até frenética", comprometendo sua atuação de formador, pois o cotidiano da escola pode provocar certos deslocamentos no exercício da função, causando ambiguidade entre o fazer do Professor Coordenador e as regulamentações, sendo assim, necessária a reflexão efetiva sobre sua prática, bem como o apoio dos órgãos regionais e centrais de formação da Secretaria da Educação de São Paulo (SEDUC/SP).

A formação continuada em serviço foi inserida no contexto escolar da rede estadual de São Paulo, a partir do Projeto Ciclo Básico, nos Anos Iniciais, na década de 1980, contando com duas horas da carga horária total do professor e ampliando-se, anos depois, às demais escolas na reorganização escolar, ao garantir o Professor Coordenador para todas as escolas da rede estadual. Ou seja, a partir do estabelecido na Lei Complementar 836/1997, em atendimento à LDB 9394/96, em que todos os Professores passaram a fazer jus ao trabalho pedagógico coletivo. Como a Secretaria de Educação faz uso de muitas siglas e a mudança é constante, este momento foi intitulado de diferentes maneiras, ao longo do tempo: inicialmente, Hora de trabalho pedagógico - HTP, depois, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC e, atualmente, Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC. Pressupõe-se que o termo coletivo, não utilizado desde o início, constituiu-se, com sua inserção, em um possível contributo na perspectiva da coletividade, possibilitando a todos os professores, ou, pelo menos, à maioria deles, a oportunidade de estudar de maneira colaborativa e compartilhada entre os pares.

No entanto, somente institucionalizar a ATPC não confere a consistência ao processo formativo, portanto há que se empreender algumas reflexões acerca deste espaço. A ATPC é um "espaço, lugar ou território?". (CUNHA, 2008). Estes termos, utilizados pela autora revelam conceitos e conquistas, bem como configuram o quanto as ATPCs estão

consolidadas como práticas de formação continuada em serviço constituídas e legitimadas pelos Professores. Na mesma medida, é preciso refletir sobre os encontros formativos ofertados pela Diretoria de Ensino - DE - aos Professores Coordenadores, enquanto espaço, lugar ou território regulamentado de formação desses profissionais, sob o formato atual, a partir das Resoluções 89/2007 (SÃO PAULO, 2007), ou seja, com oito horas semanais, levando em conta a carga horária de 40 horas semanais.

De acordo com os conceitos apresentados por Cunha (2008), as ATPCs, ou o encontro formativo da DE são espaços, de início, por se constituírem a partir da institucionalização, tendo em vista os mecanismos legais garantido os referidos espaços que, podem ou não, virem a ser lugares de formação, bastando, para tanto, que as práticas de formação se concretizem efetivamente de forma articulada pelos atores educacionais. Considerando que estes dois espaços perpassam pela dimensão humana, Cunha (2008) assinala que:

> A dimensão humana é que pode transformar o espaço em lugar. O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades. Quando se diz "esse é o lugar de", extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização. (CUNHA, 2008, p.184).

Se podemos afirmar que a ATPC, ou mesmo o encontro formativo da DE são espaços, o mesmo não podemos fazer para sustentar que são lugares, pois o que os definem, ou não, são os sentidos que as pessoas/usuárias atribuem a estes espaços, isto é, se atendem aos aspectos culturais e políticos dos usuários destes, se refletem uma dimensão de significados, para além do físico ocupado e se há clareza na intencionalidade das ações formativas desenvolvidas.

Para que a ATPC seja um lugar é preciso que os Professores se envolvam com a proposta pedagógica da escola, nas condições de sua carreira, nos aspectos pessoais, profissionais e institucionais do ser Professor, assim como o Professor Coordenador. Nóvoa (1992), destaca "que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente" (NÓVOA, 1992, p. 27). Assim, faz-se necessário determinar os sentidos que esses profissionais que se desenvolvem num *continuum* atribuem às ATPCs e o quanto este momento é significativo: é lugar de compartilhamento de ideias, de saberes, de

experiências, de construção de conhecimentos, ou somente de participação para cumprimento de horário? Pérez Goméz (2007), contribui com esta reflexão ao assinalar que o compartilhamento da/na atuação docente é essencial, mas tem reservas quanto a forma com que estes momentos se organizam:

> A colaboração entre os docentes e a colegialidade, como componente de sua competência profissional, tem adquirido, rapidamente o significado de uma nova ortodoxia dos processos de mudança e inovação na escola. Considera-se que a colaboração translada o desenvolvimento profissional dos docentes mais além dos reduzidos locais e horizontes do individualismo e isolamento, da dependência dos especialistas externos, onde os docentes podem aprender, uns com os outros, a compartilhar suas experiências, temores e pensamentos. (PÉREZ GOMÉZ, 2007, p. 170).

A ATPC se constitui em um lócus que pode contribuir com a profissionalidade do Professor, na medida em que se efetiva numa prática reflexiva e de compartilhamento de experiências, como um lugar onde oportuniza momentos de estudos, deixando de ser somente um espaço informativo e, portanto, sucateado, para ser formativo com significações e ressignificações da ação docente, tendo por base as necessidades da escola, dos alunos e dos Professores. E neste contexto, o Professor Coordenador aprende, igualmente, exercendo suas funções e as atribuições de formador, no ato da formação – formar enquanto se forma – um dos aspectos que contribuem com o desenvolvimento de sua profissionalidade. Outrossim, se se pautar em demandas oriundas de órgãos centrais e/ou situações que promovam o individualismo, de forma desarticulada com as necessidades da escola, a ATPC não se concretizará como lugar de formação.

A mesma reflexão pode ser feita quando se analisa o espaço de formação do Professor Coordenador, na Diretoria de Ensino – Núcleo Pedagógico, com vistas a se constituir como lugar de formação, de maneira a fortalecer e investir de poder este Professor Coordenador, por meio de encontros formativos articulados com o cotidiano escolar. A ATPC e os encontros formativos-DE, podem se constituir em um território, segundo Cunha (2008)? Para a autora,

> [...] transformaremos esses lugares em territórios quando firmarmos ações como uma cultura, delineando processos decisórios e visões epistemológicas que se tornem preponderantes. Os territórios têm uma certa estabilidade, e a alteração de suas fronteiras é sempre resultado de lutas concorrenciais. (CUNHA, 2008, p. 185).

Portanto, não se vislumbra um caminho para legitimar e constituir esses espaços de formação como território. Conquanto será possível considerá-los lugares legítimos de formação continuada em serviço se a função de Professor Coordenador se constituir efetivamente, num cargo, como formador de Professores e acompanhamento da práxis pedagógica e se os Professores legitimarem a ATPC como lugar que contribui com a sua profissionalidade. Da mesma maneira, o Professor Coordenador deverá atuar com/nos encontros formativos da DE.

Outrossim, as formas com que a ATPC e os encontros formativos-DE se legitimam como lugar de formação estão intrinsicamente relacionadas à medida que o Professor Coordenador desempenha seu papel de articulador da proposta pedagógica escolar, construída a partir de sua história e necessidades, bem como dos processos de formação continuada em serviço, enquanto ator deste papel, mas não tão somente. Há que se despender investimentos humanos, orçamentários e políticos de forma a promover um organismo de trabalho coletivo fundamentado. Nóvoa (2009) corrobora esta questão, destacando que:

> Hoje a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipes pedagógicas. A competência coletiva é mais que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um "tecido profissional enriquecido", de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho. (NÓVOA, 2009, p. 40).

A construção desse profissional que se enriquece nos vários modos de coletivos, contempla, também, a participação nos cursos de formação contínua[18], nos estudos e pesquisas realizadas por eles, bem como na participação em redes de formação continuada em serviço, que, consequentemente, contribui com o desenvolvimento da profissionalidade dos atores do sistema educacional, em especial a do Professor Coordenador, pois há a valorização de sua ação no exercício de suas funções, levando em conta o reconhecimento do contexto escolar, a contribuição de uma relação dialógica, num corpo coletivo, a autonomia e a reflexão da práxis, "em função do que requer o trabalho educativo" (CONTRERAS, 2012, p. 74).

Desta forma, a partir dos referentes sócio-históricos e políticos, evidenciou-se a profissionalidade do Professor Coordenador no contexto da formação continuada em

[18] Cursos ofertados pelas Universidades de pós-graduação, *Lato Sensu ou Stricto Sensu*, especialização ou aprofundamento.

serviço, bem como as regulamentações que estruturam sua função e a própria formação. Sendo assim, na seção dois, amplia-se a discussão sobre a estrutura da rede de formação continuada em serviço da SEDUC/SP, perpassando pela Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto e chegando às escolas com Anos Iniciais.

2 TECENDO AS REDES DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NO SISTEMA DE ENSINO ESTADUAL DE SÃO PAULO: ENLACES, DESENLACES, UMA LINHA TÊNUE, OU NENHUMA DAS ALTERNATIVAS?

> *É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. (FREIRE, 1997, p. 85-86).*

Nesta seção, serão tratados aspectos referentes à rede de formação continuada em serviço da SEDUC/SP form*atada* para o contexto atual, que envolve os processos de ensinar e aprender do Professor e, em especial do Professor Coordenador dos Anos Iniciais, considerando desde as ações formativas do órgão central até a ATPC, nas unidades escolares das escolas públicas, com Anos Iniciais, da rede estadual de Ribeirão Preto. Nesse entretecer, a profissionalidade do Professor Coordenador, enquanto sujeito histórico e político é preponderante no desenvolvimento de suas atribuições, como promotor de mudanças. Diante das transformações sociais, políticas, históricas e culturais, esses processos de ensinar e aprender requerem novas formas de conceber o conhecimento, como nos aponta Brzezinski (2007).

> À educação básica do presente século está reservado papel significativo no processo de socialização e formação de homens e mulheres, diante das mudanças contemporâneas, de um mundo que se transmuta velozmente requerendo novas formas de ser, saber, e saber ser. Esse cenário de grandes transformações está a exigir a formação de homens e mulheres, cidadãos, que se situem com dignidade na nova civilização (BRZEZINSKI, 2007, p. 231).

Para nortear os processos de ensinar e de aprender, nas diferentes instâncias da rede estadual de São Paulo, seja no âmbito do aluno, do professorado e do Professor Coordenador, os programas da Secretaria de Educação se apropriaram de concepções de ensino e de aprendizagem que estão em consonância, ou não, com o cidadão crítico e reflexivo que se quer formar - e tão apregoado nas normativas - seja em nível federal, seja em nível estadual. Todavia, a “escolha” destas concepções determinou e determina as ações decorrentes dos programas. Freire (1997), de maneira mais veemente enfatiza a complexidade e os desafios inerentes a estes dois conceitos do processo educativo:

> É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem

> aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 1997, p. 19).

Os conceitos de ensinar e aprender estão amalgamados, assim, é importante levar em consideração, também, as implicações oriundas das concepções de ensino e de aprendizagem, bem como os papéis dos sujeitos envolvidos: de alunos, de Professores e da escola, assumidos pela SEDUC/SP, e que embasam as normativas educacionais, levando em consideração que são redefinidos a depender do momento histórico, social, político e cultural em que se vive.

Assim, faz-se necessário detalhar cada elemento que compõe os conceitos de aprender e ensinar para, posteriormente, refletir sobre as "escolhas" da Secretaria de Educação, no tocante à concepção de ensino e de aprendizagem, de aluno, de Professor e de escola, trazendo à tona a formação continuada em serviço dos Professores Coordenadores – rede de formação e os impactos na profissionalidade dos atores educacionais. Gimeno Sacristán (2014) nos provoca a refletir sobre o que se entende por ensinar. Para o autor,

> [...] ensino consiste entendê-lo como um ofício que se apoia em saberes adquiridos pela experiência, cuja essência se centra no "saber-fazer" dos professores, sabedoria acumulada através da prática pessoal e coletiva, que só ocasionalmente é codificada. Supõe-se que a própria prática pode dar origem ao saber regulador da mesma. Esta acepção remete para a ideia que os professores são "artesãos", dominando um ofício no qual se sentem criadores e defensores de um campo de intervenção que lhes pertence. É uma forma de legitimar um estatuto da profissionalidade. [...] que está relacionada com a criação individual e coletiva do grupo, no caso dos professores. [...] da educação como práxis, isto é, como prática que se desenvolve em contextos reais, carregada de intenções e de interpretações subjetivas, construída por diversos atores e refletida em usos de natureza prática mais adequada. (GIMENO SACRISTÁN, 2014, p. 78).

Apesar do autor estabelecer uma relação entre o conceito de ensino e a profissionalidade docente, como "sendo um estatuto" da mesma, reforça, também, que é insuficiente e que isto se amplia por meio do desenvolvimento de ações, ou seja, entre uma e outra ação, estas vão se modificando, por meio de "esquemas estratégicos", tratados pelo mesmo autor. Estes esquemas constituem-se numa especificidade do conhecimento do Professor, pois não é a ação pela ação e sim a ação refletida em todos os seus porquês – as teorias da ação (GIMENO SACRISTÁN, 2014), exigindo do Professor uma epistemologia

para além dos saberes práticos, mas tendo-o como ponto de partida e de chegada, enquanto transformador do objeto e do sujeito. No ensino formal, a figura do Professor reivindica saberes específicos (relacionados ao objeto de conhecimento a ser apreendido, bem como aos conhecimentos didático-pedagógicos implicados) dada a complexidade de sua profissão.

A profissão de Professor dos Anos Iniciais, que inicialmente era considerada quase exclusividade de mulheres e religiosos, foi se estruturando ao longo do tempo, ainda que, atualmente não seja mais exclusividade de religiosos, continua sendo marcada pelo feminino. E por um período, a formação exigida era básica, de nível técnico, da escola normal, do magistério, para só mais tarde ser vista como uma profissão de nível universitário, com a criação do curso de Pedagogia, especialmente.

A Pedagogia, em seu processo de construção e consolidação, deixou de ser encarada como arte e doutrina da educação, constituindo-se como ciência da educação com delimitação do campo epistemológico, enquanto teoria da educação e da formação, no sentido amplo, com normas e orientação para o ensino, no sentido restrito. (FRANCO, et al, 2007). Ainda, segundo Franco, et al (2007), a Pedagogia tem um caráter transformador,

> [...] o papel da Pedagogia será o de refletir para transformar, refletir para conhecer, para compreender, e, assim, construir possibilidades de mudança das práticas educativas, pois os estudos contemporâneos sobre a formação de professores demonstram que a prática docente é uma prática sócio-histórica que se organiza e se desenvolve mediante saberes próprios que a qualificam como uma capacidade que pode ser cientificamente desenvolvida e transformada. (FRANCO, et al, 2007, p. 68).

Desta forma, o processo de formação do Professor dos Anos Iniciais vai sendo construído por uma prática educativa sócio-histórica, de maneira que vai ao encontro das especificidades inerentes às exigências e desafios de sua atuação e conforme delineado na formação inicial. Os impactos históricos e sociais forjam o profissional e constroem sua identidade. Segundo Brzezinski (2002), a identidade tem sua centralidade em vivências individuais e de grupo, pessoal e coletiva,

> A identidade construída pode ser pessoal ou coletiva. A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um *status* social. A identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva, um de um processo de sucessivas socializações, configurada por meio de uma dupla transação que o sujeito realiza:

> uma interna, do sujeito com ele mesmo, e outra externa, do sujeito com o mundo (BRZEZINSKI, 2002, p. 9).

A identidade do Professor se constitui, também, na relação entre os pares que discutem, refletem criticamente e ressignificam o interior de cada sujeito envolvido e a sua prática: na ação docente, em sala de aula; nas ATPCs, com o coletivo; nos movimentos de luta e nas interações que acontecem nos macros e micros espaços do sistema de ensino, implantados por políticas públicas educacionais. Experiências coletivas que se agregam à identidade pessoal.

Concebido de uma identidade basicamente coletiva, o Professor tem "competência para produzir conhecimentos sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares" (BRZEZINSKI, 2002, p. 15).

Tais idiossincrasias e identidade atribuídas ao Professor, também o são ao Professor Coordenador – objeto de aprofundamento deste estudo – reservadas as devidas proporções, pois a mesma formação que constitui o Professor, também, constitui o Professor Coordenador, que é um Professor, por formação inicial.

Como afirma Freire (1997), "não existe ensinar sem aprender". Logo, ao tratar do ensino, há que se tratar, também, dos processos de aprendizagem docente, discernindo, inicialmente, o conceito: ao aprender, o "aprendente" desconstrói, constrói e reconstrói os conhecimentos históricos, culturais, políticos e sociais do objeto de ensino[19], através das diferentes possibilidades de interação, dos objetivos que se pretende atingir e da intencionalidade que se deseja apreender a determinado conceito ou conhecimento. Ao Professor, cabe aprender, com reflexividade[20] – em oposição ao pensamento tecnicista – que é inerente ao ser humano e próprio da ação docente em todas as suas frentes de trabalho: saberes didáticos-pedagógicos, desenvolvimento da ação - teorias da ação, a partir da própria ação para gerar uma nova ação - conhecimento do objeto de ensino numa relação dialógica (aluno/ professor, professor/professor, professor/professor coordenador). Franco, et al, *(*2007) detalham esses saberes e os intitulam de saberes pedagógicos,

> [...] têm a ver com um sujeito que gradativamente assume uma posição política diante do compromisso de ser professor, engajando-se criticamente em suas

[19] Entendendo por objeto de ensino os conceitos, os conhecimentos e conteúdos construídos social e historicamente pela humanidade materializados nas disciplinas do currículo.

[20]O desenvolvimento da capacidade reflexiva estaria associado à maior flexibilidade profissional dos professores, maior autonomia e maior capacidade de tomada de decisões em seus espaços de trabalho... que o professor possa "pensar" sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática. (LIBÂNEO, 2015, p.65).

> circunstâncias, cercando e acercando-se de sua realidade existencial, transformando-a na direção de suas intencionalidades. Assim esse sujeito fará uso do necessário conhecimento didático, metodológico, cultural, servindo-se do aparato teórico-prático para construir em ação seus saberes disciplinares, didáticos, metodológicos. A capacidade de articular o aparato teórico-prático, a capacidade de mobilizá-lo na condição presente, a capacidade de organizar novos saberes a partir da prática, essas capacidades em conjunto, estruturam aquilo que chamamos saberes pedagógicos. (FRANCO, et al, 2007, p. 82).

Os saberes pedagógicos mobilizados na realidade em que atua, possibilitarão sua participação crítico-reflexiva na rede de formação, de maneira a contribuir com os processos de ensinar e aprender, daqueles inseridos no contexto educacional.

Alguns elementos do sistema educacional já foram citados neste trabalho, quais sejam os processos de ensino e de aprendizagem, o de Professor enquanto aquele que ensina, mas, também, aquele que aprende, assim como o Professor Coordenador, que também ensina e aprende enquanto ensina. (FREIRE, 1997). Resta tratar do aluno, como elemento central e protagonista do processo de ensino e de aprendizagem. É aquele que interage com o objeto de conhecimento, atua para compreendê-lo e transformá-lo e, desta forma, atribuir sentido ao se apropriar deste e daquele conhecimento, a partir de seus interesses, necessidades, bem como do contexto em que vive. O aluno é parte de um sistema de ensino, logo deve ser levado em conta, nesta rede de formação, especialmente nas tomadas de decisão.

Outro elemento importante deste processo é a escola como espaço instituído, lugar formal da educação em que todos os fios desta rede se convergem. É na escola que as relações acontecem como um espaço/lugar relacional efetivo, considerando todos os atores envolvidos no ato de ensinar e aprender, por meio de todos os diálogos, comunicações e interações (pessoais e coletivas, informais e formais) disponibilizadas nas diferentes e diversas relações que se estabelecem, acrescentando-se, também, a relação com o conhecimento, como forma de construí-lo, reconstruí-lo e transformá-lo. A escola é espaço/lugar de reflexão crítica e tomada de decisão. É, ainda, espaço/lugar de formação cidadã, tendo em vista as dimensões sociais, culturais, históricas e políticas. Nóvoa (2009), enfatiza o trabalho escolar a partir de duas grandes finalidades,

> [...] por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem a leitura, a escrita, a comunicação, sabendo que a

> cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la. (NÓVOA, 2009, p. 62-63).

Os elementos explicitados pelo autor, e como são constituídos, o conceito de escola e suas finalidades, principalmente no que concerne ao domínio da ciência e da cultura, o conhecimento sobre o aluno, o ensino e a aprendizagem e como o Professor e o Professor Coordenador constroem suas identidades estão inseridos no sistema de ensino de forma dinâmica e viva, não isolados, pois são partícipes desta rede de formação - e a razão dela existir, provocando a trama da mesma.

Outra ponta da trama que norteia as políticas de formação em serviço, está relacionada ao sistema de avaliação (SARESP)[21] e à forma de bonificação das escolas que atingem suas metas em determinado período, provocando uma competitividade implícita entre as escolas e intensificando o controle do estado sobre as práticas escolares, especialmente, sobre a ação docente. As resoluções anuais, desde 1996 até 2018 (pois cada edição contempla uma resolução específica), que tratam da avaliação, têm o sentido de mensurar a educação ofertada pelas escolas no âmbito de políticas educacionais neoliberais e não como condição para a melhoria do acesso e da qualidade da aprendizagem. Para corroborar seguem trechos dos textos introdutórios de algumas dessas resoluções que tratam do sistema de avaliação, desde a sua implantação, em 1996:

> [...] a necessidade de estabelecer uma política de avaliação de rendimento escolar em nível estadual, de forma articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SAEB/MEC; a imprescindibilidade de recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado no estado de São Paulo; a importância em subsidiar o processo de tomada de decisões que objetivem melhoria da administração do sistema educacional através de resultados avaliativos cientificamente apurados; a necessidade de informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o desempenho do sistema de ensino [...] (SÃO PAULO, 1996).

> [...] a relevância que o sistema de avaliação assume para os educadores das escolas que oferecem Educação Básica; a participação das escolas da rede estadual no Saresp e a importância da adesão das escolas das redes municipal e particular na ampliação desse processo; *os resultados dessa avaliação como indicadores para a elaboração de ações e projetos pedagógicos inovadores, além de programas de formação continuada para os educadores das diferentes redes de ensino*; a necessidade de avaliar competências e habilidades dos alunos das redes estadual, municipal e particular de ensino ao final de cada série de aprendizagem; a necessidade de se assegurar às diferentes redes de ensino as condições necessárias para uma efetiva operacionalização desse processo [...] (SÃO PAULO, 2005) (grifo nosso).

[21] Resolução 27/1996 que institui o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP

> [...] o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, como instrumento de avaliação externa das unidades escolares de diferentes redes de ensino paulistas, oferece indicadores de extrema relevância para subsidiar a tomada de decisões dos educadores que nelas atuam; - esse instrumento de avaliação externa viabiliza, para cada rede de ensino, a possibilidade de comparação entre os resultados do SARESP e aqueles obtidos por meio de avaliações nacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e a Prova Brasil; - os resultados do SARESP, por comporem o IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, constituem, para cada unidade escolar, um importante indicador de melhoria qualitativa do ensino oferecido [...] (SÃO PAULO, 2013).

> [...] o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saresp, como instrumento de avaliação externa das unidades escolares de diferentes redes de ensino paulistas, oferece indicadores de extrema relevância para subsidiar a tomada de decisões dos educadores que nelas atuam; esse instrumento de avaliação externa em nível estadual viabiliza, para cada rede de ensino paulista, a possibilidade de análise comparativa dos resultados da aplicação das provas do Saresp e daqueles obtidos por meio de avaliações nacionais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; os resultados do Saresp, por integrarem o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP, constituem para cada unidade escolar, importante indicador da qualidade do ensino oferecido [...] (SÃO PAULO, 2018).

Nos fragmentos acima, que compõem um recorte histórico das edições do SARESP, é possível observar alterações significativas quanto ao que vem sendo considerado na avaliação externa. Constata-se a falsa ideia de elevar a educação paulista, envolvendo outras redes de ensino, como forma de articular as avaliações externas em nível estadual com as em nível federal, e como forma de implementação de políticas públicas educacionais capitalistas. Contudo, há um reforço da avaliação como forma de premiar os melhores, por meio de provas niveladoras, sem considerar a diversidade de contextos e a necessidade de ampliação de acessos e oportunidades, seja por parte das escolas, dos professores e dos alunos.

Porém, somente na resolução editada em 2005 pôde-se observar a possibilidade de que as políticas educacionais tivessem como foco a formação continuada em serviço, entretanto como elemento de inserção de projetos e políticas educacionais vigentes e não como fomento na gestão pedagógica. Ao mesmo tempo, a resolução reduziu a aprendizagem ao desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento do tratamento real e global junto ao objeto de conhecimento com vistas a aprendizagem integral do aluno, que não deve ser considerada de forma compartimentada.

Nas edições de 2013 e 2018 observa-se um caráter mais comparativo, causando dúvidas sobre sua real contribuição às ações em sala de aula, pois, nestes casos, incorre-se no erro da avaliação pela avaliação, no seu valor quantitativo, corroborando o citado por Charlot (2015)

> [...] a instituição tem a angústia de conhecer tudo, a instituição está pensando que, avaliando tudo com rigor tecnológico, vai poder conservar um mínimo de domínio sobre tudo e, quanto menos sabemos dominar uma situação, mais estamos exigindo avaliação... Acho que estamos perdendo muito tempo em avaliar, em vez de formar. (CHARLOT, 2015, p. 106).

Assim, faz-se necessário refletir sobre os impactos da avaliação, enquanto política pública educacional, especialmente no que tange à formação continuada em serviço, pois os efeitos devem ser transformadores da prática de professores e não apenas com sentido de avaliar ou como um produto final. Corroborando com esta ideia Ghedin (2015) chama atenção para a avaliação não ser apenas concebida como

> [...] uma visão meramente técnica (avaliação, desenvolvimento de habilidades e competências) na qual os problemas se reduzem a cumprir metas... problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar. (GHEDIN 2015, p. 137).

A aplicação do SARESP e a análise dos resultados devem priorizar o avanço no processo ensino e aprendizagem, enquanto aparato do sistema educativo que, segundo Nóvoa (NÓVOA 2017, p. 30) tem "a missão de executar leis e promover políticas, mas que se adaptou mal à modernidade, muitas vezes gerando a massificação, a regularidade e o conformismo", cabendo à formação continuada em serviço o papel, através da figura do Professor Coordenador, de desenvolver um trabalho coletivo e reflexivo na sociedade contemporânea, de forma isolada e sem qualquer apoio ou subsídio, em muitas situações.

A Secretaria de Educação de São Paulo, nas suas resoluções, diretrizes, decretos e pareceres também define os elementos educacionais conceituados até o momento, ou seja, o que é a escola, quem é o aluno, o Professor e o Professor Coordenador e os demais membros da equipe escolar, assim como o papel da avaliação e a concepção de ensino e de aprendizagem, sendo base para seus programas e todos os desdobramentos oriundos destas definições, quais sejam: os documentos curriculares e materiais de apoio elaborados, a meritocracia instaurada em decorrência da bonificação, como o investimento acontece, a estrutura da rede de formação em serviço, as atribuições dos atores educacionais, o reconhecimento de que há ensino e aprendizagem em todas as situações que se configuram

numa escola, ressaltando, ainda, que por meio das parcerias e do trabalho coletivo possibilitam a compreensão do meio, transformando-o.

Entretanto, constata-se uma ilusão quando partimos do pressuposto de que as mudanças apresentadas pelas políticas públicas do estado de São Paulo, os pacotes reformistas instalados no sistema educacional de São Paulo com o advento das reformas intituladas "Escola de Cara Nova" e as subsequentes modificações, como a "Escola Compromisso de São Paulo", são implementadas por força de resolução e acontecem verticalmente. Reafirma-se, assim, a dicotomia entre teoria e prática, podendo citar o papel da equipe gestora, especialmente do diretor de escola enquanto gerente de resultados que verifica o trabalho dos demais funcionários da escola, particularmente do Professor Coordenador e do Professor, distanciando-se da gestão democrática. Segundo Saviani (2019),

> [...] a educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade, por isso, que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. (SAVIANI, 2019, p. 421-422).

A educação, conforme afirma o autor é tida como uma forma de luta pela transformação social. Para tanto, faz-se necessário "jogar luz" ao que está subjacente aos conceitos explicitados nas normativas e o que de fato se efetiva como base para a universalização da educação. Portanto, ao se observar o Professor Coordenador, quando visto sob a ótica de um gestor pedagógico que verifica a ação docente e é responsável pelo melhoramento dos indicadores de resultados, presente nas normativas, percebe-se mais uma forma de controle, principalmente no que se refere aos aspectos pedagógicos, distanciando-o do papel de quem contribui com as ações pedagógicas e é articulador entre os Professores, na medida em que passa a atuar com caráter gerencialista e performático (BALL, 2005), fragilizando, ainda mais seu papel pedagógico e seu espaço, enquanto formador de professores (FERNANDES, 2012). Os Professores Coordenadores, nesta situação, correm o risco de serem tratados como técnicos que executam tarefas, tão somente, sem a prática refletida e transformada em nova ação. A quantidade e diversidade de atribuições, o caráter instrumental e burocrático das mesmas comprometem a dedicação ao acompanhamento e compartilhamento da ação docente, bem como a formação em serviço, pois tais ações estão alinhadas com as políticas educacionais neoliberais, cujo foco é o resultado conforme nos apresenta Pacheco (2017),

> Presente a partir dos pressupostos económicos e dos mecanismos de funcionamento, as políticas de educação e formação são legitimadas, hoje em dia, pela lógica de mercado, principalmente quando se assume a eficiência organizacional, com vista à melhoria de níveis de desempenho [...] (PACHECO, 2017, p. 37-38).

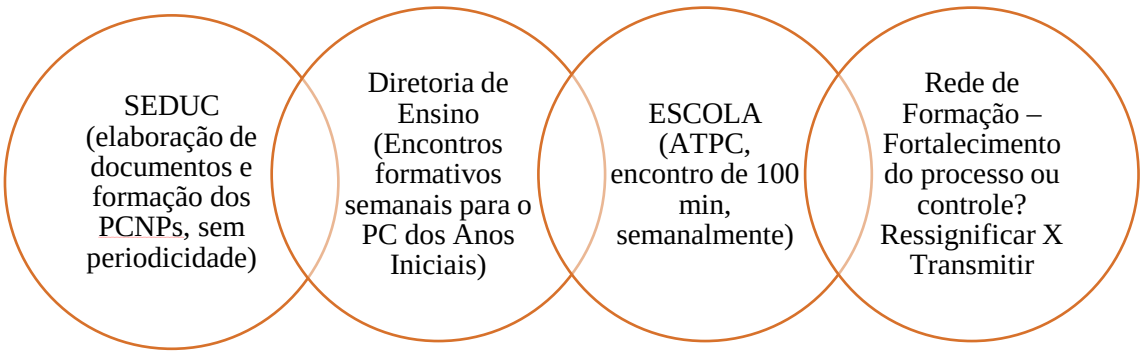
Tais pressupostos e mecanismos interferem na gestão escolar de maneira a impactar a autonomia e, por conseguinte, a atuação dos profissionais da educação. Por trás de regulamentações relativamente coerentes com um discurso democrático e autônomo, a gestão revela-se limitada, pois a prática se efetiva em ações engessadas, ou seja, alguns encaminhamentos vão na contramão do que vem a ser democrático. Explicita-se que a gestão da/e na escola deve ser democrática, porém mesmo apontada nos documentos como essencial para a autonomia escolar, não se configura nas ações, haja vista a atuação dos órgãos colegiados – aparelhos democráticos – criados para maior participação da comunidade escolar, contudo controlados e, por isso, com pouca autonomia pedagógica, nem administrativa ou financeira e, muitas vezes, nem sua existência é divulgada conforme se deve, ressaltando, ainda, que a liderança é do diretor, historicamente aquele que exerce o poder na escola enquanto autoridade, tomando as decisões que deveriam ser coletivas (como a seleção do Professor Coordenador), porém, sob seu julgamento, consideradas as melhores (GARCIA; CORREA, 2009). Os sujeitos revelam a práxis democrática que é efetivada por eles na organização escolar,

> A organização do trabalho escolar, portanto, coerente com a natureza política da educação, em uma perspectiva que assume a condição humana de educadores e educandos, necessita estar assentada em uma práxis democrática, única forma de os homens relacionarem-se como sujeitos. Entretanto, não se trata apenas de valorar a existência de mecanismos de participação na escola, tais como os conselhos, mas de se considerar toda a organização curricular e o conjunto das relações estabelecidas entre profissionais e usuários como meios e conteúdos do processo formativo. Tal pressuposto se materializaria na produção autônoma do projeto pedagógico, na participação contínua dos sujeitos nos processos decisórios e na construção de coletivos capazes de, enfrentando os conflitos, negociar os diferentes interesses com vistas ao alcance dos objetivos educacionais, sendo estes, por sua vez, também objeto de permanente reflexão (GARCIA; CORREA, 2009, p. 227).

As autoras ressaltam a importância da práxis democrática como elemento do projeto pedagógico, destacando, ainda, que esta práxis deve se dar em todo o processo educativo, não tão somente nos órgãos colegiados. Citando outro exemplo que corrobora as “boas intenções” das normativas, está a elaboração do currículo que em sua construção deve prever o envolvimento coletivo dos profissionais da educação, porém suas diretrizes são definidas verticalmente, não se configurando um movimento democrático, delimitando os

conhecimentos a serem ensinados, conforme o recorte realizado (que é político). Todas estas determinações interferem na rede de formação continuada em serviço. A Figura 1 "A Rede de Formação Continuada em Serviço na rede pública do estado de São Paulo" ilustra como a rede é tecida.

Figura 1 – A Rede de Formação Continuada em Serviço na rede pública do estado de São Paulo



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A "rede de formação em serviço"[22] utilizada pelos órgãos centrais da SEDUC/SP, perpassando pela Diretoria de Ensino, em Ribeirão Preto, e culminando nas Unidades Escolares, têm por princípio, subsidiar o Professor Coordenador para que ele desenvolva sua profissionalidade e possibilite-se, assim, o desempenho de suas funções nas escolas, considerando as especificidades de cada uma delas e as questões relacionadas aos processos educativos. Contudo, há implicações que emperram esta rede causando dicotomias e contradições, tais como o caráter gerencialista e a gestão de resultados implementados com foco na produtividade, reverberados nas políticas educacionais de formação em serviço, impactando os espaços formativos (fortalecimento do processo ou controle) e, consequentemente, as ações nos encontros coletivos (ressignificar ou transmitir). Logo, o resultado é a compartimentação dessa rede. Nóvoa (1992) reforça a importância da constituição e funcionamento das redes de formação contínua que devem ser embasadas pela gestão democrática,

> Produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas

[22] No estado de São Paulo, a rede de formação continuada em serviço tem como ponto de partida a SEDUC/SP, que elabora documentos orientadores, planeja e executa as formações junto aos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico - PCNPs que, em contrapartida, realizam a formação continuada em serviço de Professores Coordenadores, que pode se estender aos Professores. (Fonte Seção 2, a autora, 2019).

> experiências compartilhadas; Produzir a profissão docente trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua; Produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua. (NÓVOA, 1992, p. 29-30).

Se a escola é espaço de trabalho e formação com caráter democrático, a rede de formação da SEDUC/SP, enquanto órgão central, impõe limites ao exercício da gestão democrática, pois não possibilita a instauração de uma cultura escolar autônoma, haja vista que as demandas centrais são inseridas no contexto escolar sem levar em conta as especificidades dos diferentes contextos educacionais e sim articuladas com a efetivação de dos projetos da pasta. Outra limitação reside em não problematizar os projetos coletivos materializados nos projetos políticos pedagógicos das unidades escolares, interferindo, desta forma, na sua identidade. Para tanto, o Estado, em suas políticas de formação em serviço, deve empreender mudanças estruturais e culturais, responsabilizando-se pela qualificação de tão importante espaço/lugar de construção de profissionalidades, assim como possibilitando o envolvimento das diferentes instâncias que têm por princípio a formação e os processos formativos (universidades e escolas públicas), como possibilidades de fortalecimento desta rede.

A SEDUC/SP também, elabora documentos orientadores, planeja e executa as formações junto aos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico - PCNPs[23], e realizam a formação continuada em serviço dos Professores Coordenadores[24], podendo, também, contribuir com a formação em serviço dos Professores.

Em Ribeirão Preto, os documentos orientadores advindos da SEDUC/SP, bem como as formações realizadas com os PCNPs são uma forma de subsidiar (ou controlar) o trabalho do PC, contudo estes profissionais devem ter um olhar atento de maneira a conhecer a realidade em que estão inseridos e ressignificar a formação recebida, com vistas a atender às necessidades das escolas da região de atuação. De outra forma serão, tão somente,

---

[23] Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico profissional que atua na Diretoria de Ensino – órgão regional – com formação continuada de Professores e Professores Coordenadores e realiza acompanhamento pedagógico junto à Unidades Escolares.

[24] Art. 3º, Resol. SE 89/2007: O Professor Coordenador que atuar na unidade escolar nas séries iniciais do ensino fundamental cumprirá 8 (oito) horas das 40 semanais obrigatórias, na Diretoria de Ensino para participação em reuniões, grupos de estudos e orientações técnicas.

executores, ou tarefeiros, conforme se apregoa, não contribuindo com o sucesso do processo ensino e aprendizagem.

Para exercer o seu papel, o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico deve pautar-se no Projeto Político Pedagógico[25] da própria Diretoria de Ensino, bem como o das Unidades Escolares do nível de ensino em que atua, no caso do estudo, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, embasado por uma referência em que a escola seja espaço de aprendizado efetivo em toda sua estrutura e dinâmica - nas dimensões sociais, políticas, históricas e culturais - a partir dos processos de interação. Outro documento relevante que deve ser considerado no planejamento do trabalho do PCNP é o que define os planos de trabalho de formação em serviço dos PCs (constantes nos Projetos Políticos Pedagógicos), já que estes planos revelam as necessidades formativas das Unidades Escolares.

Os acompanhamentos pedagógicos realizados nas escolas, semanalmente, também subsidiam o trabalho do PCNP. Assim, quanto mais o PCNP souber sobre os planos de formação dos PCs e realizar o acompanhamento pedagógico, mais conseguirá contribuir com a formação continuada em serviço deles e, consequentemente, esses PCs poderão contribuir com a formação dos Professores e a melhoria das condições do trabalho docente da escola.

Esta rede de formação em serviço vem se consolidando desde a instauração das últimas políticas educacionais do estado de São Paulo tendo seu início, em algumas escolas, a partir dos projetos especiais que foram posteriormente disseminados para todas as escolas, em 1997, por ocasião da política educacional intitulada “Escola de Cara Nova”, inclusive inserindo definitivamente a figura do Professor Coordenador como responsável por esta formação na escola, ainda que em condições precárias para exercer esta função, conforme já citado.

Mas, estabelecer uma rede de formação continuada em serviço, garantir o Professor Coordenador em todas as escolas, ampliar a carga horária[26] dos Professores para participar das reuniões semanais coletivas das ATPCs são intervenções importantes, porém não suficientes. É preciso que haja intencionalidade formativa, que a escola seja, efetivamente, lugar de formação e que as interações, a reflexão sobre a prática e o estudo de referenciais

[25] É um instrumento democrático em que constam as intenções pedagógicas das Unidades Escolares, no caso da Diretoria de Ensino elaborado pela equipe escolar, com representação de todos os segmentos.
[26] Em 1997 (LC 836/1997), quando o Professor passou a fazer jus a duas horas-aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC, atualmente), de maneira a beneficiar este momento de formação continuada em serviço.

pertinentes estejam em pauta nestes momentos, para não provocar desenlaces e quebra da trama. Para Nóvoa (2017),

> (...) a formação de professores deve criar as condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e colectivo. Para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente. O que me interessa não são os estudos feitos "fora" da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola. Este ponto é central para a formação de professores, mas também para construir uma capacidade de renovação, de recomposição das práticas pedagógicas. A evolução dos professores depende deste esforço de pesquisa, que deve ser o centro organizador da formação continuada. É assim que aprendemos a conhecer como professores. (NÓVOA, 2017, p.1106).

O autor ressalta o sentido da reflexão da ação docente que os professores devem fazer em colaboração com seus pares, cujo fortalecimento de laços se dá nos processos de renovação e ressignificação das práticas pedagógicas, que se transformam e transformam os atores envolvidos. Mas para que a ATPC e os encontros formativos-DE sejam o lugar "da reflexão profissional própria" (NÓVOA, 2017, p. 1106), há que se superar desafios da rede de formação instaurada.

2.1 O Professor Coordenador e a formação continuada em serviço – macros e micros sistemas – entre tensões, obscurantismos e conhecimentos

Para que a ATPC se consolide, de fato, como lugar formativo, é preciso cuidar mormente do Professor Coordenador, que está nesta função por regulamentação e designação, mas que é Professor, como formação inicial e cargo/função. Conheçamos um pouco o Professor Coordenador da rede estadual de São Paulo: com a Lei Complementar 836/1997, é instituído o plano de carreira para o Quadro do Magistério, sendo que no artigo 5º é citado o posto de trabalho destinado à função de Professor Coordenador., todavia, já foi um cargo (Coordenador Pedagógico) conforme LC 444/85. Atualmente, para ser Professor Coordenador, é preciso ser Professor (Licenciaturas diversas), sem a necessidade, contudo, de ter formação pedagógica (Licenciatura em Pedagogia). Desta forma, o Professor está Professor Coordenador, pois é um posto de trabalho que não tem formas de ingresso e nem garantias de permanência, causando instabilidade e clima de incertezas no seu exercício.

No momento atual, essa situação se intensifica, tendo em vista a subordinação do mesmo em relação ao diretor que indica e faz a designação (com o aval do Supervisor e do Dirigente Regional) de determinado Professor ao posto de trabalho. O PC é parte da equipe gestora responsável pela gestão pedagógica, mas é Professor, o que pode causar distanciamento/estranhamento dele junto aos demais Professores, prejudicando a parceira tão importante. Um plano de carreira, bem estruturado daria maior mobilidade e autonomia a esse profissional, que se vê muitas vezes acuado entre as múltiplas tarefas que desempenha e a sua principal função, que é a centralidade na articulação da dimensão pedagógica na escola. (DOMINGUES, 2014).

No que se refere à formação inicial (enquanto parte da profissionalidade do PC), o rol de disciplinas oferecidas pelos cursos universitários de Licenciaturas, especialmente da Pedagogia, contempla disciplinas que subsidiam os futuros Professores no que tange aos conhecimentos sobre os Fundamentos da Educação, Sociologia, Filosofia e Psicologia da Educação, processos educativos, didática, metodologias voltadas para cada componente do currículo e disciplinas voltadas para a gestão, em alguns cursos. Contudo, é possível apontar as diferentes oportunidades que o Professor pode ter no desenvolvimento de sua profissão, e ocupar a função de PC é uma dessas possibilidades.

Logo, os saberes que sustentam a prática dos PCs são construídos, em sua maioria, no decorrer desta prática e por meio da autoformação, possibilitando a construção de saberes para exercer a função. Por conta disso, a iniciação deste profissional na função é conturbada, incerta, cheia de dúvidas e angústias, necessitando, sobremaneira, ser respaldado com a formação continuada em serviço, que deve possibilitar o contato com colegas mais experientes e oferecer condições de acompanhamento mais próximo, visando garantir uma parceria sólida, ao invés de uma ação solitária, na construção dos conhecimentos necessários para o exercício da função, conforme nos afirma Domingues (2014),

> Semelhantemente ao professor, o PC *(nomenclatura nossa)* iniciante assume demandas novas de trabalho que requerem novos conhecimentos, a reelaboração de sua identidade profissional e o equilíbrio das tensões advindas de uma nova atividade. (DOMINGUES, 2014, p. 53)

Considerando a multiplicidade de conhecimentos que fazem parte desta nova função, o PC deve ser apoiado em todas as suas potencialidades, anseios e angústias. Para

a demanda de estudos necessária, o PC terá que lidar com a falta de tempo, pois a realidade da escola é complexa, exigindo muitos esforços no cumprimento da rotina própria de suas atribuições, pois:

> A realidade escolar, nas suas muitas dimensões, contradições e oposições, manifesta as possibilidades e impossibilidades desse trabalho. Nem sempre um profissional inexperiente é capaz de enxergar, numa realidade que impressiona pelos desafios, as possibilidades de um trabalho coerente e transformador. (DOMINGUES, 2014, p. 55).

Todavia, tais desafios não são menores com os PCs experientes, pois as atribuições da realidade escolar contraditórias às da função - desvio de função - oriundas da complexidade do ambiente, rondam a ação do PC diariamente. O que acontece é que o PC mais experiente já elaborou algumas estratégias para lidar com os obstáculos (HUBERMAN, 2007). Diante da quantidade de projetos e programas instituídos pela SEDUC faz-se necessário que o PC subsidie-se para que não seja, tão somente, um executor destes projetos e programas e, sim, sujeito do processo, primando por um trabalho em constante reconstrução que atenda às urgências do cotidiano escolar, especialmente a dos Professores.

Recordando a história do PC, função instituída enquanto resposta a vários movimentos de luta como símbolo de democratização e coletividade, não é possível que ele seja transformado em um mecanismo para implementação e acompanhamento das ações reformistas, sustentado por uma política de resultado pelo resultado, com a supervalorização das avaliações externas, alterando a natureza do trabalho e fragilizando a identidade do PC (FERNANDES, 2009), mesmo que as normativas avalizem tal conduta. Em contrapartida, da parte do PC pode buscar condições de ressignificar sua ação, da mais gerencial e menos articuladora para uma ação de reflexão da prática, da teoria da ação, segundo Gimeno Sacristán (2014), sem se deixar encrudescer enquanto gerente de reformas educacionais, mas de ações voltadas para a articulação do trabalho pedagógico coletivo e para a construção e consolidação do Projeto Político Pedagógico da Escola, como fortalecimento da gestão democrática. Entretanto, a disposição individual não se sobrepõe aos outros dispositivos necessários, como as condições estruturais, legais e de gestão importantes para a articulação do trabalho e a consolidação do Projeto Político Pedagógico da Escola.

A formação continuada em serviço é um dos momentos que possibilita condições para o não recrudescimento de sua atuação por meio do coletivo, pois, de acordo com a DCN 2/2015, a educação é um processo emancipatório e permanente. O artigo 16 afirma que a formação continuada dos profissionais do magistério deve contemplar as dimensões coletivas, organizacionais e profissionais[27], envolvendo atividades formativas de extensão como grupos de estudos, reuniões pedagógicas, entre outras, cuja finalidade deve ser a reflexão sobre a prática e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. Além disso, pauta-se também na complexidade do que é estar inserido numa rede de ensino, no Projeto Político Pedagógico, no avanço do conhecimento de qualquer natureza, no diálogo, na parceria e na reflexão da prática à luz da teoria. Como afirma Pérez Gomez (2007),

> A reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional. Em tal processo se abrem para consideração e questionamento individual ou coletivo não apenas as características da situação problemática sobre a qual atua o profissional prático, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios e a própria intervenção que aquelas decisões desenvolvem [...] os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as crenças e as formas de representar a realidade que o profissional utiliza nas situações problemáticas, incertas e conflitantes. (PÉREZ GOMEZ, 2007, p. 371).

A análise do "conhecimento na ação e a reflexão na ação" (Pérez Gomez, 2007) dá-se, em Ribeirão Preto, por meio da formação continuada em serviço do Professor Coordenador[28] dos Anos Iniciais, ofertada pela Diretoria de Ensino, realizada por cinco PCNPs deste segmento[29], com um encontro de oito horas semanais, sendo que em cada um deles, no decorrer do mês, é contemplada uma ação formativa diferente, quais sejam: na primeira semana do mês, os PCs são reunidos por setor[30], fortalecendo a parceria PCNP/PC – acompanhamento em pequenos grupos - para aperfeiçoamento da ação formativa e de acompanhamento pedagógico, envolvendo reflexões sobre a prática, a partir do desenvolvimento de suas atribuições, especialmente da formação continuada em

[27] Contudo, nas Resoluções CP/CNE 2/2019 e CP/CNE 1/2020 as dimensões são outras: Conhecimento profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional, privilegia-se a racionalidade técnica e fere a autonomia, por meio da Base Nacional Comum de formação.
[28] Ao todo são 42 PCs dos Anos Iniciais, atuando em escolas com Anos Iniciais, exclusivas ou não.
[29] Há PCNPs responsáveis para os três segmentos, sendo eles: Anos Iniciais e Anos Finais – Ensino Fundamental – e Ensino Médio.
[30] Cada PCNP é responsável pelo acompanhamento de um setor de escolas da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto (que engloba 14 municípios), que não necessariamente são da mesma região da cidade.

serviço dos Professores das Unidades Escolares, que acontecem nas ATPCs e, ainda, da articulação com os Professores, nos acompanhamentos pedagógicos; na segunda e terceira semanas, há um aprofundamento sobre o trabalho com Língua Portuguesa e Matemática (componentes prioritários), considerando aspectos teóricos e didáticos/pedagógicos, no que tange ao componente curricular e seus objetos de conhecimento.

As temáticas destes encontros são selecionadas considerando as necessidades dos PCs, reunidas por meio dos acompanhamentos dos PCNPs em escolas, bem como a partir da avaliação anual desses encontros, em que eles próprios elegem o que gostariam de aprofundar em seus conhecimentos. E na última semana realiza-se o grupo de estudo colaborativo[31], voltado para o desenvolvimento do PC, enquanto pesquisador e transformador de conhecimentos. Nestes encontros, os PCs, em duplas, são responsáveis pelo estudo de seus pares e vão se revezando nesta ação.

A partir dos encontros formativos, em que a base é o diálogo, a interação e a construção coletiva do saber, espera-se contribuir com a profissionalidade dos PCs que retornarão para as escolas, com possibilidades de lidar com a demanda da sua função, pois esta é essencial no sucesso da dimensão pedagógica da gestão escolar, e consiga fomentar a troca de experiências, promover a formação continuada em serviço dos Professores efetivamente e contribuir para o avanço no processo ensino e aprendizagem, princípio e fim da reflexão sobre a prática, que não se esgota e sofre inúmeras influências, conforme nos aponta Pérez Gomez (2007),

> O processo de reflexão na ação é um processo vivo de intercâmbios, ações, e reações, dirigidas intelectualmente, no vigor de interações mais complexas e totalizadoras; com suas dificuldades e limitações, é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. (PÉREZ GOMEZ, 2007, p. 370).

Dada a complexidade e riqueza do processo de reflexão da ação do PC e do docente, a organização da rede de formação, em nível de Diretoria de Ensino, procura corresponder às necessidades formativas do grupo de PCs acompanhados pelos PCNPs, no segmento Anos Iniciais – Ensino Fundamental, constantes, também, no Plano de Trabalho da referida DE, de maneira que aborde as nuances e contradições da formação do profissional. As escolas se organizam a partir de suas especificidades, respeitando o

[31] Situação de compartilhamento de ideias em que os PCs são, de fato, protagonistas, pois são eles que elegem e pesquisam o que será estudado, organizam os materiais, pensam em qual a melhor forma de promoção da reflexão, bem como formas de materialização da didática e estratégias pedagógicas.

tempo destinado às ATPCs. No que tange aos conteúdos abordados, cabe ao PC analisar as necessidades do grupo de Professores, que podem ser necessidades coincidentes ou não, com as temáticas trabalhadas pela Diretoria de Ensino, contudo, devem possibilitar que se aprenda não somente teorias e conceitos mas, "o próprio processo didático de aprendizagem em "diálogo aberto com a situação prática". (PÉREZ GOMES, 2007, P. 370).

No caminho entre os macros sistemas e os micros sistemas, há Professores Coordenadores que vão constituindo suas profissionalidades, que são, a princípio, a constituição da interlocução entre a prática reflexiva e o Professor - sujeito da prática docente. Quanto mais o PC constitui sua profissionalidade, enquanto mediador do processo de formação continuada em serviço - cujo melhor lugar para se concretizar é a escola - mais oportuniza a organização coletiva do trabalho docente e mais promove a construção do conhecimento que vem da prática individual e coletiva do Professor. E neste contexto do saber-fazer reflexivo consolida-se como parceiro e colaborador do Professor. Quanto mais a ação formativa se consolida, mais definida e validada fica a formação na escola, enquanto lugar privilegiado de formação continuada em serviço. Ou seja, o PC e a ATPC se constroem e se fortalecem, o primeiro como articulador da formação continuada e o segundo como lugar de formação. E este círculo virtuoso é interdependente e não se encerra.

2.2 O Professor Coordenador e a escola como espaço/lugar de (des)formação continuada em serviço

A formação continuada em serviço se dá, especialmente, no ambiente escolar, contudo algumas questões devem ser discutidas, como qual o real motivo dos Professores participarem do momento da ATPC? É por obrigação? Por que faz parte da carga horária e a falta remete a desconto em salário? É para aprofundar seu aprendizado e contribuir com o aprendizado do outro no compartilhamento das experiências individuais e coletivas?

O desafio é oferecer condições para que os profissionais da educação, verdadeiramente, tenham como critério de escolha sua participação na ATPC, para além da obrigatoriedade vinculada ao desconto de pagamento e, sim, escolha enquanto contributo, a partir de reflexões compartilhadas da prática docente, como nos reitera Morgado (2011),

> [...] muito do que tem acontecido no terreno da formação contínua tem sido decidido pelo poder central e tem sido visto mais como uma obrigação e um requisito para a progressão na carreira do que como uma oportunidade de desenvolvimento profissional e uma possibilidade de transformar as práticas curriculares e os modos de trabalho no interior das escolas. (MORGADO, 2011, p. 803).

Como sistema de ensino, faz-se necessário reverter este quadro com políticas educacionais que, de fato, mobilizem o Professorado a investir na sua profissionalidade e valorizar o momento de formação continuada em serviço.

As ATPCs são realizadas, no geral, entre a saída de uma escola e a entrada de outra, ocasionando um problema para o horário do almoço. Ou, ao final da tarde, ao término do segundo turno de trabalho. A dupla jornada, os acúmulos, são entraves para um horário privilegiado de formação, problema que se resolveria com políticas de dedicação exclusiva. Assim, os horários são obstáculos difíceis para o PC, que deve lidar com eles da melhor maneira. Ter um horário de formação continuada em serviço regulamentado é, tão somente, uma parte da vitória, restando cuidar da valorização deste, bem como da qualidade desta formação. Nóvoa (2009) aponta que a formação continuada em serviço tem uma contribuição importante para a profissionalidade do Professor e demonstra a relevância da ATPC, enquanto lugar formativo, como nos assegura:

> [...] como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas. Em segundo lugar, a ideia da docência como colectivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. A colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior. A formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional. Hoje, num tempo tão carregado de referências ao trabalho cooperativo dos professores, é surpreendente a fragilidade dos movimentos pedagógicos que, ao longo do século XX, desempenharam um papel central na inovação educacional. Estes movimentos, tantas vezes baseados em redes informais e associativas, são espaços insubstituíveis no desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2009, p. 7-8).

O autor destaca a importância do diálogo com o coletivo de professores, não pelo órgão central, mas como conquista dos pares e reconhecimento desta importância. Embora seja possível afirmar que há experiências exitosas, mesmo num ambiente pouco favorável,

como o planejamento e desenvolvimento de pautas formativas[32] de ATPC que privilegiam a reflexão do "conhecimento na ação e a reflexão da ação" (Pérez Gomez, 2007), no geral, tais experiências coletivas não se multiplicam, dificultando a cultura de colaboração e compartilhamento. Muitos são os aspectos que interferem no real envolvimento dos Professores no desenvolvimento da sua própria profissionalidade, como a política de controle, seja por meio de determinações curriculares, seja por avaliações externas, seja, ainda, por apregoar uma autonomia deficitária, conforme constata Morgado (2011),

> [...] que, em termos curriculares, embora pesem as sucessivas mudanças imprimidas ao nível do ensino e da aprendizagem, continuam a prevalecer a lógica do currículo nacional, o peso da prescrição curricular e a tendência da Administração Central continuar a controlar o currículo tanto ao nível do conteúdo como da forma (MORGADO, 2003, apud MORGADO, 2011, p. 806).

Contudo, o Professor é o principal agente de mudança e, por conseguinte, o Professor Coordenador, que ao desenvolver suas profissionalidades pode ressignificar, (re)construir o que ora está controlado, tendo como referências as necessidades e especificidades de cada Unidade Escolar, bem como o Projeto Político Pedagógico, instrumento de autonomia da instituição escolar.

Outro aspecto importante a considerar é a necessidade de romper com uma "cultura escolar que se reproduz a si mesmo" (MORGADO, 2011, p.805) há muito tempo, apesar das inúmeras mudanças históricas, políticas, culturais e sociais, em que preze o individualismo, a compartimentalização e a especialidade, em detrimento do trabalho coletivo, do diálogo e da troca de experiências. São desafios a serem superados, tendo em vista a formação voltada para o desenvolvimento da autonomia do Professor e com vistas a inovação, como afirma Morgado (2011),

> Mas se, para mudança de paradigma formativo surtir efeito se exige que a formação a desenvolver se centre na escola, não podemos esquecer a necessidade de, ao mesmo tempo, a escola se centrar na formação. Só assim se conseguirá envolver toda a instituição numa lógica aprendizagem e romper com uma certa "liturgia formativa" mais tradicional, que insiste em formar profissionais mais para o terreno da execução do que para os domínios da decisão e da inovação. (MORGADO, 2011, p. 808).

E como num ciclo virtuoso onde o Professor transformador da sua prática, considerando o saber mutável em todos os aspectos, valorizando a ATPC, enquanto lugar

[32] Pauta formativa é o nome dado ao documento elaborado pelos PCs (quando se refere à ATPC) e pelos PCNPS (quando se refere aos encontros formativos na DE), que organizam o momento da formação em que constam: o assunto a ser tratado, os objetivos a serem atingidos, as atividades e reflexões que serão realizadas, bem como os materiais necessários para o encontro e a organização do grupo docente/ PC.

formativo que reverbera na aprendizagem dos alunos; o Professor Coordenador que considera, de fato, a formação continuada em serviço, reflexiva, coerente e organizada; a escola como lugar para compartilhar saberes, colaborar com o outro, a partir da necessidade do grupo de Professores repercutindo na aprendizagem dos pares e, por conseguinte, dos alunos, a escola romperá com a "liturgia formativa" mais tradicional (Morgado, 2011, p. 808), como exemplificado na figura abaixo:

Figura 2 – Paradigma Formativo

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Ser Professor Coordenador e Professor do século XXI demanda saber que os conhecimentos e os alunos se transformam e, assim, requisita-se, destes profissionais, constante aprendizado. Eles devem se convencer da necessidade da formação para a construção de suas profissionalidades, que é contínua – um constante ir e vir (ação-reflexão-ação) - para que ocorram mudanças na prática. A formação deve ser ativa, sempre se relacionando com a prática de sala de aula e com as experiências individuais e coletivas, colocando em jogo o que se tem como sabido e consolidado.

Os conhecimentos que estão em jogo (para construir, reconstruir e transformar) e que devem permear a formação continuada em serviço, segundo Marcelo Garcia (2009), são: a finalidade educativa, a intencionalidade dos processos de ensinar e de aprender, os conhecimentos sobre o currículo, pois só se pode ressignificar algo se se sabe sobre, o conhecimento sobre o conteúdo didático/pedagógico e didático do que se ensina, ou seja, como se ensina determinado conteúdo e como o aluno aprende.

Como já afirmado, a escola é o melhor lugar para que isso aconteça, pois todos os elementos constituintes do ensinar e do aprender se materializam ali, corroborando Imbernón (2016) que revela a importância dessa formação:

> [...] a formação em escolas é um tipo de modalidade formativa que se oferece a uma equipe docente de uma instituição educacional. Ou seja, é uma formação a partir de dentro da escola para a mudança da instituição; não é unicamente uma mudança de localização, já que se faz na escola. Essa modalidade de formação favorece a participação das equipes docentes de maneira que as atividades repercutem na prática educativa de uma escola. (IMBERNÓN, 2016, p. 151).

Entretanto, mesmo sendo uma modalidade formativa para além do local, o PC enfrenta muitos desafios para convalidar a escola como lugar de formação, tendo em vista os aspectos citados anteriormente no que se refere ao real motivo do envolvimento dos Professores e no que se refere ao horário desfavorável à participação efetiva da equipe docente, entre outros.

Sendo um espaço/lugar de formação em serviço com a participação de diferentes sujeitos, vale ressaltar que o PC não é o único responsável pela formação docente, incluindo nesta ação o Diretor Escolar e o Supervisor de Ensino e no caso da rede estadual de São Paulo, o PCNP, bem como o Professor. Mas, considerando o universo de demandas oriundas do processo educativo, o PC torna-se obrigado, em muitos casos, a assumir sozinho a responsabilidade de liderar o processo formativo, bem como apoiar e subsidiar o Professor na ação docente, na medida em que este espaço não se consolida em lugar de formação.

O PC deve inserir todas as proposições e propostas de formação continuada em serviço, no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, por meio de um projeto de formação, levando em conta todos os aspectos necessários para que a formação na escola seja exitosa, na perspectiva apontada por Marcelo Garcia (2009). Contudo, a atuação do PC deve se pautar nas necessidades formativas do grupo de Professores, reveladas por eles, pois todos são membros deste grupo em que as ideias, as concepções e as práticas são compartilhadas de forma reflexiva. Destacando, ainda, que este processo formativo demanda constantes avaliações do grupo docente tendo em vista o realinhamento e redirecionamento das ações de formação. Ou seja, o PC é o responsável, mas todos os membros são corresponsáveis.

A complexidade da formação centrada na escola e, em decorrência disso, os desafios do PC, enquanto formador de Professores, vão muito além da seleção de estratégias e conteúdos, conforme destaca Imbernón (2016).

> A formação centrada na instituição educacional não é apenas uma estratégia de formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, de valores, de atitudes, de crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, mas um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, a instituição, os protagonistas e os propósitos da formação. A necessidade de apostar em novos valores. Diante da dependência da independência, propõe-se a autonomia e a interdependência; diante da defesa profissional, a abertura profissional; diante da atomização e do isolamento, a comunicação; diante da privacidade do ato educativo, propor a publicidade deste; diante do individualismo, a colaboração; diante da direção externa, a auto regulação e crítica colaborativa. (IMBERNÓN, 2016, p.156).

Diante da complexidade que se descortina, como lidar com os entraves existentes no processo de formação continuada em serviço, de maneira a considerar novos valores? Imbernón nos aponta alguns caminhos, tendo em vista a redefinição de conteúdos, objetivos e estratégias de formação, assim como os papéis dos envolvidos e o lugar da formação. O caminho é longo, difícil, mas é preciso que a formação continuada em serviço aconteça da melhor forma. As ações devem ser integradas entre os diferentes atores deste processo, seja o Professor, seja o PC ou o PCNP, corresponsáveis pelo saber-fazer pedagógico e a reflexão desta práxis, de acordo com a organização da SEDUC, fazendo da ATPC um lugar de escuta, de colaboração e de compartilhamento de saberes e não-saberes.

Considerando a configuração geral das formações em serviço dos PCs[33], realizadas na Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto pelos PCNPs, destaca-se, para este estudo, aquelas voltadas para o tratamento dos conteúdos de Língua Portuguesa - referencial teórico dos objetos de conhecimento e/ou didáticos/pedagógicos - que acontece uma vez ao mês – oito horas diárias. Não que os outros movimentos da configuração de formação não sejam importantes, mas o tempo da pesquisa é insuficiente. Entretanto, é preciso ressaltar que nessas formações, estão em jogo vários aspectos, quais sejam:

a) os objetos de conhecimento do Eixo de Língua Portuguesa (leitura, escrita, análise linguística e aquisição do sistema de escrita alfabético, conforme o Currículo Paulista),

[33] Reiterando: esta configuração é uma construção processual e progressiva, considerando as necessidades do grupo de PCs de Anos Iniciais e após análise dos trabalhos realizados ao longo dos anos.

como se ensina e como a criança apreende os saberes da disciplina curricular, considerando as transformações sociais, políticas, culturais e históricas destes conteúdos;

b) as estratégias de formação utilizadas, tendo em vista as reflexões que se pretende contemplar, sempre privilegiando o diálogo e o compartilhamento de saberes: tematização da prática - situação em que se seleciona um vídeo ou protocolo de aula para refletir sobre; estratégia de dupla conceitualização - quando ao mesmo tempo em que se vivencia uma atividade de aula, na sequência, a partir de um observador, esta situação vira objeto de reflexão, seja no que concerne à forma ou ao conteúdo; diferentes organizações do grupo (individual, duplas, trios e grupos) para promoção das interações; o uso de diferentes modalidades de leitura (leitura em voz alta, leitura compartilhada, leitura programada, etc.) para aprofundar os conhecimentos, entre outras.

c) as trocas de experiências, pois é mais um momento em que os 42 PCs dos Anos Iniciais têm a possibilidade de partilhar com os colegas, ouvindo e se fazendo ouvir; em que os PCs iniciantes são acolhidos pelos mais experientes, de maneira a não se sentirem tão solitários e onde eles iniciam parcerias para além do espaço da formação, o que muito contribui com o cotidiano dos PCs.

Estes exemplos são aqueles passíveis de serem planejados e organizados, considerando as atividades realizadas. Porém, como a formação é ativa, outros tantos momentos importantes acontecem, como o acolhimento, a escuta atenta dos sujeitos, a conversa na hora do café e do almoço, momentos de valor imensurável.

Para tanto, são planejadas pautas formativas de maneira a garantir o percurso didático daquele encontro e, assim, atingir os objetivos propostos, que, essencialmente, podem ser traduzidos no desenvolvimento da profissionalidade e do papel de formador do PC. Os conteúdos dessas pautas têm um referencial teórico, considerando os processos de ensino e de aprendizagem, e são baseados nas realidades das escolas percebidas através dos acompanhamentos pedagógicos realizados nas respectivas escolas dos setores, o que se pode verificar nos documentos de acompanhamento (registros dos PCs e dos Professores, relatórios pedagógicos, PPP[34], avaliações externas e internas) e nos anseios e necessidades reveladas pelos PCs, durante as conversas e avaliações dos encontros.

[34] Projeto Político Pedagógico, especialmente o projeto de formação do PC (Plano de Trabalho).

Estes encontros formativos têm impactos para a profissionalidade do PC, sejam positivos, ou negativos. Assim como se desdobram de alguma maneira nas escolas, na formação dos Professores e na própria formação do PC, de forma dialética, pois enquanto forma é também formado. Uma formação deve ser construída dentro da profissão, como nos indica Nóvoa (2009), onde o bom professor e, por conseguinte, o bom PC, deverão ter por base "conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso". Assim, toda formação que deseja atingir seus objetivos deve promover o desenvolvimento destes saberes, seja pelo PC, como pelo Professor. Ser formador de Professores, em serviço, requer intencionalidade e fins bem delimitados. Requer um contínuo questionamento sobre a prática, a consciência de que seu trabalho tem papel político-pedagógico, numa relação dialética entre o saber e o fazer, seja do Professor como do PC, ambos são formados nesse processo, impactando toda comunidade escolar.

Na construção e consolidação do lugar formativo na escola, com a atuação do PC, como formador de Professores, que por meio do planejamento da formação, num *continuum* problematiza e reflete sobre a prática transformando-a de maneira a favorecer a aprendizagem dos alunos, é tecida a importância de uma rede de formação continuada em serviço com trama sólida, de forma a promover o "processo de socialização e formação de homens e mulheres, diante das mudanças contemporâneas" (BRZEZINSKI, 2007, p. 231), e de maneira a privilegiar a profissionalidade dos atores educacionais como sujeitos históricos e políticos - finalidade dos encontros formativos - seja qual for o âmbito institucional. Do contrário, reforçam-se a transmissão e o repasse de informações dos órgãos centrais.

3 METODOLOGIA: UM PERCURSO PARA CONHECER E REVELAR O CONHECIDO

> *Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p. 32)*

Para comunicar o que ainda não se sabe, mas se deseja saber neste estudo, optou-se pela pesquisa numa abordagem qualitativa, própria das Ciências Humanas e Sociais que, segundo Flick (2009, p. 23), possui aspectos que favorecem "a reflexão de um contexto, enquanto fonte de dados e que por meio de instrumentos de apreensão desses dados, auxiliam os pesquisadores, peças importantes do processo, na produção de significados", traduzindo-se em conhecimento, em ensino, a principal busca de quem indaga e se indaga para aprender e, aprendendo, ensinar.

Minayo conceitua esta abordagem qualitativa de pesquisa como um método:

> [...] adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2008, p. 57).

Desta forma, é possível afirmar que as realidades humanas e sociais, inseridas no contexto educacional, são complexas e dinâmicas, não podendo ser somente quantificadas. Não que o quantitativo numa pesquisa seja descartado, mas exige, na sua interpretação, uma análise qualitativa para compreender, de fato, o pensamento e o sentimento humano.

É preciso compreender a totalidade dos fenômenos envolvidos sem isolamento desses, sem simplificá-los, ou seja, na sua integralidade e no seu ambiente natural, permitindo considerar que o ser humano em toda a sua multiplicidade se revela na interação com o outro aprofundando, também, as reflexões oriundas de aspectos que não são quantificáveis, como as ações dos indivíduos ou de grupos, em seu espaço, ou mais próximo dele. Ressalta-se, ainda, que neste processo de interação há a relação entre o pesquisador e os dados apreendidos, bem como suas interpretações, visando obter dados fundamentados acerca do objeto de estudo. Minayo (2012), destaca a importância e a amplitude do verbo compreender na análise qualitativa,

> Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos. Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses. (MINAYO, 2012, p. 623).

Consequentemente, uma característica importante da pesquisa qualitativa é que ela trabalha com atores sociais que nos intercâmbios produzem e criam, revelando suas crenças, valores, atitudes, opiniões e suas individualidades, pois "[...] a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...]" (MINAYO, 2008, p. 204), perpassando pela pessoalidade dos envolvidos na pesquisa.

A indagação deste estudo busca avançar nas reflexões acerca da constituição da profissionalidade do Professor Coordenador (PC) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o contexto de sua formação continuada em serviço e as implicações decorrentes. Sendo assim, o Professor Coordenador é o ator social desta pesquisa.

Não é possível mensurar as relações existentes entre o ator principal – aquele que forma enquanto se forma - e os demais atores envolvidos, ou seja, entre os PCs e PCNPs, entre os PCs e os Professores, considerando os diferentes espaços/ lugares de formação, como os ambientes da Diretoria de Ensino e/ ou Unidades Escolares, ou nos diversos momentos formativos, como nos encontros de PCs, nas ATPCs, nas salas de aula, ou nas suas experiências, que ocorrem nas diferentes interações com o outro e com o conhecimento, todavia, é possível "qualitativizar"[35] todo o processo.

A interação é importante no processo de pesquisa, especialmente com o PC, e deste com o processo de formação continuada em serviço, constituinte de sua profissionalidade, cabendo ao pesquisador analisar o desconhecido, conhecê-lo e conhecendo-o, fazer com que todos o conheçam, necessitando, desta forma, outras interações.

Assim, dada as especificidades explicitadas para esta pesquisa, a abordagem qualitativa é a indicada para a apreensão dos dados e análise, considerando o contexto tão

[35] No sentido de interpretar, compreender e refletir sobre as contradições do processo, a partir da análise dos dados organizados.

complexo e potente que é a educação, especialmente, os aspectos relacionados à formação continuada em serviço.

3.1 Participantes: pessoas da interação e das comunicações

Os participantes deste estudo, no que diz respeito à aplicação do questionário e do grupo focal (instrumentos de apreensão dos dados), foram Professores Coordenadores dos Anos Iniciais no Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ribeirão Preto, designados para a função – 12 participantes. Eles compõem um dos quatro grupos/setores de Acompanhamento Pedagógico, em escolas com Anos Iniciais (forma como a Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto organiza o acompanhamento pedagógico junto às Unidades Escolares), sendo ao todo 42 Professores Coordenadores deste segmento. A aplicação destes dois instrumentos aconteceu no mesmo dia, pois no agendamento eles sugeriram que seria interessante a aplicação do questionário (impresso) antes da realização do grupo focal, como prévia das discussões, afirmando que este movimento privilegiaria o esclarecimento de dúvidas, pelo entrevistador, no preenchimento do referido questionário, caso ocorresse.

As observações (outro instrumento de apreensão dos dados) da ação de formador de Professores, no momento das ATPCs, foram realizadas com dois Professores Coordenadores, em duas Unidades Escolares com Anos Iniciais, cujo critério de escolha foi o tempo de atuação desses profissionais, ou seja, foram selecionados um PC iniciante (um ano de experiência) e outro com mais de cinco anos de experiência na função, visando apresentar duas visões da função de coordenação. Destarte, é possível refletir a respeito da influência da formação continuada em serviço na profissionalidade do Professor Coordenador e no seu papel de formador nas ATPCs das Unidades Escolares.

Portanto, foi enviado um documento à Diretoria de Ensino solicitando a autorização para a realização da pesquisa e informando que seriam utilizados os instrumentos para apreensão de dados, questionário e grupo focal, bem como as observações, em ATPC. Da mesma maneira, sucedeu também com as duas escolas selecionadas que concordaram prontamente com as observações das/nas ATPCs.

O projeto (junto com os documentos necessários) foi encaminhado ao Comitê de Ética que, após análise, foi aprovado.

Os participantes selecionados foram contatados e todos deram aceite. Por fim, o espaço necessário para a apreensão dos dados foi escolhido pelos referidos participantes e procederam-se as interações e comunicações para o processo de coleta de dados.

3.2 Instrumentos para coleta de dados – Revelando o fenômeno a ser conhecido

Na revelação do fenômeno investigado foram utilizados três instrumentos para coleta de dados: questionários, tendo em vista identificar os participantes da pesquisa, bem como os elementos relacionados ao desenvolvimento da profissionalidade, grupo focal para discutir sobre a formação continuada, o papel formador do PC e os desafios da função e as observações de ATPC para analisar as implicações da formação em serviço do PC na formação em serviço do Professor. O material coletado é vasto, pois originou vários registros e transcrições que, a partir do referencial metodológico, foram organizados em categorias e interpretados à luz do referencial teórico utilizado no estudo, conforme detalhamento nos itens abaixo:

3.2.1 Questionário: Identificação dos participantes

A princípio, fez-se necessário identificar os participantes da pesquisa, assim como o instrumento mais adequado. Neste caso, optou-se pelo questionário (Apêndice A), que se mostrou um bom dispositivo para a finalidade. A este respeito, Vieira (2009, p.15) argumenta,

> O questionário é um instrumento constituído por uma série de questões sobre determinado tema. (...) é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados respondentes para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ou não ser o pesquisador principal. (VIEIRA, 2009, p. 15).

Assim, o questionário com 17 questões foi utilizado para identificar os participantes do referido estudo, 12 Professores Coordenadores (de um dos grupos/setores) atuantes em escolas da rede estadual de Ribeirão Preto, assim como para dar início à conversa sobre a temática do estudo: “Profissionalidade do Professor Coordenador e formação continuada em serviço”. Para análise dos dados obtidos por meio da aplicação do questionário foi utilizado Huberman (2007), que trata do ciclo da vida profissional sob a perspectiva da carreira docente delimitada em maxiciclos e Gonçalves (2009) que trata das fases/etapas da profissão.

Em seguida, foi realizado um grupo focal a partir de três questões diretivas e, também, a realização de observações das ATPCs em duas Unidades Escolares, por meio de um roteiro específico.

Das 17 questões elaboradas, 12 eram objetivas, de maneira a garantir a uniformidade das informações obtidas. Cinco delas eram abertas, com o intuito de começar a revelar as impressões dos participantes sobre a função gratificada de Professor Coordenador. As perguntas elaboradas giraram em torno das características dos respondentes e do percurso formativo deles, contribuindo para a compreensão de quem eram eles e o que pensavam sobre a função. Vieira (2009, p.53) reforça a contribuição da questão aberta como contributo da pesquisa: "As questões abertas são muito úteis na "garimpagem", gíria que os pesquisadores usam para dizer que se devem buscar, nas respostas dos respondentes, boas ideias para a discussão do trabalho, ou até mesmo, novas pesquisas. " (VIEIRA, 2009, p. 53).

Visando qualificar o questionário, aplicou-se um piloto em que se avaliou a pertinência, a clareza e o tempo necessário para responder às questões, dados que foram confirmados durante o preenchimento deste. A flexibilidade do tempo de resposta foi garantida durante a aplicação validando o uso do questionário na pesquisa qualitativa.

De maneira a garantir a participação de todos na resposta às perguntas e efetiva devolução, os Professores Coordenadores reuniram-se para o momento e, aproveitando a oportunidade, foi realizado o grupo focal. Considerou-se esta sequência uma estratégia eficaz, tendo em vista a presença dos respondentes, mas havendo riscos de comprometer a apreensão dos dados, logo, o papel de moderar o momento do grupo focal exigiu maior critérios de imparcialidade do pesquisador, assim como o preenchimento do questionário para evitar qualquer interferência ou embaraço.

Os respondentes não apresentaram dificuldades no preenchimento do questionário e demonstraram tranquilidade durante a aplicação, como também não revelaram nenhuma dúvida concernente às questões elaboradas. Ao final, entregaram o questionário para o entrevistador. Foi possível, a partir do questionário, obter informações valiosas sobre a profissionalidade do Professor Coordenador, bem como sobre a formação continuada em serviço, enquanto objeto de análise e interpretação dos dados.

3.2.2 Grupo Focal: Aprofundando o tema

O grupo focal foi um dos caminhos escolhidos para a apreensão de dados, pois permitiu um ambiente necessário para que as discussões acontecessem de maneira comunicativa e exitosa. Este instrumento é uma técnica valiosa de apreensão de dados qualitativos, pois possibilita uma interação total entre os participantes, em que os diálogos se desenvolvem numa constante, podendo acontecer com uma orientação mais formal e sem muita interferência do moderador (FLICK, 2009, p.184). Nesta metodologia, o que está em jogo não é chegar a um consenso a respeito de algo, mas possibilitar a pluralidade de ideias sobre o que está sendo tratado, no caso, a profissionalidade do PC e a formação continuada em serviço.

O grupo focal foi realizado com 12 Professores Coordenadores, a partir de três questões diretivas, moderadas pelo pesquisador, correspondentes à temática: "Professor Coordenador enquanto formador de Professores". Contou-se, também, com um observador que auxiliou no registro. As interações foram gravadas e transcritas.

Para Flick (2009, p.181),

> [...] grupo focal, como uma técnica qualitativa de coleta de dados altamente eficaz, a qual fornece alguns controles de qualidade sobre a coleta de dados. É antes de tudo uma entrevista em grupo, com baixo custo e riqueza de dados e, ao fato de estimularem os respondentes e auxiliarem-nos a lembrar de acontecimentos, e à capacidade de irem além dos limites das respostas de um único entrevistado. (FLICK, 2009, p. 181).

Ainda de acordo com o autor, diferentemente da entrevista individual, o grupo focal possibilita a conversação de um número maior de participantes acerca de um determinado assunto, podendo ser complexo e com tempo específico, através de atividades elaboradas pelo pesquisador, de maneira a direcionar as reflexões para o assunto tratado, entretanto de maneira mais flexível. A moderação pode ter participação mínima (explanação das questões diretivas e promoção da participação de todos, por exemplo), possibilitando que o ambiente fique mais próximo do natural e se mantenha o foco e aprofundamento de algum aspecto que seja necessário para compreensão dos dados da pesquisa. Outra vantagem do grupo focal é que os próprios participantes, nas comunicações, auxiliam na "reconstrução de opiniões individuais de forma mais apropriada". (FLICK, 2009, p. 182).

O grupo focal aconteceu nas dependências da Diretoria de Ensino, por se tratar de um local central para todos os participantes, e teve duração de uma hora. Os Professores Coordenadores demonstraram muito interesse na temática: “Professor Coordenador enquanto formador de Professores”, e foram ativos nas discussões, cabendo ao moderador o estímulo ao envolvimento daqueles mais quietos. As questões diretivas foram o fio condutor das discussões. Quase todos os PCs se conheciam, restando fazer as apresentações somente de um deles, que estava na função há poucos meses e não sabia os nomes de todos os participantes.

Após as devidas apresentações, o moderador colocou o objetivo do grupo focal e a importância de gravar as interações, gravação à qual ninguém se opôs. Na sequência, para iniciar as discussões foi lançada a questão: “Na sua perspectiva, o que é ser formador de professores, nos processos de formação continuada”? Quase todos os PCs explanaram espontaneamente e aqueles que ficaram mais retraídos foram incentivados a participar, ora repetindo a questão, ora solicitados a participar nominalmente, pois estavam em silêncio. Após um tempo considerado suficiente, pois se esgotaram as participações, foram lançadas as demais questões: Quais os desafios enfrentados na sua ação como formador de professores, nos processos de formação continuada em serviço?; Fale sobre as pautas formativas desenvolvidas nas formações do Núcleo Pedagógico e como elas são ressignificadas, ou não, paras as ATPCs. Os PCs demonstraram disposição ao participar do grupo focal. Para encerrar, a palavra ficou aberta para aqueles que gostariam de complementar algo sobre a temática e o moderador agradeceu a participação de todos.

A garantia de um grupo real constituído para esta apreensão de dados, considerando o contexto no qual os participantes estão inseridos, possibilita que as discussões promovidas na situação de grupo focal sejam próximas às situações do cotidiano, ao que se intitula grupo homogêneo. (FLICK, 2009).

O papel de moderador selecionado para esta finalidade é aquele que tem o “direcionamento formal, que se limita ao controle da pauta dos interlocutores e à determinação, do início, do curso e do final da discussão” (FLICK, 2009, p. 184), pois vai ao encontro do propósito de se manter certo distanciamento, visando a isonomia do processo. Os significados construídos a partir das diferentes opiniões, atitudes e indagações, bem como das concordâncias e discordâncias do grupo, compõem os dados para análise e interpretação, bem como a reflexão sobre a temática do referido estudo.

3.2.3 Observação das ATPCs, nas ATPCs: Mãos na massa

A observação foi mais um instrumento utilizado na apreensão de dados, na medida em que permitiu um contato direto com um dos contextos da pesquisa: escola – o ator da pesquisa no lócus da formação em serviço e o pesquisador. O registro dessas observações deu-se através de anotações e gravações em áudio que foram transcritas, possibilitando a recuperação das reflexões promovidas pelos profissionais nas ATPCs. Para Lüdke e André (1986, p.26), a observação direta

> (...) permite, também, que o observador/ pesquisador, chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (LÜDKE. ANDRÉ, 1986, p. 26).

A observação direta oferece, ainda, condições para ter subsídios referentes ao comportamento, envolvimento e às interações (ou ausência delas) dos sujeitos, bem como subsídios referentes às aprendizagens suscitadas, aspectos que em muito contribuiu com o estudo. Dois Professores Coordenadores[36] foram selecionados, considerando o tempo de atuação, sendo um iniciante (um ano) na função e o outro mais experiente (mais de cinco anos). Eles foram observados na atuação de formador de Professores, em serviço, nas ATPCs entre os meses de março e agosto de 2019.

As ATPCs escolhidas para a observação foram aquelas que se desdobraram a partir dos encontros de formação do componente curricular de Língua Portuguesa[37] realizados na Diretoria de Ensino - nos meses de fevereiro (Eixo Produção de Textos), abril (Eixo Leitura) e maio (Eixo Aquisição do Sistema de Escrita) de 2019 - perfazendo um total de 18 ATPCs, sendo seis na Escola A e 12 na Escola B. Contudo, o que se pretendeu observar nas ATPCs, foram as escolhas dos PCs, no que tange ao processo formativo, ou seja, quais estratégias utilizaram, como foram as interações dos PCs com os Professores e como trataram dos conteúdos que estavam em jogo, se ressignificaram, ou apresentaram *ipsis litteris* as pautas trabalhadas nos encontros formativos da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto com os PCNPs, como este processo contribui, ou não, com a profissionalidade do

[36] Tendo em vista o período para a apreensão de dados.
[37] Escolha a partir da maior carga horária na matriz curricular do segmento Anos Iniciais – Ensino Fundamental.

Professor Coordenador, pois tais escolhas são reveladoras desta contribuição, ou da falta dela.

Lüdke e André (1986), ressaltam a importância do planejamento da observação para que esta seja coerente e significativa. Desta forma, ao planejar a observação, foi decidido que o observador seria não participante, que ela seria pública, ou seja, os participantes saberiam da referida observação que se daria em situação natural e real (FLICK, 2009). Para que a observação acontecesse com eficiência, o observador precisava estar bem preparado, ter uma escuta atenta, um olhar perscrutador e fazer os registros adequadamente, isentando-se de comentários e com atenção especial para as minúcias. Outro motivo para esta preparação refere-se à interpretação das situações observadas, pois não se pode envolver a ponto de comprometer os dados apreendidos.

Foram cerca de 15 horas (sendo 50 minutos cada ATPC) de observação, registradas por meio de gravação em áudio (com transcrição posterior) e anotações referentes à organização do espaço dos Professores e do PC; aos materiais utilizados; ao envolvimento dos Professores; às ações do PC; aos encaminhamentos das atividades; à relação da pauta de formação da DE com a pauta da PC, ou não; à relação PC e Professores e desdobramentos (se haverá mais encontro para continuar a reflexão), às especificidades e destaques de cada ATPC. Os dados apreendidos foram valiosos para compreender as relações entre a formação continuada em serviço do PC e a ATPC. A partir das interpretações, há condições de refletir sobre possibilidades de contribuição efetiva na profissionalidade do Professor Coordenador dos Anos Iniciais.

3.2.4 – Registros da trajetória de apreensão dos dados

Os dados apreendidos geraram registros que foram analisados e interpretados por meio da Análise Documental, de natureza qualitativa de Cellard (2008). Estes registros subsidiaram os resultados da pesquisa realizada. São eles:

- Por meio do questionário, ou seja, das 17 questões, foi elaborado um quadro com os dados dos participantes tendo em vista identificá-los levando em conta os aspectos pessoais e profissionais.

- Quanto ao grupo focal, foram elaborados registros: anotações do moderador e do observador, bem como as transições das interações dos participantes, cujas questões

diretivas possibilitaram discorrer sobre a ação de formador no processo de formação continuada em serviço.

- Pelas observações de ATPCs realizadas em duas escolas com Anos Iniciais, foram produzidos outros registros, a partir das anotações do observador, bem como das transcrições desses encontros formativos.

Com todos esses registros, muitos dados foram apreendidos e organizados, demandando intensa análise. Estes dados são elementos importantes do estudo e foram analisados, também, com a contribuição da metodologia de Análise Documental de natureza qualitativa de Cellard (2008), reforçando que "documento é tudo que remete ao passado, tudo que serve de testemunho", considerando todo tipo de registro de determinada fonte inserida no contexto do estudo. Desta forma, a palavra escrita e dita foi objeto de análise deste estudo, de maneira que possibilitasse a seleção, o tratamento e a interpretação das comunicações e interações inseridas no contexto de tempo, espaço e especificidades.

3.3 – Análise dos dados: Entre dissonâncias e ressonâncias

Os resultados apreendidos a partir dos instrumentos: questionário, grupo focal e observação direta foram analisados sob a perspectiva da Análise de Conteúdo de natureza temática evidenciado por Bardin (2016), que reforça a necessidade de analisar e interpretar os dados a partir de técnicas confiáveis:

> Análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

A autora pondera que "a análise de conteúdo visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc." (idem, p.50). Destaca, também, que a análise de conteúdo compreende a noção de tema, ou seja, pode ser de natureza temática, como uma unidade de registro que leva a observar os aspectos mais intrínsecos a partir do exposto nos grupos focais, observações e questionários.

Outra base para as análises foi a Análise Documental de Cellard (2008) em que se preze a possibilidade de nenhuma interferência pelo pesquisador, conforme destaca o autor:

> Trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida. (CELLARD, 2008, p. 295).

O tratamento dos dados considerou a análise do questionário, a transcrição do grupo focal e as transcrições das observações das ATPCs, as quais ocorreram nos meses de março a agosto de 2019, conforme agendamento prévio, e que se constituíram em desdobramentos dos encontros formativos de fevereiro, março e abril realizados na Diretoria de Ensino pelas PCNPs.

Para possibilitar uma análise de conteúdo com natureza temática, Bardin (2016) destaca a importância de categorizar os componentes das mensagens. Segundo a autora,

> As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos, sob um título genérico, agrupamento efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas) [...] (BARDIN, 2016, p. 146).

Assim, as categorias foram elencadas *a priori*, a partir das questões do questionário, das diretivas do grupo focal, bem como do roteiro para os registros das observações, considerando o que havia em comum na organicidade.

Para categorizar, segundo Bardin (2016), deve-se levar em conta que: um elemento analisado não pode ser objeto de duas categorias; as categorias devem ser homogêneas, ou seja, regidas por apenas uma classificação; a categoria deve ser pertinente ao objeto de estudo, ao problema que se quer resolver; ao eleger as categorias, deve-se garantir que tenham propósitos bem definidos e claros, de maneira que não permitam aquilo que não é peculiar, interferindo na exatidão da "grade categorial", e, por fim, "um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis, em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos" (BARDIN, 2016, p. 150).

A análise e interpretação dos dados estão intrinsecamente relacionadas com a primeira ação bem-sucedida. Em seguida, fez-se necessário se debruçar a interpretar esses

dados. Para tanto, estabeleceu-se a relação entre a leitura flutuante dos questionários e das transcrições, o problema da referida pesquisa: “Em que medida os processos de formação continuada em serviço ofertados pela Secretaria da Educação de São Paulo (SEDUC/ SP) e ressignificados pela Diretoria de Ensino, constituem-se mobilizadores para a profissionalidade dos Professores Coordenadores? Como o PC constrói sua profissionalidade e qual é o sentido da formação continuada em serviço para esses profissionais?”, e as Categorias Temáticas utilizadas na pesquisa:

Quadro 2: Análise de Conteúdo: Categorias Temáticas

Categorias Temáticas
I - Profissionalidade do Professor Coordenador
II – Formação Continuada em serviço do Professor Coordenador

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

As Categorias Temáticas, possibilitam agrupar as respostas dentro da proposta do estudo, em que se observa a garantia da centralidade do objeto de estudo, no caso a profissionalidade do Professor Coordenador e sua formação continuada em serviço, a significação e o valor delas. Deve-se levar em consideração que, ao se agrupar as respostas, estas não sejam utilizadas em mais de uma categoria. Ainda é preciso, ao analisar as respostas, garantir que a análise seja sólida e ratificada pelo referencial utilizado no estudo. Destaca-se que no decorrer da análise e das interpretações, as categorias foram se moldando às necessidades observadas, revelando seu caráter flexível.

Os eixos possibilitam esmiuçar, ainda mais, o que se pretende analisar em cada categoria, desde que estejam enquadrados nas suas respectivas categorias. Organizadas as categorias e eixos é possível garantir análises mais claras, evitar ambiguidades e deduções. Desta forma, a análise se dá considerando a formação continuada em serviço e a profissionalidade do Professor Coordenador - duas categorias - com dois eixos de investigação, conforme quadro abaixo:

Quadro 3: Análise de Conteúdo: Categorias e Eixos Temáticos

Categorias	Eixos
I - Profissionalidade do Professor Coordenador	1 - Processos pessoais formativos do Profes Coordenador
	2 - Saberes profissionais do Professor Coordenador
II - A formação continuada em serviço	1 - A formação continuada em serviço do PC, Diretoria de Ensino e nas ATPCs
	2 - Desafios pessoais, profissionais e institucionais Professor Coordenador

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A Categoria Temática I: "Profissionalidade do Professor Coordenador", que engloba dois eixos, possibilita a análise dos dados, considerando os:

1- *Processos pessoais formativos do Professor Coordenador*: refere-se à carreira/função; a formação acadêmica (inicial e continuada - percurso); o ciclo de vida docente/ PC e o vínculo profissional;
2- *Saberes profissionais do Professor Coordenador*: trata das motivações para a escolha da função; das construções identitárias; dos saberes da função de PC baseados nos saberes docentes, ou seja, dos saberes atitudinais, saberes crítico-contextuais, saberes específicos, saberes pedagógicos e saberes didático-curriculares, segundo Saviani (1996);

A Categoria Temática II: "A formação continuada em serviço", que contempla dois eixos dá condições para refletir sobre:

1- *A formação continuada em serviço do PC, na Diretoria de Ensino e nas ATPCs*: a atuação do PC, que envolve os saberes acima explicitados necessários ao desenvolvimento da função.
2- *Desafios pessoais, profissionais e institucionais do Professor Coordenador:* reflete sobre as implicações da profissionalidade do PC na formação continuada em serviço e as implicações da formação continuada em serviço na profissionalidade do PC – elementos da formação continuada em serviço que contribuem com o desenvolvimento da profissionalidade do PC.

A partir do estabelecimento das Categorias Temáticas de análise e dos eixos, organizam-se os dados com as respostas obtidas nos instrumentos de apreensão desses (questionário, grupo focal e observação), e suas interpretações, de forma que o pesquisador seja o mais coerente possível na percepção das informações.

Ainda na abordagem qualitativa, a Análise de Conteúdo é pertinente para a interpretação dos dados, pois se caracteriza, segundo Bardin (2016), pela pesquisa e apreensão de dados por instrumentos, analisados e categorizados conforme explicita a autora,

> [...] a análise por categorias[...] [...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (BARDIN, 2016, p. 201).

A Análise de Conteúdo não se restringe a um instrumento apenas, mas há um leque deles que podem se tornar um único instrumento adaptável a um campo vasto de aplicação: as comunicações – transporte de significações de um emissor para um receptor controlado ou não, dito ou escrito. Dessa maneira, as categorias serão analisadas na Seção Quatro ancoradas pelo referencial teórico que fundamenta este estudo.

Cellard (2008), destaca a importância e o caráter da análise documental como, "[...] qualitativa ou quantitativa, favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. " (CELLARD, 2008, p. 295).

Nesta direção, o autor salienta que o pesquisador deve esgotar todas as possibilidades de análise de um documento e para tanto delimita alguns aspectos para a referida análise considerando a aceitação destes como se apresentam, e a importância do olhar crítico sobre a documentação, a partir de cinco dimensões:

- O contexto no qual se insere o documento produzido – momento político, histórico, social e cultural, considerando todas as implicações dos atores sociais, visando a compreensão global deste contexto de produção;

- O (s) autor (es) – considerar de que lugar e tempo fala/ escreve esse (s) autor (es), qual a sua credibilidade, seus posicionamentos e interesses;

- A autenticidade e a confiabilidade do texto – assegurar a qualidade das informações recebidas e a procedência delas, do mesmo modo assegurar a qualidade do documento como um todo;

- A natureza do texto – qual o seu portador, como se estrutura e seu contexto de produção;

- O pesquisador, que deve ter precaução e pensar criticamente, visando qualificar o documento como confiável;

- Os conceitos-chave e a lógica interna do texto – delimitar os conceitos e sentidos das palavras estando atento ao conjunto lexical utilizado pelo autor, evitando ambiguidades, avaliando, também, a relevância dos conceitos-chave e como o texto se desenvolve, ou seja, qual o fio condutor.

Com a clareza da trajetória metodológica é possível estabelecer critérios de compreensão dos dados considerando os participantes, as interlocuções, interações, os ditos e não ditos, as dissonâncias e ressonâncias e a significação das diferentes e diversas mensagens, que ressoam, ou não, nos registros analisados e, desta forma, estabelecer os resultados das múltiplas situações de comunicação oriundas dos instrumentos de apreensão dos dados (questionário, grupo focal e observação das ATPCs) para, então, ampliar as discussões e contribuir para a melhoria da formação continuada dos Professores Coordenadores dos Anos Iniciais da rede estadual de ensino de Ribeirão Preto.

4 CONHECENDO UM MUNDO VIVIDO E AINDA POR DESBRAVAR: ENTRELAÇANDO O SER HISTÓRICO E O APRENDIZADO

> *[...] que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento de mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se "dispõe" a ser ultrapassado por outro amanhã. (FREIRE, 1997, p. 31).*

Fazer intervenções no mundo das Ciências Humanas é um desafio e tanto, embrenhar-se no sonho de pesquisar e refletir sobre os conhecimentos existentes, avançar para novos conhecimentos e, além disso, deixar portas abertas para outro amanhã entrar, permitindo que a história continue a ser construída, é ampliar este desafio a uma "grande potência". Contudo, enquanto ser histórico este movimento precisa ser garantido, por consequência é importante favorecer várias aproximações junto ao objeto de conhecimento quando se pretende aprender sobre.

O aprendizado é inerente à profissão Professor e a pesquisa é uma forma de ampliá-lo, podendo fazer parte de seu percurso formativo, bem como do desenvolvimento de sua profissionalidade. A fim de desenvolver meus conhecimentos e melhorar minha prática percebi a necessidade de fazer pesquisa, mesmo que o desafio fosse vultoso e as condições desfavoráveis. Era necessário que esse movimento de investigar e observar fizesse parte da minha formação de maneira a continuar aprendendo e investindo em minha profissionalidade.

Dito isto, a seção quatro denominada: "Conhecendo um mundo vivido e ainda por desbravar: Entrelaçando o ser histórico e o aprendizado", visa analisar e revelar o resultado do desafio de fazer pesquisa, colocando o olhar sobre os dados, de maneira a interpretá-los à luz dos referenciais utilizados para embasar o trabalho, que teve como objetivo principal "Compreender a profissionalidade e a formação continuada em serviço, dos Professores Coordenadores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da rede estadual, no contexto dos encontros formativos realizados na Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto". Para tanto, foram utilizados, na apreensão dos dados, três instrumentos, quais sejam, questionário semiestruturado, com questões objetivas e abertas; realização do grupo focal, com três questões diretivas; e observações em ATPC, por meio de um roteiro. Para analisar os dados pautou-se na Análise de Conteúdo Temático (Bardin, 2016).

A Categoria Temática I: “Profissionalidade do Professor Coordenador”, com os eixos: Processos pessoais formativos do Professor Coordenador e Saberes profissionais do Professor Coordenador, e a Categoria Temática II: “A formação continuada em serviço do Professor Coordenador”, com os eixos: A formação continuada em serviço do PC, na Diretoria de Ensino e as ATPCs e Desafios pessoais, profissionais e institucionais do Professor Coordenador (ZABALZA, 2007), que se constituíram balizadores para a reflexão do tema investigado e objeto principal que será explanado nesta seção, entrelaçando a profissionalidade do Professor Coordenador e sua formação continuada em serviço, em virtude da pertinência na elucidação do problema da pesquisa.

4.1 Profissionalidade do Professor Coordenador

A Profissionalidade do Professor Coordenador é a Categoria Temática I de análise compreendendo a centralidade do estudo realizado com um grupo de PCs dos Anos Iniciais da rede estadual de Ribeirão Preto. Assim, faz-se necessário pormenorizar os aspectos que constituem essa profissionalidade. Vários autores valem-se deste termo para tratar das implicações relacionadas às especificidades do ser Professor, da sua vida profissional, que se constitui ao longo da vida, tendo por base suas experiências, suas práticas e a epistemologia pertencente aos saberes necessários e específicos. Porém o mesmo não acontece com o Professor Coordenador, não havendo estudos sobre sua profissionalidade. Assim, dada a relação entre esses profissionais, delimitou-se o estudo a partir dos referenciais teóricos que tratam da profissão docente como parâmetro para refletir sobre a profissionalidade do PC. Para acrescentar ao que já foi tratado em seções anteriores, Contreras (2012) relaciona o conceito de profissionalidade às condições “sociopolíticas”: “Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também, expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão.” (CONTRERAS, 2012, p. 75).

O autor explicita que a profissionalidade se constitui por meio de três dimensões, isto é: a “obrigação moral” – compromisso do professor com o aluno, enquanto responsável pela constituição do sujeito pessoa professor comprometida com a pessoa aluno – dimensão emocional da relação; o “compromisso com a comunidade”: ser professor é um ato social que envolve toda a comunidade escolar, não é isolado ou individual, é social e compartilhado, demandando a participação de todos os envolvidos; a “competência

> profissional": domínio dos conhecimentos epistemológicos, técnicas, estratégias, habilidades e recursos inerentes à profissão – daqueles que estão consolidados e socialmente constituídos e da construção de novos conhecimentos, por meio da reflexão entre os pares. (CONTRERAS, 2012).

Estas dimensões coexistem e se inter-relacionam, concretizando-se com o desenvolvimento autônomo do professor, no caso, do Professor Coordenador. Assim, partiu-se dos conceitos sobre profissionalidade desenvolvidos na seção 1 para a interpretação dos dados analisados nesta Categoria Temática, que compreende os processos formativos deste profissional, sejam estes pessoais, profissionais como institucional (ZABALZA, 2007), seu vínculo com a rede estadual de ensino de São Paulo, os saberes inerentes à função, bem como os desafios apresentados no exercício da mesma.

4.1.1 Processos pessoais formativos do Professor Coordenador

A formação do Professor Coordenador, sua identidade pessoal e profissional são aspectos relevantes desta pesquisa, contudo muito complexos, tendo em vista a relação estreita com os processos de ensino e de aprendizagem, que são pessoais, mas se constituem no coletivo. Para Pimenta (2012), "A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão[...]. Sua construção carece de espaços de formação. " (PIMENTA, 2012, p. 62-63).

Sendo a intenção do Professor progredir no magistério, estar na função de Professor Coordenador, mesmo em condições de precariedade, pode fazer parte da sua trajetória profissional pautando-se na formação. Mas quem afinal são os Professores Coordenadores dos Anos Iniciais da rede estadual de Ribeirão Preto que fizeram parte da pesquisa? Quais os processos formativos pelos quais transitam? Para responder a estas perguntas, analisaram-se os participantes conforme os dados da Tabela 1: "Processos Formativos dos Professores Coordenadores dos Anos Iniciais", contemplando os seguintes itens: idade, gênero, formação inicial, segunda graduação e formação continuada.

Tabela 1 – Processos Formativos dos Professores Coordenadores dos Anos Iniciais

Participantes	Idade	Gênero	Formação Inicial	Segunda graduação	Formação Continuada
PC1	36	F	Biologia	Pedagogia	Não
PC2	60	F	Pedagogia		Não
PC3	33	F	Química		Mestrado em Ciências e doutorando em Educação Especial
PC4	51	F	Magistério Superior		Não
PC5	45	F	Matemática		Não
PC6	43	M	Matemática	Física e Pedagogia	Não
PC7	55	F	Biologia	Pedagogia	Especialização *Latu sensu*
PC8	39	F	Normal Superior	Pedagogia	Não
PC9	53	F	Pedagogia		Especialização *Latu sensu*
PC10	36	F	Ciências Sociais (Bacharel) História	Pedagogia	Especialização *Latu Sensu*
PC11	50	F	Letras		Não
PC12	58	F	Pedagogia		Não

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

A partir dos dados organizados na Tabela 1, pode-se analisar que os Professores Coordenadores pesquisados têm entre 33 e 60 anos de idade, com o maior número deles na casa dos 50 anos, constatando-se que eles têm vivência pessoal considerável que pode conciliar-se com o desenvolvimento formativo profissional. Nóvoa (2014, p. 41) ressalta que o conhecimento pessoal é um dos contributos para a constituição do sujeito profissional.

Os participantes, em sua grande maioria, são do gênero feminino, podendo ser pelo fato de serem maioria na classe docente, desde a criação da profissão. É possível, também, referendar esta condição ao início da profissão de Professor, quando se considerava que ser Professor era trabalho para mulher, conforme acrescenta Tachinardi (2004), "com sua origem ligada à catequese, à maternidade e ao artesanato" (TACHINARDI, 2004, p. 47), a docência adquiriu um caráter feminino, perdurando até os dias atuais.

Quanto à formação inicial, os dados revelam que 25% dos participantes têm como primeira graduação a Licenciatura em Pedagogia, 8% em Magistério Superior, 8% em Normal

Superior e 58% deles em Licenciatura de especialidades (Biologia, Química, Letras, Matemática, História...). Contudo, considerando as primeiras e segundas graduações dos Professores Coordenadores cuja primeira graduação se refere às Licenciaturas de especialidades, Normal Superior e Magistério Superior, é possível observar que 56% deles têm Licenciatura em Pedagogia como segunda graduação, os demais não possuem Pedagogia e nem pós-graduação relacionada. Fernandes [2005], ressalta a importância da experiência na docência para exercer a função de PC inclusive convalidada por força de Resolução[38],

> [...] além de garantir na prática aquilo que se anunciava legalmente, permitir que qualquer professor com mais de três anos de exercício no magistério paulista pudesse exercer a função de PCP, independente de sua formação inicial, o que o desobrigava tanto de ser formado em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar quanto de acumular uma larga experiência profissional. Desta forma, a Secretaria da Educação possibilitou aos professores sem habilitação específica e com alguma experiência profissional, assumir a tarefa de coordenação pedagógica, ou seja, a função não seria ocupada por um "expert" da educação, um especialista, mas um par, um igual, um sujeito que deveria ocupar uma função que pressupõe a convivência constante com as dificuldades e os dilemas presentes no cotidiano dos professores de uma escola pública. (FERNANDES, [2005?], p. 3).

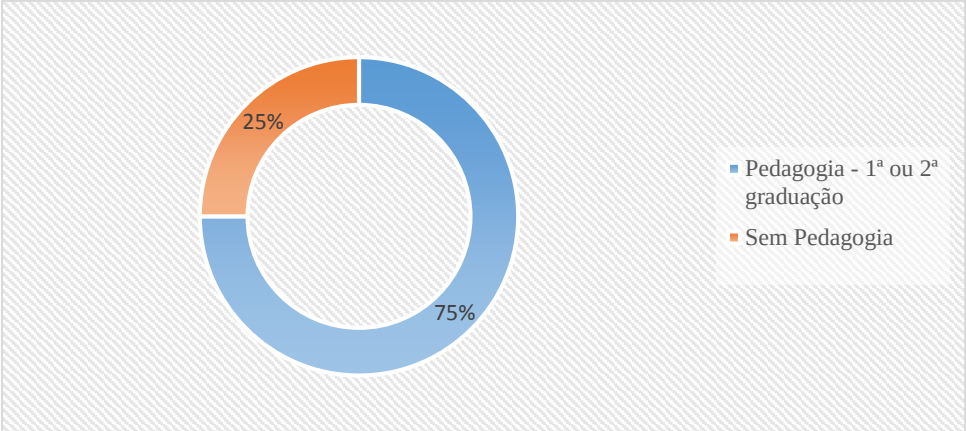
A autora destaca que a SEDUC privilegia a experiência profissional na docência em detrimento da formação acadêmica específica. Todavia, a LDB 9394/96[39] normatiza que cargos e funções de gestão pedagógica podem ser ocupados por profissionais que tenham curso de Pedagogia e/ou equivalente, como a pós-graduação. Sendo assim, os dados da pesquisa, revelam que do total dos participantes, 75% deles atendem ao disposto na legislação federal, ou seja, têm a Licenciatura em Pedagogia ou em Magistério Superior, considerando a primeira graduação ou a segunda, e 25% não atendem ao disposto na referida legislação (a resolução estadual dá essa condição), conforme Gráfico 1 abaixo, no entanto têm experiência mínima como docente:

---

[38] Resolução SE nº. 28/1996. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. SP, 1996. (SÃO PAULO, 1996).

[39] LDBEN 9394/96.Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Gráfico 1 – A Licenciatura em Pedagogia na formação do Professor Coordenador dos Anos Iniciais



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Ainda, Domingues (2014) reforça que a formação inicial do PC deveria ser pautada pelo curso de Pedagogia[40]. A autora evidencia que,

> [...] os conhecimentos advindos dessa formação dariam suporte teórico e prático para a ação desse profissional, pois subsidiado pelos estudos da teoria da educação, da didática, das metodologias específicas e das disciplinas relacionadas às ciências da educação, atrelados as experiências pessoais e profissionais vividas, comporiam uma rede de saberes e fazeres que daria suporte à prática de formador voltada para uma ação pedagógica crítica. (DOMINGUES, 2014, p. 27).

Entretanto, é paradoxal que os cursos de Licenciatura no Brasil, incluindo o da Pedagogia, não tratem com profundidade dos saberes específicos da gestão escolar denominados de disciplinas pedagógicas, que, segunda a autora, subsidiariam a prática de formador, norteando-a por uma pedagogia crítica-reflexiva. As disciplinas voltadas para a gestão escolar do referido curso recebem tratamento insuficiente, deixando o profissional, nesta área, com pouca sustentação teórica, além de deficitário nas ciências da educação. Apesar de não ser objetivo da pesquisa, é importante destacar a dificuldade do exercício da função, desde a formação inicial.

[40] CNE/ CP 2/2006Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006).

Os dados demonstram que 33% dos PC têm formação em nível de pós-graduação – formação continuada pela universidade -, sendo que 75% deles têm especialização e 25% concluíram o mestrado. Do total de PCs participantes da pesquisa, há 67% que não possuem nenhuma formação em nível de especialização, mestrado e doutorado. Destarte, a formação continuada em serviço deverá ser privilegiada[41] com políticas públicas de estado, em um *continuum*, de maneira a subsidiar o PC como formador de Professores, no contexto da escola. O aprendizado é para a vida toda, como nos afirma Marcelo Garcia (2009),

> [...] para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 8).

De acordo com o autor, é preciso que os Professores/Professores Coordenadores continuem a aprender sempre e de forma a promover uma aprendizagem responsiva aos anseios dos alunos, nesta sociedade contemporânea, de maneira que o Professor Coordenador, num esforço sociopolítico, possibilite ao Professor continuar aprendendo.

Na tabela 2, descreve-se o vínculo profissional dos participantes com a rede estadual de ensino de São Paulo, tanto no que se refere ao exercício da docência, como quanto à função de Professor Coordenador.

Tabela 2 – Vínculo Profissional: Docente e Professor Coordenador (continua)

Participantes	Vínculo Rede Estadual	Tempo - Atuação docente	Tempo - atuação PC	Designação - Função de PC
PC1	Categoria F[42]	6 anos	2 anos	Proposta de trabalho / entrevista (Gestores)
PC2	Efetivo	21 anos	6 anos	Proposta de trabalho / entrevista (Gestores)
PC3	Efetivo	7,5 anos (7)[43]	8 meses (1)	Proposta de trabalho / entrevista (Gestores, Supervisão e PCNP)
PC4	Efetivo	25 anos	6 anos	Proposta de trabalho / entrevista (Gestores)

[41] A formação continuada em serviço é de responsabilidade do Estado, de maneira que o PC tem direito ao acesso. Porém, a tendência de formação continuada no Brasil assenta-se na perspectiva do Estado em uma "racionalidade performativa com tendência para a valorização do resultado em detrimento do processo". PACHECO, 2017, p. 37). Ou seja, as políticas de formação são legitimadas pela lógica de mercado assumidas pela eficiência organizacional e ancoradas em "standards" (PACHECO, 2017).

[42] Categoria F refere-se à contratação não efetiva como Ocupante de Função Atividade (OFA), com processo de avaliação anual.

[43] Arredondamento.

Participantes	Vínculo Rede Estadual	Tempo - Atuação docente	Tempo - atuação PC	Designação - Função de PC
PC5	Efetivo	13	12	Entrevista (Gestores e Docentes)
PC6	Efetivo	20 anos	3 meses (1)	Proposta de trabalho / entrevista (Gestores)
PC7	Efetivo	30 anos	18 anos	Proposta de trabalho / entrevista (Gestores e Docente)
PC8	Categoria F	11 anos	6 meses (1)	Proposta de trabalho / entrevista (Equipe Gestora)
PC9	Efetivo	23 anos	4 anos	Proposta de trabalho
PC10	Efetivo	8 anos	6 anos	Proposta de trabalho / entrevista (Gestores)
PC11	Efetivo	22,6 anos (23)	3,9 anos (4)	Proposta de trabalho / entrevista (Gestores)
PC12	Categoria F	8 anos	23 anos	Processo seletivo, proposta de trabalho / entrevista (Gestores e Docentes)

Fonte: Elaborada pela autora, 2020. (conclusão).

Os participantes da pesquisa são, em grande parte, 75% deles, docentes efetivos, pois prestaram concurso para exercer o cargo de Professor de Educação Básica I ou II na rede estadual, os outros 25% são Ocupantes de Função Atividade (OFA)[44], contratação esta de caráter precário. As normativas legais da SEDUC/SP para a designação na função de Professor Coordenador apontam que os gestores priorizem Professores efetivos para desempenhar a referida função. Logo, infere-se que a escolha dos gestores por Professores efetivos, especialmente, deve-se ao fato de não correrem riscos de a escola ficar sem PC durante o ano letivo, com os trabalhos em andamento, em virtude da cessação da função, por perda de vínculo (no caso, classe ou aula atribuídas). Assim, tendo em vista minimizar essas ocorrências na atribuição e, mais ainda, na permanência, orienta-se que haja um vínculo garantido com aulas ou classes livres[45]. Ressalta-se, entretanto, que os profissionais OFA, categoria F, também têm certa estabilidade, logo, fazem parte das escolhas dos gestores.

Os processos de designação dos PCs, considerando as diferentes políticas públicas de governo ao longo da história da educação no estado, vêm impondo várias formas de seleção, mais ou menos democráticas. Dentre os Professores Coordenadores participantes da pesquisa,

[44] Uma das categorias atribuídas aos professores não efetivos, geralmente aqueles com mais experiência e maior pontuação na classificação geral para atribuição.

[45] Resolução SE 71, de 22-11-2018 - Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério

constata-se que 68% foram designados por meio de apresentação de proposta de trabalho e posteriormente passaram por uma entrevista com diretor; 8% por processo seletivo; 8% através de entrevista com direção e professores; 8% por proposta de trabalho, escolha pela equipe docente e convalidação da direção da unidade escolar e 8% por proposta de trabalho. Fernandes (2012) ressalta que estes processos de seleção têm relação estreita com o período pelo qual os PCs foram designados,

> As alterações no processo de escolha dos PCPs foram significativas no sentido de apontar os rumos das políticas educacionais na rede estadual paulista, indicando o distanciamento dos órgãos centrais e dos gestores escolares das necessidades docentes. Do ponto de vista da gestão tal fato foi muito grave, já que a participação docente na escolha dos PCPs foi um embrião da democratização das relações de trabalho no interior das escolas, o que favorecia o aprimoramento do sentimento de coletividade e a partilha de poderes numa instituição tradicionalmente hierárquica. As alterações ampliaram o controle externo sobre os docentes, concentrando poderes nas mãos daqueles que, no trabalho cotidiano, manifestavam, muitas vezes, traços e ranços da administração escolar burocrática e centralizadora. (FERNANDES, 2012, p. 8-9).

Quanto menos participação do coletivo escolar nas decisões educacionais, mais fragilizada é a gestão democrática da escola, mais comprometida fica a autonomia dos Professores. Os processos de designação do PC, ao longo da história da educação do estado de São Paulo, são reflexos do distanciamento dos Professores das decisões que envolvem o pedagógico, prevalecendo uma gestão mais centrada no indivíduo, no caso, no Diretor da escola, em detrimento do coletivo da organização. Libâneo (2015) nos assevera sobre a importância da participação da equipe escolar nas decisões da instituição.

> Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação. Portanto, um modelo de gestão democrática-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho. (LIBÂNEO, 2015, p. 80).

Assim, o vínculo não é tão somente uma forma de contratação, mas reflete as políticas públicas educacionais, ora enfatizando a gestão democrática, ora não. Nestas condições, prioriza-se o controle, em detrimento da participação e da autonomia. O PC corre o risco de deixar de ser um sujeito crítico-reflexivo e de liderança pedagógica, enquanto articulador dos processos de ensino, para ser encarado como aquele que retransmite projetos e programas de órgãos centrais, reforçando o caráter gerencialista (Ball, 2005) e burocrático da gestão pedagógica. Tal posicionamento interfere nas relações de trabalho entre os sujeitos escolares,

especialmente entre os Professores e o Professor Coordenador. Neste panorama, a finalidade principal de sua função reside em "ser implementador de políticas públicas"[46] (SÃO PAULO, 2014). Advertindo, ainda, que para haver gestão democrática, precede-se a gestão participativa, em que todos têm voz e vez nas decisões, considerando os fins educativos em relação ao ensino e a aprendizagem.

Os Professores Coordenadores do grupo pesquisado têm experiência na docência, não havendo nenhum deles no início da profissão, sendo que, segundo as fases do autor Gonçalves (2009), 17% deles estão na Fase Estabilidade; 33% na Fase Divergência; 25% na Fase Serenidade e 25% na Fase Renovação do interesse ou Desencanto. Ao analisar os dados, foi possível observar que os PCs continuam contando os anos de docência ao serem designados para a função. Este entrelaçamento revela a condição de que para estar PC deve-se ser Professor, bem como o valor deste percurso no exercício de suas atribuições. No entanto, Domingues (2014) adverte sobre o perigo de estabelecer esta condição como forma de garantir êxito na função, como se somente "a experiência docente pudesse ajudá-lo". (DOMINGUES, 2014, p. 52).

> Os coordenadores, no período inicial, procuram estabelecer nexos entre os seus conhecimentos sobre a ação da coordenação pedagógica e as informações decorrentes das inúmeras experiências de socialização profissional, o que não lhes garante de imediato uma ação segura e eficiente. Porém, essas experiências favorecem a criação de zonas de intersecção entre os saberes de quem assume a função, a vivência dos coordenadores mais experientes e os cursos relacionados ao papel do coordenador. Juntas todas essas práticas favorecem a elaboração de uma identidade inicial que vai se redefinindo à medida que o *ser coordenador* vai assumindo contornos nítidos. (DOMINGUES, 2014, p. 52).

Segundo a autora, para se tornar coordenador exige-se cuidar de diferentes frentes, sejam elas de formação específica (papel de formador de professores em serviço), sejam de conhecimentos sobre os processos educacionais e sobre os sujeitos desse processo, entre outros. Ressalta, ainda, o papel do PC mais experiente para contribuir com a formação da identidade do iniciante. Os espaços/lugares de formação em serviço devem assegurar e favorecer o delineamento da identidade desse profissional, tendo em vista as diferentes frentes e saberes.

---

[46] Resolução 75/ 2014 - Artigo 5º - Constituem-se atribuições do docente designado para o exercício da função gratificada de Professor Coordenador - PC: I - atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos.

Há relação entre a idade cronológica e o tempo de profissão docente, quanto mais idade, mais experiência profissional. Esta experiência profissional é objeto de pesquisa de vários autores, como Huberman (2007) e Gonçalves (2009). Entretanto, este estudo será pautado no "itinerário-tipo" de Gonçalves (2009), devido ao intervalo delimitado dialogar melhor com as reflexões propostas. Ele ressalta as fases de vida profissional dos professores, na medida em que,

> [...] podemos afirmar que cada docente se torna no professor que é como resultado de um processo idiossincrático e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional que, tendo por base as suas características pessoais e a sua personalidade, se realiza através de transições de vida, para que concorrem factores de natureza pessoal e socioprofissional que compreendem o ambiente de trabalho na escola, as características específicas da profissão, os contextos históricos e organizacionais e as culturas em que os professores desenvolvem o seu trabalho, bem como as respectivas fases de desenvolvimento cognitivo e emocional (GONÇALVES, 2009, p. 25).

O autor explicita as situações pelas quais os Professores e, neste contexto, o Professor Coordenador pode passar denominando-as de fases/etapas, em que destaca as especificidades de cada uma delas, bem como o caráter processual deste percurso, que vai além do tempo calendário e não é igual para todos os profissionais, podendo ocorrer de forma diferenciada em cada um. Há aqueles que passam de uma fase para outra muito rápido, enquanto outros oscilam entre uma e outra, pois o trânsito entre elas pode ou não acontecer de forma linear. O itinerário-tipo de vida profissional desenvolvido pelo autor constitue-se referente para análise do tempo de atuação na função de Professor Coordenador dos participantes da pesquisa.

As fases, de acordo com Gonçalves (2009), podem ser intituladas, conforme explicitado acima, deste modo: o "início"; Estabilidade; Divergência (+), Divergência (-); Serenidade; Renovação e Desencanto. Na Fase 1, denominada o "início", estão 50% dos PCs neste período. Este momento alude aos primeiros contatos com a função: eles têm altas expectativas, tomam consciência da responsabilidade da função e da realidade que a cerca, muitos sentimentos convivem no desenvolvimento da sua ação, tais como luta pela sobrevivência numa situação desafiadora, novas descobertas, complexidade do trabalho com novas atribuições, experimentações, indiferenças, frustrações e êxitos. Assim, precisam de muito apoio de parceiros experientes que possam contribuir com sua profissionalidade.

Os fragmentos abaixo explicitam algumas impressões como o enfrentamento das adversidades, a resistência dos professores mais antigos, a superação e a confiança de que podem fazer a diferença e transposição das dificuldades pelas quais eles passam:

> *Só um desabafo, para mim, que já tenho uma trajetória, primeiro a PCNP2 me acompanhou, agora a PCNP4, a dificuldade que eu tinha com a formação dos professores mais antigos da casa. E quando eu entrei como coordenadora era decepcionante. Elas não participavam, elas faziam tudo para me atrapalhar, pra me deixar nervosa... sabe assim? E eu fui tentando, tentando... Então, fui superando e aprendendo como lidar com a situação. (PC2).*
>
> *Para mim, que estou começando agora, está sendo assim, abrindo outras ideias. Quando a gente está em sala de aula não tem essa visão que a gente está vendo aqui. Tudo que eu vou aprendendo eu vou absorvendo e depois adaptando algumas coisas e passando para a escola também. Vejo a necessidade e aí a gente vai passando para a escola para dar continuidade nessa ação. (PC8).*

Como a maioria dos PCs se encontra nesta fase, faz-se necessário destacar a importância do parceiro mais experiente como uma das condições para superação dos desafios e do deslumbramento inicial, podendo ressaltar a figura de outros PCs que já passaram por este estágio, ou do PCNP, responsável pelo acompanhamento pedagógico da escola, quando referindo-se à Diretoria de Ensino. Ainda é possível contar com os demais membros da Equipe Gestora e com o Supervisor, dadas as devidas proporções e atribuições. Destacando-se, neste contexto, a importância da formação continuada em serviço como forma de partilhamento/compartilhamento de saberes, angústias e frustrações da função com os colegas/pares, assim como forma de aquisição e ampliação de conhecimentos para o exercício desta função. As falas abaixo evidenciam o papel desse parceiro na construção da profissionalidade:

> *Eu acho que cada dia que eu estou aqui eu aprendo muito com vocês, né? Com as formadoras e com essa troca e uso muito as pautas. Eu acho que é a base de todas as pautas que a gente faz lá. (PC9).*
>
> *...só que não tem uma vez que a gente vai embora e não leve alguma coisa que agregue na nossa formação. Que não é fácil não é, gente, claro que não, não é fácil estar aqui. (PC12).*
>
> *Não, esse processo nosso aqui eu acho de grande valia. Cheguei do zero praticamente, hoje eu começo a entender o movimento. (PC6).*

A próxima fase se refere à “Estabilidade”, ocorrendo após os primeiros anos do exercício na função. Conforme nos direciona Gonçalves (2009), a “Estabilidade” no caso do ensino,

> [...] caracteriza-se por um assumir de confiança, a que não são alheios a tomada de consciência de que se “é capaz” de gerir o processo de ensino-aprendizagem, a satisfação pelo trabalho desenvolvido e um gosto pelo ensino, por vezes até então não pressentido. É uma fase de “acalmia”, relativamente uniforme para todas as professoras, quer o “início” tenha sido “fácil” ou problemático. (GONÇALVES, 2009, p. 26).

A pesquisa indica que há 25% de PCs na fase de “Estabilidade”, ou seja, são experientes, dominam as especificidades da função e procuram ampliar sua área de atuação, envolvendo-se com as necessidades da escola e seus atores. Eles veem nesta função a oportunidade de progressão na carreira e consolidação da mesma, portanto estar designado para a função de PC é uma forma de progressão e afirmação. Já têm consolidado muitos saberes, que lhes possibilitam antecipar situações e controlar algumas delas - a independência é uma característica dos profissionais com esta experiência. Os PCs também se sentem pertencentes ao seu grupo e exercem a função de parceiros experientes dos iniciantes, demonstrando competência de gestão pedagógica. Ainda, estão motivados para o trabalho e por isso se dedicam a ampliar os conhecimentos e a aderir a novos desafios e projetos.

Considerando as limitações de oportunidades de ascenção na carreira de Professor, é um aspecto relevante adentrar na função, mesmo não sendo um cargo e não tendo benefícios e garantias. Os relatos abaixo, a partir da questão diretiva (Grupo Focal) sobre os momentos formativos, retratam as características desta fase:

> *É um momento que a gente estuda, ouve o outro falar, vai dando ideia, é justamente isso aí. (PC1)*
>
> *E eu acho assim, que o papel nosso, o papel delas (PCNPs), a gente dá coerência na escola e elas dão coerência entre as escolas. É muito importante, é o que movimenta, porque senão não vai para frente. (PC10).*
>
> *Há muito que aprender ainda, porém me considero mais sabida que antes. Todos os momentos de formação me ajudaram e auxiliaram para continuar no enfrentamento dos desafios diários. (PC12).*

Apesar da tomada de consciência dos desafios, das aprendizagens necessárias para as atriuições, os PCs não se intimidam e seguem confiantes na possibilidade de fazer a diferença no ambiente escolar em que atuam, bem como na oportunidade de exercer sua função, enquanto progressão na carreira.

Identifica-se, ainda, que 8% dos PCs estão na fase, intitulada por Gonçalves (2007), de “Divergência - positiva ou negativa”. Para o autor,

> [...] o “desequilíbrio” torna-se dominante, divergindo a carreira das entrevistadas, por referência à fase anterior, pela positiva ou pela negativa, independentemente do sentido do início do seu percurso profissional.
> É esta “divergência” que leva umas a continuarem a investir, de forma empenhada e entusiástica, na carreira, procurando uma cada vez maior valorização profissional,

> enquanto outras, pelo contrário, se alheiam, alegando "cansaço" e "saturação", deixando-se, mesmo, cair na rotina. (GONÇALVES, 2009, p. 26).

Nesta fase, conforme a Divergência Negativa, eles podem se deparar com o desânimo e a acomodação. E a partir da Divergência Positiva, os Professores Coordenadores podem estar mais motivados e dinâmicos, buscando acesso a outros postos de trabalho, bem como a participação em outros projetos e desafios. Outro ponto relevante é que a função pode atrair o Professor, enquanto oportunidade de trabalhar coletivamente, de forma a não cair na rotina e se ver estagnado, visando o dinamismo e a continuidade de se manter como aprendente. Assim, a função de PC torna-se uma alternativa viável. Os comentários abaixo corroboram esta fase,

> *A gente tenta aprender também a colocar a cara da gente nas nossas pautas. A necessidade da escola, aqui dá o embasamento para a gente, mas quando você olha para a escola, você não pode levar aquilo naquele modelo, você tem que dar um ressignificado. (PC12).*
>
> *Sim, com certeza. A coordenação me deu a oportunidade de estudar mais, aprendo muito enquanto ajudo meu grupo de professores. Estar na coordenação me faz buscar sempre saber mais, estudar. (PC9).*

Olhar para a necessidade da escola e a partir dela, ofertar a formação continuada, no contexto escolar, de modo a suprir tal necessidade, exige saberes experienciais e embasamentos teóricos que se agregam por meio do estudo, do investimento na carreira, na atuação do Professor Coordenador.

Na fase de "Serenidade", em que "o sentimento dominante é, nesta altura, a satisfação pessoal por saber "o que se está a fazer", na convicção de que "se faz bem", onde a segurança do que se faz poderá impedí-los de continuar se aprimorando, como processo permanente, o que, por vezes, já não será alheio a um certo "conservadorismo" (GONÇALVES, 2009, p.26) encontram-se 9%[47] dos PCs.

Em seguida a esta fase, o autor referência apresenta a da "Renovação do interesse e Desencanto", em que o profissional se manifesta com menor vulnerabilidade, pois tem completo domínio da ação, podendo fazer antecipações acerca da mesma. Gonçalves (2009), explicita que esta fase,

> [...] os percursos profissionais podem voltar a divergir em sentidos opostos[...], então, cansaço, saturação e impaciência na espera pela aposentação, enquanto algumas, segundo

[47] Arredondamento %.

> as suas próprias palavras, já não se sentiam mesmo "capazes de ouvir e aguentar as crianças". Outras, por seu lado, em número bem menos significativo, pareciam ter "reinvestido" na profissão, revelando um interesse renovado, mostrando-se "entusiasmadas" e desejando "continuar a aprender coisas novas". Refira-se, ainda, que algumas destas últimas acabaram por "derivar" para o desencanto, mas que tal nunca se verificou em sentido contrário. (GONÇALVES, 2009, p. 26).

Este período é aquele com maior tolerância, menor investimento na profissão, apatia e indiferença de uma parte, com relação estreita entre idade cronológica e profissional, ou seja, os PCs se tornam mais conversadores e senhores de si à medida em que os anos avançam (sejam anos de trabalho ou anos de vida) . De outra parte, o renovo se mantém característico do profissional. Mas estes aspectos podem se apresentar em outras fases também. Há 8% de PCs que se encontram nesta etapa de final da carreira, que, em muitos casos, é encarada de forma positiva, pois se configura num desligar para alçar outros voos buscando revigoramento e em outros tem um caráter de querer se desvincular do "fardo" que se tornou a profissão no final de carreira. No relato de alguns PCs, o desencanto de alguns Professores fica evidente, como: *"Estou cansada, quero aposentar", E fala para os alunos, viu? "O que eu tenho para oferecer é isso..." E dá cópia para o aluno". (PC2).* Porém, quanto aos PCs este fato não se evidenciou nas comunicações, o que não garante a ausência deste sentimento.

O Quadro 3 "Progressão Profissional Docente" sintetiza o itinerário-tipo de Gonçalves (2009) fazendo a relação entre os anos, as fases/ temas da carreira do Professor e no contexto do estudo, do Professor Coordenador .

Quadro 3: Progressão Profissional Docente

Anos de Experiência	Etapas / Traços dominantes
1 – 4 (50%)	O "INÍCIO" Choque do real, descoberta
5 – 7 (25%)	ESTABILIDADE Segurança, entusiasmo, maturidade
8 – 14 (8%)	DIVERGÊNCIA (+) DIVERGÊNCIA (-)
15 – 22 (9%)	SERENIDADE Reflexão, satisfação pessoal
>= 23 (8%)	RENOVAÇÃO DO INTERESSE Renovação do entusiasmo → DESENCANTO desinvestimento e saturação

Fonte: GONÇALVES, p. 25, 2009.

Da mesma forma que se estabeleceram relações entre a profissionalidade docente e a profissionalidade do PC, entre a formação continuada em serviço do docente e a do PC foi importante delimitar a progressão profissional do PC de acordo com a do Professor, pois ambos são regidos pelo mesmo plano de carreira e pertencentes ao Quadro do Magistério (QM), tendo em vista, também, que se adequam às mesmas características de cada fase/etapa. Percebe-se que há um tempo em que o profissional se lança a novos desafios e novas descobertas, portanto procura ampliar seus conhecimentos e, por conseguinte, alçar outros voos visando o campo administrativo/pedagógico para além da sala de aula é uma alternativa. Há tempos em que há estagnação e até desencantos quanto à profissão, situação esta que também pode mobilizar o profissional a procurar outros caminhos.

Entretanto, é sabido que tais fases/etapas, apesar de se considerar o tempo cronológico, podem não ser lineares, simples ou fáceis: há inconstâncias, pois perpassam pela dimensão pessoal e pela dimensão profissional[48]. Para corroborar com esta ideia Nóvoa (2017), reforça a complexidade da profissão docente, que ora se amplia aos PCs, "não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo. " (NÓVOA, 2017, p. 1118).

O percurso profissional, como processual, é complexo, amalgamado à multiplicidade da identidade profissional e pessoal, que consolida e se fortalece na medida das interações com o coletivo. Ressalta-se, para tanto, a importância do espaço/lugar escolar como oportunidade de formação continuada em que se dá tal decurso.

4.1.2 Saberes profissionais do Professor Coordenador

A complexidade das atribuições do Professor Coordenador exige diversos saberes que podem ser potencializados pelos cursos de graduação, em especial o de Pedagogia, considerando suas especificidades e finalidades na constituição do gestor escolar – coordenação pedagógica (aspecto citado como parte da profissionalidade do PC, embora não seja objeto do referido estudo). Contudo, muitas questões envolvem o campo da Pedagogia, desde a oferta maciça na rede privada, no período noturno, no formato barateado/sucateado,

[48] Nas profissões do humano há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais. No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos. Aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais. (NÓVOA, 2017, p. 1121).

incluindo até sua versão em EAD, fazendo com que o curso seja debilitado. Todavia, no que se refere às disciplinas curriculares, há a necessidade do curso se afastar da formação sistemática e prescritiva, encaminhando-se para uma Pedagogia Crítica, em que o sujeito constrói e transforma o conhecimento, por meio da reflexão desta prática. O que se observa é um número expressivo de PCs oriundos de cursos de Licenciatura específicas, fazendo referência à primeira graduação (ver Tabela 1 "Processos Formativos) sendo designados para a função sem, no entanto, terem a formação inicial condizente com o trabalho a ser realizado na gestão pedagógica. Entretanto, o aprendizado é processual, devendo ser incentivado constantemente e, em consequência, a constituição da profissionalidade, a partir das dimensões pessoais e profissionais, este pode, também, agregar e ampliam os conhecimentos teóricos e pedagógicos dando novo significado à prática destes profissionais – prática refletida e transformada. Para Domingues (2014), a formação do PC deve abarcar,

> [...] conhecimentos sobre as teorias educativas; sobre os diferentes níveis de intervenção e formas de subsidiar as atividades docentes e discentes; sobre os professores: seus saberes, sua metodologia, seu processo reflexivo; sobre os alunos: sua maneira de aprender, sua interação com os colegas e com os professores; sobre a comunidade: suas expectativas em relação à escola e a seu atendimento; e sobre o diretor e as demandas do trabalho na perspectiva da cooperação, entre os outros conhecimentos. (DOMINGUES, 2014, p. 33).

Há uma diversidade de saberes subjacentes à gestão pedagógica, conforme apregoa a autora. Assim, ao PC oriundos de outros cursos de Licenciatura será necessário mais tempo na função para se apropriar desses saberes, pois demanda maior disponibilidade institucional, uma formação em serviço com a finalidade de atender as necessidade da referida função, apoio do coletivo e parceria dos mais experientes para desta forma lidar com as diferentes frentes do trabalho cujas bases são a formação em serviço dos Professores e o acompanhamento pedagógico, especialmente, numa prática que se pretende reflexiva.

Segundo Pimenta (2018), a identidade de uma profissão se constrói, a partir da relação estreita entre o contexto social, cultural, político e histórico pelos quais perpassa a ação deste profissional, mas também, perpassa pelo pessoal, ou seja, pelas significações e ressignificações do que é constituído como parte do saber fazer reflexivo. Para a autora,

> [...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto

> ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2018, p. 19).

Pimenta (2018), apresenta possibilidades de construção de identidade do Professor Coordenador enquanto profissional reflexivo, qualificando socialmente a escola como lugar de apreensão dos saberes, quer do PC, do Professor, quer do aluno, num processo de valorização de cada um desses sujeitos inseridos no contexto escolar. Os fragmentos abaixo revelam o valor da formação em serviço dos participantes da pesquisa e como esta vai constituindo o profissional.

> *Contribui muito (formação em serviço), pois minha formação (graduação) não é voltada para os anos iniciais. (PC11)*
>
> *Gente, você tem coragem de consultar em um médico que não faz... não se especializa? Não! Tem coragem de morar em um prédio que um engenheiro se formou lá em 1960 e nunca mais fez uma outra atualização com as mudanças que ocorreram nos materiais de construção? Não! Professor também tem que se atualizar. (PC7)*
>
> *Estava vendo um vídeo no nosso último encontro, de língua portuguesa, de uma professora da Unesp, a gente é professor não é só de disciplina, a gente é professor daquela turma, naquele momento. Cabe para a gente ver o que é mais importante para aquela turma naquele momento. É verdade, às vezes você trabalha cinco anos aquele mesmo ano, ah! Primeiro ano. Tem como aplicar a mesma coisa? No entanto, quanto mais estudamos, mais sentimos a necessidade de refletir sobre nossa prática e ajustá-la às demandas atuais. (PC4).*
>
> *Nas formações ocorrem momentos de estudos, de aprimoramento profissional essenciais para a minha atividade profissional. (PC1).*

Os PCs consideram a necessidade de aprender continuadamente, de se atualizar e têm consciência de que o conhecimento se transforma e exige novos saberes. Para tanto, a escola deve ser organizada com finalidade reflexiva, centrada na formação continuada em serviço, de forma a contribuir com a ação/pensamento entre os pares, num coletivo que busca o aprendizado. O PC, enquanto elo entre os Professores e entre os Professores e os alunos, deve se constituir dentro da função que exige determinada identidade, que não está pronta, mas se configura na reflexão, com base em Placco (2014), que assegura,

> A formação identitária se traduz na constituição do profissional, por meio das identificações que ele assume, a partir das atribuições que lhe são imputadas, pelo sistema, pela escola, pela gestão, pelos pares, por pais e alunos e por si mesmo. Muito

> frequentemente, o professor busca responder a atribuições diversas, originadas de fontes diversas, sem a devida reflexão e escolha de sua parte. Assim, o processo formativo pode ser o instrumento a partir do qual esses processos de identificação e não identificação se tornam conscientes e possibilitam escolhas reais e fundamentais (PLACCO, 2014, p. 547).

A escolha do PC em ingressar neste universo é de suma importância; é por meio dela que ele pode transformar, por exemplo, a ATPC em um lugar de formação em serviço, ou não, sempre a depender do entendimento que tem sobre seu papel. Alguns admitiram ter tido uma primeira aproximação auxiliando um colega, então se sentiram em condições de assumir a função, destacando, assim, que a experiência os levou a escolher candidatarem-se à função, sendo este um dos fatores da identidade profissional.

Outros justificam suas escolhas tendo como referência questões de ordem pessoal, como amor à educação, experimentação, acertar a situação funcional, pois o cargo de Professor era em outra cidade. Além dos motivos que remetem a anseios como ajudar a escola a melhorar o desempenho nas avaliações, ou crença nas pessoas e na importância de trabalhar nos Anos Iniciais, por serem a base do processo de aprendizagem. Ou seja, a pessoalidade se sobrepôs ao profissional.

Há cinco PCs que optaram pela função devido a aspectos voltados para o avanço na profissão, alegando a importância do estudo, da parceria PC/Professor e a aceitação de novos desafios. É possível afirmar que estes aspectos se assemelham ao ciclo de vida profissional docente (HUBERMAN, 2007), em que os profissionais visam alçar outros voos dentro da profissão, no caso a função de PC.

Observa-se que ao serem questionados sobre as motivações para exercer a função nenhum PC fez referência a algum aspecto que remetesse à formação inicial recebida, nem no que tange aos formados em Pedagogia e nem nos demais cursos específicos de Licenciaturas. Assim como nenhum deles disse ser um bom professor e, por conseguinte, seria um bom PC. Abaixo alguns relatos reveladores das escolhas dos PCs participantes da pesquisa:

> *Trabalhar e contribuir com uma área da educação a qual acredito ser a mais importante, visto que esta é a base para as demais etapas educacionais. (PC3).*
>
> *Fazendo uma retrospectiva, pensando nas minhas coordenadoras. Primeiro, acho que eu tive sorte de ter boas coordenadoras, mas parece que nas escolas que fui passando vai aumentando a graduação para elas, acho que pelo próprio processo que todo mundo estava passando, de ser coordenador, e a última que tive, eu falava quero ser que nem ela (...) Dar coerência ao trabalho da equipe mesmo em meio à troca de professores. (PC10).*

> *Meu amor pela Educação. Acredito que a escola precisa de pessoas "apaixonadas" pela Educação e que contribuam, para que outras pessoas também possam desenvolver seus trabalhos com seriedade e comprometimento. E que acreditem que, apesar das dificuldades, é possível ampliar seus saberes e desenvolver um trabalho exitoso. (PC4).*
>
> *[...] acima de tudo, me encantei pelo Ensino Fundamental I, pelos projetos, pelas sequências, pelas atividades permanentes. Adoro trabalhar em conjunto com os professores nas formações e em sala de aula. (PC1).*
>
> *O que me motivou foi o fato de ver algumas falhas e que eu gostaria de ajudar a sanar, para a escola melhorar seu desempenho nas avaliações internas e externas. (PC8).*
>
> *Minha coordenadora era professora de Educação Física e me pedia ajuda, percebi que era capaz de exercer a função e resolvi apresentar a proposta anos depois. (PC11).*

Independentemente dos motivos, o PC, ao ser designado, tem um caminho cheio de desafios e descobertas até se firmar na função. Entretanto, desde que inicia seu trabalho em uma unidade escolar percebe-se a ação do PC, de forma positiva ou não, sempre dependendo das possibilidades de exercer, de fato, suas atribuições. Escolher de forma consciente e refletida, como nos explicita Placco (2014), é parte de sua identidade profissional. A primeira escolha deste docente foi se candidatar para a função e, desta forma, é válido refletir sobre os motivos que o levaram a tomar esta atitude, pois são reveladores de aspectos identitários, podendo deixar transparecer, ou não, nuances da profissionalidade do PC.

Para Nóvoa (2009), "não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos" (NÓVOA, 2009, p. 22). No tocante aos motivos da escolha para participar do processo de seleção é preciso que estes sejam revestidos das especificidades inerentes à função para que, de fato, sejam contributos da formação identitária da função de PC, enquanto sujeito que investiga, pesquisa e reflete sobre sua atuação e inserção na escola.

Outrossim, avançando na análise, foi possível observar que suas ações nem sempre são pedagógicas, a ponto de comprometer suas reais atribuições, como revelado abaixo:

> *A maior dificuldade é otimizar o tempo e os afazeres cotidianos, além do atendimento aos pais que pouco compreendem a função social da escola e a importância desta na formação do aluno como cidadão. (PC3).*
>
> *Eu admiro muito o professor coordenador que consegue ter sequência e cumprir toda a rotina que nós preparamos no início do ano. Por mais que eu tente me organizar... (PC2).*

> *É necessário ter consciência das atribuições específicas do PC para não se descuidar do que lhe é atribuído e ao mesmo tempo saber articular as ações cotidianas, uma vez que o PC integra a Equipe Gestora da escola. (PC4).*
>
> *Acredito que a resolução deveria ser mais divulgada nas escolas e respeitada pelos diretores e professores, já que muitas vezes o coordenador acaba assumindo funções que todos sabem não serem sua. A questão tempo acaba sendo um fator difícil até para podermos estudar nossos afazeres. (PC6).*

Nos depoimentos explicitam-se como grandes desafios: a gestão do tempo e as complicações em administrar as suas atribuições, de fato, com aquelas que são levados a fazer, por um motivo ou por outro, e que muitas vezes não estão relacionadas com a função, prejudicando seu papel pedagógico. Tais situações materializam os contrastes da função e exigem saberes concretos para a superação de tais desafios e contradições. O desenvolvimento de sua profissionalidade oriundo de estudos fica prejudicado, pois se restringe a momentos de estudos isolados e inconstantes, de maneira a deixar moroso o processo formativo pessoal e profissional do PC.

Estabelecer uma rede de formação em que haja discussão entre os pares, de maneira que se possa socializar práticas significativas no exercício da função de PC, bem como proporcionar as diferentes relações entre teoria e prática para a construção de novas práticas e novas teorias – profissional reflexivo – municia-o a enfrentar os desafios, com saberes inerentes ao exercício da função que promoverão a melhoria da aprendizagem dos alunos. Como reforça Imbernón (2010), no tocante à formação continuada, “uma formação continuada mais adequada, acompanhada dos apoios necessários durante o tempo que for preciso, deve contribuir para que novas formas de atuação educativa sejam incorporadas à prática. ” (IMBERNÓN, 2010, p. 34).

A formação do PC deve ser permeada pela epistemologia da educação e por aquela advinda de conceitos coerentes com os processos educativos, de maneira que, em decorrência dos estudos, possam ampliar seus conhecimentos e transformar sua prática. Conforme nos adverte Saviani (1996), o homem não nasce sabendo ser homem, assim como o PC não nasce sabendo ser PC e sua experiência docente contribui com o exercício de sua função, todavia, não é suficiente. Os saberes docentes relacionados aos saberes dos Professores Coordenadores são revisitados a partir do referido autor.

Os saberes docentes essenciais para o desenvolvimento do processo educativo, de acordo com Saviani (1996), podem estar relacionados aos saberes dos PCs, tendo em consideração que ele realiza um trabalho educativo cujo foco é a formação do Professor e, por conseguinte, a aprendizagem do aluno. O processo educativo é amplo, complexo e abrangente, logo, o Professor, no caso o PC, deve se constituir de saberes concernentes a este processo, sendo que eles precisam fazer parte da formação dos profissionais da educação, seja inicial, pós-graduação e em serviço. O autor apresenta cinco saberes[49] que embasam o trabalho educativo, explicitados no Quadro 4, ilustrado por relatos dos PCs.

Quadro 4 - Saberes do processo educativo: Prioridades na formação do Professor Coordenador dos Anos Iniciais. (continua).

Saberes implicados na formação do educador	Saberes do Professor Coordenador e a voz que os legitima
1- Saberes atitudinais: domínio de comportamentos e vivências, atitudes e posturas inerentes ao trabalho educativo; identidade e personalidade do educador – experiência prática relacionados à epistemologia.	O PC é o articulador entre os atores escolares e deve relacionar-se cordialmente com eles; orienta o trabalho docente e deve trabalhar em parceria com os Professores. *Acho que unir minha formação em Humanas e experiência dos Anos Iniciais me fez melhor nas relações humanas. (PC10).* *Então, eu acho assim, tenho algumas resistências, mas eu tenho muita parceria. Eu vejo que a minha turma é bem parceira. (PC9).* *[...] a luta de parcerias que muitas vezes não acontece, enfim um processo de formação que também crescemos juntos. (PC2).*
2- Saberes crítico-contextuais: compreensão das condições sócio-históricas básicas e suas transformações.	O PC deve compreender que o conhecimento é construído socialmente, é cumulativo e se transforma. *[...]mudança de paradigma do grupo. (PC12).* *Não é só para ATPC, eu uso para o meu saber (formação em serviço do PC). Eu não uso como pauta para replicar, eu uso como um material para o meu saber. E aí eu vou fazer de acordo com a escola, com o que eu aprendi como formação e não como replicação de pauta. (PC7).*

	A coordenação me deu a oportunidade de estudar mais, aprendo muito enquanto ajudo meu grupo de professores. Estar na coordenação me faz buscar sempre saber mais, estudar. (PC9).
3- Saberes específicos: correspondentes às disciplinas e ao currículo, recortados do conhecimento socialmente construído – processos sistemáticos relacionados à prática.	O PC tem que saber como o Professor aprende; sobre as metodologias de ensino; sobre os processos de aprendizagem dos alunos; sobre a didática geral e a didática referente a determinada disciplina e/ou conteúdo; sobre metodologias e estratégias de formação. *Contribui com o melhor conhecimento do currículo, sua estruturação e a concepção de ensino dos Anos Iniciais [...]. (PC3).* *Trabalhar com seres humanos é bem difícil. Se organizar para dar conta de tudo, estar em todos os lugares, saber quando orientar, elogiar e dar broncas quando necessário. Conquistar e manter os momentos de formação, não apenas a ATPC, mas outros também. (PC5).* *Eu vejo que a minha turma é bem parceira. E assim, igual a PC1 falou, eu me preocupo muito com as pautas, eu vejo assim, que uma conquista da escola é das pautas serem de formação; quando eu era professora eu via que as pautas não eram muito de formação e o diretor aproveita o momento para "ah você vai aceitar", eu consigo, no mínimo possível, a gente sempre que o tempo é muito pequeno. (PC9).* *Quando a gente garimpa, a gente tem visão do que pode usar aqui se esse texto contribui. (PC12).*
4- Saberes pedagógicos: conhecimentos produzidos pela ciência da educação e sintetizados nas teorias educacionais, podendo referirem-se à identidade	O PC deve exercer seu trabalho tendo como principais ações a formação e o acompanhamento da ação docente (não como forma de fiscalização, mas como forma de contribuição), para tanto, deve se apropriar dos saberes pedagógicos para

profissional – processos sistemáticos, relacionados à prática.	melhor formar os Professores, em ATPC e nos demais momentos de formação. *Eu tenho dificuldade para fazer devolutiva, eu sou muito prolixa para fazer devolutiva (após o acompanhamento em sala de aula). E é, eu demoro para fazer, não é nem a questão do volume, eu acho nem acho que eu escrevo muito, é questão de selecionar o que é mais importante falar. Eu demoro um pouco para selecionar. (PC10).* *E pensando na formação em si, acho que é um pouco e é importante criar laços na escola, torna isso mais fácil, mas eu acho que é... Eu não sei o que... engradece mais o próprio coordenador do que o próprio professor, acho que imediatamente atinge primeiro a gente. Porque você quer ser respeitado, quer ajudar e apoiar o professor... e para acontecer isso a gente tem que ter muita clareza. (PC10).* *Na pauta de hoje, a gente vai falar um pouquinho das avaliações do eixo leitura, que a gente já discutiu também no planejamento. A gente vai falar das práticas sociais de leitura na escola e um pouquinho do nosso plano de ação que a gente já vem desenvolvendo, já estamos pensando em algumas coisinhas, né? Tem feito os acompanhamentos, os professores feito os acompanhamentos. E esse ano a gente vai trabalhar produção de texto, um pouco mais a Língua Portuguesa. Vou pedir para vocês sentarem em trios[...] (PC3).* *Eu fiz, tem um textinho que a gente vai ler sobre alfabetização inicial. Mas ai eu fiz um histórico, com fotos, a evolução dos nossos alunos. E aí, eu fui vendo como essa criança evoluiu ao longo desse portfólio. (PC4).*
5- Saberes didático-curriculares: formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador e educando (no caso,	O PC deve estar envolvido na articulação da teoria e da prática referente aos processos de formação continuada em serviço, de maneira que continue promovendo o aprendizado dos

Professor e PC), domínio do saber-fazer, implica a dinâmica do trabalho pedagógico, estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógico com intencionalidade.	Professores de forma crítica-reflexiva. Para tanto, a ATPC deve ser um lugar de formação, efetivamente. *[...] a luta de parcerias que muitas vezes não acontece, enfim um processo de formação que também crescemos juntos. (PC2).* *[...] é a formação docente que demanda várias circunstâncias, inclusive a minha formação como parte integrante dos processos que ocorrem na escola. (PC7).* *Uma dificuldade minha, eu seleciono um monte de texto, eu separo, e qual eu usar, qual é a melhor ordem para usar, ainda tenho um pouco de dificuldade quanto a isso. Às vezes um texto é bem parecido com o outro, mas qual eu vou usar? Eu escolho um, mas.... Qual o melhor? Em que momento eu vou usar esse vídeo? Eu tenho dificuldade na elaboração da pauta mesmo. Mas, não é para terminar essa dúvida. (PC5).* *[...]em meio a um grande número de atribuições, elencar as prioridades e conseguir não desviar delas. (PC9).* *Eu não sei o que... engradece mais o próprio coordenador do que o próprio professor, acho que imediatamente atinge primeiro a gente. Porque você quer ser respeitado, quer ajudar e apoiar o professor... e para acontecer isso a gente tem que ter muita clareza, eu acho, dar conta da concepção de ensino e amarrar com as demandas reais da escola. Acho que é um desafio grande, o que é que as professoras estão fazendo, o que elas estão fazendo bem, o que elas não estão fazendo bem, o que realmente é necessário fazer naquele momento, o que é importante retomar, o que não é. (PC10).*

Fonte: Elaborado pela autora, 2019. (conclusão).

Saviani (1996), ressalta que esse conjunto de saberes constitui o educador, o Professor Coordenador e são saberes basilares nos processos formativos, tanto no que se refere à formação em serviço do Professor, como na formação em serviço do PC – agentes transformadores da educação, enquanto práxis – que transforma o produto e a si mesmo (VÁZQUEZ, 2011, p. 418). Saviani destaca, também, que a experiência perpassa por todos

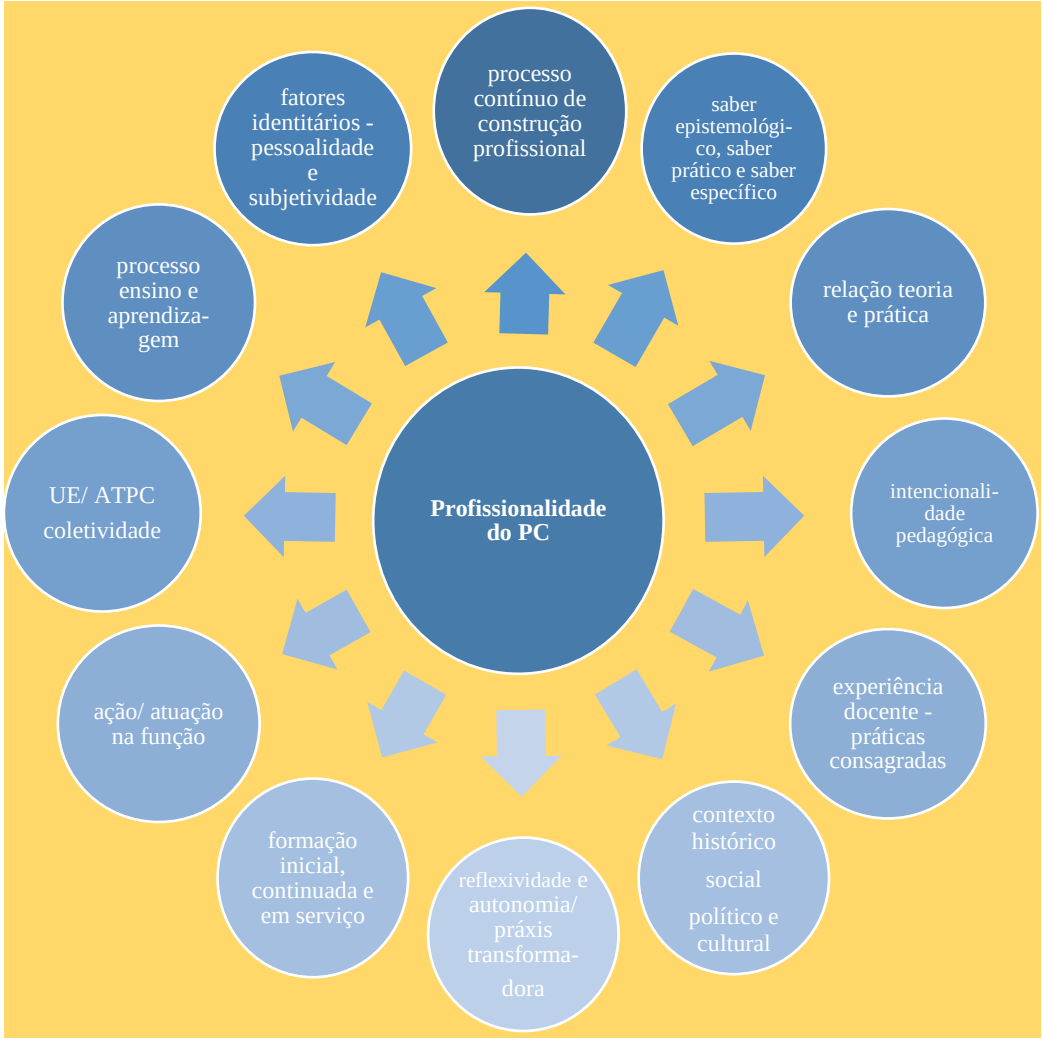
os saberes e envolve educadores e educandos, e, neste caso, envolve Professores e Professores Coordenadores,

> [...] no tratamento dos diferentes tipos de saber, cabe levar em conta não apenas o grau efetivo ou potencial de seu domínio por parte do educador, mas também o domínio potencial e efetivo dos referidos saberes por parte do educando. Com efeito, ainda que integrem o trabalho educativo múltiplos agentes, o núcleo fundamental constitutivo do ato educativo é dado na relação educador-educando. (SAVIANI, 1996, p. 151).

Sendo assim, o Professor Coordenador deve ter domínio deste conjunto de saberes para que a formação seja efetiva e envolva igualmente o aluno, parte do processo educativo, e a escola, como o lugar da transformação, espaço instituído, devendo se configurar como lugar que precisa se constituir, revestir-se de sentido, de licitude e legitimidade. Os Professores e PCs devem buscar e construir significados para o espaço formativo, em que pese ser um lugar de formação, a escola é um desses lugares, um importante lugar. "Quando nossa subjetividade atribui sentido aos lugares, eles se tornam parte de nós mesmos. Eles constroem nossa história e neles deixamos parte de nós". (CUNHA, 2008, p. 185). Uma ATPC que privilegie a formação que é própria do sujeito, que lhe confere identidade e contribui com sua profissionalidade é um lugar de e para encontros formativos.

Desta forma, os saberes se articulam na constituição da profissionalidade do Professor Coordenador como condição favorável para o desenvolvimento do seu trabalho de formador de Professores e promotor da melhoria da aprendizagem dos Professores, o que reverbera no ensino e, por conseguinte, no processo de aprendizado dos alunos. A figura abaixo explicita os diferentes aspectos contribuintes da profissionalidade do Professor Coordenador:

Figura 2: Profissionalidade do Professor Coordenador



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

São muitos elementos que definem a profissionalidade do Professor Coordenador e que giram em torno do ser pedagógico, da epistemologia da prática, da práxis transformadora que se materializam no desenvolvimento de suas funções, seja de formador em serviço, seja de acompanhamento do processo ensino (Professor) e aprendizagem (aluno), imbuídos dos fatores identitários e da construção do profissional, do saber inicial e continuado. Compor e investir nessa profissionalidade requer clareza de que ela está em constante elaboração (GIMENO SACRISTÁN, 2014), está carregada de contexto histórico, político, cultural, social e educacional e tem relação com o trabalho educativo que se pretende desenvolver, firma-se na intencionalidade, na autonomia do profissional, na pessoalidade, mas, também, na coletividade, legitimando o saber essencial para exercer a função de Professor Coordenador.

Os participantes da pesquisa revelam, a partir de seus depoimentos e relatos, valores, conhecimentos, atitudes e habilidades (LIBÂNEO, 2015), assim como revelam, no desenvolvimento de suas ações, as suas profissionalidades.

4.2 Formação continuada em serviço do Professor Coordenador

A formação continuada em serviço do Professor Coordenador – Categoria II de análise - é um elemento essencial da sua profissionalidade, sendo assim merece destaque quanto à sua constituição e formato. As normativas que regulamentam esta formação atribuem aos sistemas de ensino, sejam municipais ou estaduais, a competência e obrigatoriedade em garantir os espaços formativos, de maneira que Professores possam desenvolver sua profissionalidade a partir das experiências e estudos suscitados nestes encontros coletivos entre pares. Quanto ao Professor Coordenador, não há citação a respeito, cabendo aos sistemas de ensino ao qual pertencem fazer a interpretação da legislação e atender a todos os profissionais da educação.

Em São Paulo, o sistema de ensino estadual, a partir da Resolução 89/2007 “oferta” a formação continuada em serviço ao Professor Coordenador dos Anos Iniciais por oito horas semanais para estudos, reuniões e orientações técnicas. Contudo, não há detalhes de como tal formação deveria acontecer. Até o ano de 2014, havia uma equipe central responsável pela formação em serviço de cada Diretoria de Ensino, ora assumindo os encontros formativos, ora orientando para que os PCNPs se desenvolvessem. Após este período, as formações ficaram sob a responsabilidade exclusiva dos referidos PCNPs. É neste contexto que o referido estudo joga luz para reflexão, visando compreender os impactos da formação continuada em serviço na profissionalidade do Professor Coordenador e, por conseguinte, no seu papel de formador de professor no espaço/lugar escola.

Para este estudo a formação continuada em serviço abrange os aspectos sociais, políticos, ideológicos, culturais, históricos e educacionais, como múltiplos caminhos daqueles que atuam na educação, de forma integradora e na interação, num *continuum*, no ambiente escolar, considerando a coletividade como forma de construir conhecimentos e desenvolver a profissionalidade. Sendo assim, os encontros formativos realizados na Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto devem contemplar, no seu planejamento, estes princípios como base de sustentação para os estudos e reflexões, se se idealiza o desenvolvimento da profissionalidade do Professor Coordenador.

4.2.1 A formação continuada em serviço do Professor Coordenador, na DE e nas ATPCs

Tendo em vista responder como acontece a formação continuada em serviço e como ela se estrutura e se consolida, no âmbito da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto, parte-se do princípio do que não se assumiu como formação continuada em serviço, isto é, participar de congressos, seminários, palestras, cursos rápidos, não se configura como formação em serviço, pois não acontece no espaço/lugar escolar, não atende às especificidades das Unidades Escolares e nem contempla o Projeto Político Pedagógico delas. Esta participação em congressos, seminários, palestras, cursos rápidos pode contribuir, mas não é formação continuada em serviço. Isto posto, deve se explicitar como os encontros formativos são planejados e como se reverberam nas ATPCs das escolas e, especialmente, como os participantes da pesquisa enxergam ou apreendem estes momentos de estudo e reflexão. Algumas exposições destes participantes são referência para compreender a importância da formação em serviço:

> *A formação continuada é sempre muito importante, haja vista sabermos que o conhecimento está em movimento constante. (PC7).*
>
> *Contribui muito, pois minha formação (graduação) não é voltada para os Anos Iniciais. (PC11).*
>
> *Para mim, que estou começando agora, está sendo assim, abrindo outras ideias. Quando a gente está em sala de aula não tem essa visão que a gente está vendo aqui. (PC8).*
>
> *É um momento que a gente estuda, ouve o outro falar, vai dando ideia, é justamente isso aí. (PC1).*
>
> *Há muito que aprender ainda, porém me considero mais sabida que antes. Todos os momentos de formação me ajudaram e auxiliaram para continuar no enfrentamento dos desafios diários. (PC12).*

Os participantes da pesquisa reconhecem o valor da formação continuada em serviço como condição para ampliar e atualizar os conhecimentos e continuar aprendendo, enquanto reforço da formação inicial e como forma de superar os desafios da função.

O autor Alvarado-Prada (2010), ressalta a importância dos conteúdos de formação que devem primar pelos aspectos pedagógicos como sendo a maior necessidade dos profissionais, contudo, destaca a dificuldade em ser formador de professores, no tocante às estratégias metodológicas. Quanto a isso os participantes destacam:

> *Tem o movimento de vocês irem para escola, sentir como está, tem o movimento de analisar os dados. As pautas elas veem as dificuldades da DE que também são*

> *nossas. As dificuldades que, também, são problema nosso e muitas vezes casam, perfeitamente, com aquilo que você precisava. O que eu lembro mais recentemente foi a pauta, última, de português que atendia à dificuldade da escola. É um norte para o nosso trabalho e inseri no plano. Neste momento que a gente estuda, procurando texto para aquele assunto, já vai separando para os próximos, para os futuros e bem futuros ainda. (PC5).*
>
> *Tudo que eu vou aprendendo eu vou absorvendo e depois adaptando algumas coisas e passando para a escola também. Vejo a necessidade e aí a gente vai passando para a escola para dar continuidade nessa ação. (PC8).*
>
> *A gente tenta aprender também a colocar a cara da gente nas nossas pautas. A necessidade da escola, aqui dá o embasamento para a gente, mas quando você olha para a escola, você não pode levar aquilo naquele modelo, você tem que dar um ressignificado. Praticamente, nem todas as vezes eu levo do mesmo modelo que eu tenho aqui. Eu venho, estudo, aprendo e levo a mesma pauta? Não. A gente tem que ressignificar. (PC12).*
>
> *Não é só para ATPC, eu uso para o meu saber. Eu não uso como pauta para replicar, eu uso como um material para o meu saber. E aí eu vou fazer de acordo com a escola, com o que eu aprendi como formação e não como replicação de pauta. (PC7).*

Os fragmentos acima revelam que cada PC faz uso dos conteúdos de formação, das temáticas, estudos e estratégias metodológicas em ATPC da forma que melhor atende às necessidades da Unidade Escolar em que atua, ou seja, ressignifica a formação a partir do contexto escolar. Alguns, não fazem uso, em ATPC, mas destacam que os conteúdos ajudam a compor os saberes para as demais atribuições, como o acompanhamento pedagógico e a devolutiva desses acompanhamentos, junto aos Professores. Há aqueles que utilizam textos, estudos, modalidades de leitura empregadas e outras estratégias formativas, na íntegra ou parcialmente. Entretanto, o que está explicitado faz referência a elementos pedagógicos, às ações e escolhas pedagógicas.

As tomadas de decisão promovem o desenvolvimento da autonomia do PC, bem como possibilitam adequar os saberes suscitados nos encontros às reais necessidades dos Professores. Os PCs participantes da pesquisa, ainda, ressaltam a importância da interação entre os pares como condição para aprender e se fortalecer no enfrentamento dos desafios diários:

> *As formações contribuem muito. A cada formação aprendo mais, não só com as formadoras, mas com a troca entre as PCs. (PC9).*
>
> *[...] observamos que o problema da minha escola também é de outras e juntos pensamos nas soluções para o avanço dos nossos alunos. (PC5).*

Os PCs mais experientes podem contribuir e contribuem com o aprendizado daqueles mais jovens, ou seja, é um saber individual e coletivo ao mesmo tempo. Aprofundando, ainda mais, na interpretação dos dados obtidos nos instrumentos de coleta, observa-se que quanto a importância e relevância da formação continuada em serviço não há o que se contestar; quanto ao uso que se faz dos saberes apreendidos nesses espaços de formação, constata-se a autonomia dos profissionais ao desempenhar sua função de formador. Todavia, outros aspectos precisam de luz: os encontros formativos são espaços institucionalizados por força de resolução, ou a dimensão humana transformou-o em lugar, com um sentido cultural, subjetivo e particular do coletivo (CUNHA, 2008)? Este é o desafio dos encontros realizados na Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto.

Para tanto, é preciso romper com os modos de formação tradicionais, acompanhar as aprendizagens do PC, enquanto sujeito individual e coletivo, de modo que esses momentos sejam, a partir dos estudos realizados, de fato, contributos da profissionalidade do profissional. É preciso que nos encontros formativos a trama tenha um "tecido profissional enriquecido" (NÓVOA, 2009, p. 40), de maneira que haja um aperfeiçoamento das equipes pedagógicas. Há que se primar por um trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas educacionais, relacionar teoria e prática, enquanto forma de contribuir com os processos contínuos de construção do próprio conhecimento e do conhecimento do outro, privilegiando a interação e o compartilhamento. Domingues (2014) ressalta esses aspectos e alerta quanto aos desafios:

> Uma educação preocupada com a constituição de um coordenador crítico-reflexivo estará atenta aos aspectos referentes a um currículo de formação menos técnico e mais reflexivo, pois tal perspectiva pode influir nas configurações dessa profissão nos estados e municípios brasileiros onde ela é desenvolvida. Todavia, sua caracterização pode, ainda, ser fruto de políticas públicas diversas, algumas pouco comprometidas com o pedagógico e fortemente alicerçada nas ideias impostas pelo mercado, num processo aligeirado de educação (formação inicial e contínua). (DOMINGUES, 2014, p. 35).

A autora reforça os desafios de se formar em serviço considerando os sistemas de ensino, no caso a rede estadual de educação de São Paulo, que, a partir das atribuições normatizadas dos PCs, coloca limites e metas de cumprimento delas. Sendo assim, existem dois caminhos a percorrer no que tange ao planejamento dos encontros formativos: ou se forma um profissional crítico-reflexivo da própria prática, ou se forma um profissional cumpridor de política públicas de governo.

Libâneo assevera a importância da reflexão no ensino, pois "o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir" (LIBÂNEO, 2015, p. 54) e acrescente-se, também, entre a teoria e a prática. Desta forma, é possível formar um formador de Professores, em serviço, considerando o contexto escolar que promova, igualmente, a formação desse Professor por meio da reflexão sobre a prática - Professor que, ao refletir, transforma a si e a própria prática. Por isso, planejar a pauta formativa[50] é momento de escolha que garantirá, ou não, uma formação impulsionadora do desenvolvimento da profissionalidade do PC, bem como construirá, ou não, um contributo para sua atuação. Para tanto, a metodologia da resolução de situações-problema, bem como a construção do conhecimento são basilares na elaboração dessas pautas. Contudo, há conflitos que devem ser combatidos no que se refere aos conteúdos, que devem ser pedagógicos, mas que sob as tenções educacionais - que privilegiam a lógica de mercado, o modismo pedagógico e os organismos externos (que dizem entender de educação, mas não são da educação) que invadem os espaços de formação – criam empecilhos para uma formação de qualidade. Libâneo (2015), alerta quanto a esses desafios:

> Esses reducionismos podem ser explicados, em boa parte, pela fragilidade do pensamento pedagógico brasileiro nas últimas décadas, que por isso mesmo, submete-se facilmente aos modismos e às oscilações teóricas. (LIBÂNEO, 2015, p. 53-54).

O autor cita, dentre várias, uma condição que para o estudo é relevante na medida da superação do reducionismo ou dos modismos pedagógicos, ou seja, uma proposta de reflexividade pautada em Paulo Freire que preza pela ação-reflexão-ação na formação de um profissional que compreenda seu papel político e, cônscio desse papel, possa gerir democraticamente na busca de mudanças educacionais efetivas.

Os Professores Coordenadores relatam, em seus diálogos, as contribuições das formações para o desenvolvimento da profissionalidade e, por conseguinte, para o desempenho das funções de formador, em especial e das demais funções decorrentes desta. Eles explicitam que:

> *Contribui muito, um norte para as ações serem desenvolvidas na escola. Tratamos de assuntos relevantes, um momento de estudo "nosso". (PC5).*

[50] Documento que se origina ao organizar o estudo que será realizado no encontro formativo, contempla a metodologia, o percurso formativo selecionado, as atividades a serem realizadas, as estratégias formativas e o movimento metodológico (organização dos participantes) para interação entre os pares.

> *Contribui muito, pois aprendo cada vez mais para poder usar na minha prática como coordenadora. (PC8).*
>
> *No meu caso, foi minha salvação. Tenho professoras exigentes e sabidas, e ao começar tinha poucos saberes nos Anos Iniciais. Amo as formações, me ensinaram muito mais que a graduação. Adoro, principalmente, as que estudamos mesmo. É o que nos dá força para enfrentar as agruras do dia a dia. Sou feliz demais, porque graças a elas me sinto formadora. (PC10).*

Os relatos revelam que os estudos contribuem para a ação de formador de Professores no contexto escolar, bem como explicitam que é uma construção pessoal e coletiva, ou seja, ao mesmo tempo em que constitui o profissional individual, constrói o profissional coletivo, corroborando com Pérez Goméz (2010) que ressalta este viés da formação continuada em serviço.

> A formação contínua de professores é uma exigência da natureza própria da profissão docente, vinculada ao desenvolvimento e construção pessoal do conhecimento em cada um dos indivíduos de cada geração e para o uso pessoal e coletivo do conhecimento para construir formas de vida e relações que constituem a sociedade que desejamos. Nada é prescrito de antemão e tudo deve ser objeto de análise, debate e pactuação, com a consciência clara que o que construímos e o que decidimos para melhor ou para pior nos constrói, capacita ou nos limita. (PÉREZ GOMEZ, 2010, p. 29).

Todavia, de acordo com o autor, da exigência formativa da profissão docente e por aproximação do Professor Coordenador despende reflexão e acordos quanto ao objeto de construção dos encontros formativos. Logo, é preciso considerar, ao planejar esses momentos, as condições para que haja aprendizado individual e coletivo e, ainda, as possibilidades de exercer a autonomia do e no processo formativo, de maneira a reverberar no papel de formador.

Partindo do pressuposto de que os encontros formativos realizados na DE são subsídios para o planejamento das ATPCs, nas Unidades Escolares, dois Professores Coordenadores participantes da pesquisa foram selecionados para que esses encontros fossem observados, de maneira a perceber como são materializados, ou não, os conhecimentos construídos no plano de formação em serviço. Assim, ao interpretar os dados obtidos das observações, constatou-se que os PCs não utilizam os assuntos tratados nos encontros formativos do mesmo modo, bem como um mesmo PC pode fazer uso diferente dos assuntos tratados a depender do encontro:

> *Se a gente for pensar na pauta daqui para levar para a escola, você teria que ficar um mês realizando a pauta daqui lá. A gente tem que ressignificar sim e ela*

> *acaba tendo a nossa carinha. Mas o que é importante, o que tem que conter, o que não pode faltar, a gente tem que ressignificar e manter. (PC12).*
>
> *Na maioria das vezes, os textos eu uso os mesmos, mas a pauta eu readéquo, porque a formação aqui é de oito horas e lá são duas aulas de 50, né? (PC1).*
>
> *Para mim, acho que as pautas daqui ajudam muito a estratégia que eu vou usar lá, então, as estratégias daqui são referências para o que eu vou usar lá. (PC10).*

Sendo assim, as observações realizadas no período de março a agosto/2019 foram ao encontro do explicitado durante o Grupo Focal, ou no Questionário ou seja, a maioria dos participantes citou que não utiliza o que foi abordado nos encontros formativos da forma como estudaram. Foi observado, também, nas ATPCs - que tratou de várias temáticas (Língua Portuguesa: Eixo de leitura, produção de textos e aquisição do sistema de escrita), com diferentes estratégias formativas - que os PCs participantes desse momento de observação, procuraram atender às necessidades do grupo de professores e, portanto, fizeram adequações para estudo dos temas, seja quanto aos objetos de reflexão (textos, vídeos, documentos curriculares, protocolos de alunos, etc.) , ou quanto à maneira de conduzir o encontro de formação.

Desta forma, em algumas situações o PC3 optou por desenvolver a pauta do encontro realizado na DE *ipsis litteris*, demandando várias ATPCs. Em outras, ele inseriu um vídeo para tematizar o conteúdo (produção de textos, no caso), pois percebeu a necessidade do grupo de Professores em aprofundar o estudo:

> *Estava procurando nos vídeos, pensando no que a ** falou sobre o vocabulário* (como enriquecer o vocabulário do aluno). *Achei um vídeo, ele é longo. O vídeo que eu selecionei para vocês trará alguns aspectos do texto de forma prática* (texto estudado sobre o Eixo Produção de Textos). *(PC4).*

Em outra situação, ainda, o PC4 utilizou uma estratégia com os Professores intitulada Dupla Conceitualização (vivência de uma situação real para estudo, com um observador, visando refletir sobre a partir desta vivência), inserida por ele. E, numa última situação de ATPC, o PC4 estudou a mesma temática (aquisição do sistema de escrita), mas a ressignificou com outros textos, protocolos de seus próprios alunos e outras atividades.

Mediante esta análise e interpretação, constatou-se, no momento da observação, que planejar e desenvolver um encontro de formação continuada em serviço requer uma profissionalidade abrangente, em que coabitam no mesmo profissional aspectos da pessoalidade, do coletivo no qual está inserido, do organismo institucional ao qual pertence, e as implicações das políticas públicas educacionais. Ao selecionar a melhor opção de

formação em serviço para determinado contexto escolar e grupo de Professores, deve-se ter em mente como o Professor aprende, quais as suas necessidades e como a referida formação se desdobrará no processo de aprendizagem do aluno. Para Domingues

> Realizar o trabalho de formação na escola de forma crítica e reflexiva exige do coordenador a consciência dos inúmeros fatores determinantes desse trabalho e a assunção de uma posição de liderança, aspecto esse destacado como atributo da coordenação, o que implica o desafio de construir uma formação sólida, afinada com a complexidade e a diversidade das situações pedagógicas na escola. (DOMINGUES, 2014, p. 160).

Consequentemente, nos encontros de formação continuada em serviço para o PC devem predominar, em seu planejamento e desenvolvimento, situações de aprofundamento do conhecimento crítico e reflexivo deste profissional. E, ao mesmo tempo, devem lidar com os desafios das políticas educacionais de governo que, segundo Pérez Goméz (2010), prejudicam a autonomia do coletivo de professores

> A heteronomia do professor vem das prescrições, pressões sociais, rotinas institucionais, demandas dos próprios usuários, muitas vezes mais atentos ao alcance de conquistas do que de qualidades nas atividades realizadas. Daí a importância decisiva dos processos de reflexão cooperativa como o componente-chave do profissionalismo autônomo de professores. (PÉREZ GOMÉZ, 2010, p. 30).

A partir do destacado pelo autor, os aspectos que se deve eliminar dos processos de formação continuada em serviço, seja em nível Diretoria de Ensino, seja em nível Unidade Escolar, são aqueles que impedem a autonomia do PC e do Professores, respectivamente, bem como aqueles que entram em conflito com a gestão democrática. Destaca, também, a importância do coletivo como forma de potencializar a autonomia. A racionalidade técnica deve dar lugar ao pedagógico, à reflexão da práxis educativa. Franco (2008) dá pistas que delimitam e consolidam o trabalho da coordenação pedagógica que pode e deve permear e subsidiar a formação continuada em serviço ofertada nos níveis da rede estadual de Ribeirão Preto.

> Para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, um profissional precisa ter, antes de tudo, a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional. (FRANCO, 2008, p. 120).

Diante deste contexto, reforça-se a importância do trabalho integrado e integrador que deve acontecer, considerando a rede estadual de Ribeirão Preto, em que se preze a relação dialógica e articulada entre os participantes do processo, bem como onde se promova a reflexão crítica da prática à luz da teoria "num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado". (FRANCO, 2008, p. 120).

Como é processual e contínuo, há que se determinar em que momento deste processo se encontra a rede estadual de Ribeirão Preto, no que tange à formação continuada em serviço. Sabe-se que muitos desafios já foram superados, especialmente quanto ao formato dos encontros (semanais, contemplando diferentes frentes da função do Professor Coordenador), porém é certo que outros tantos demandam investimentos, seja no campo da pessoalidade, seja no que se refere às normativas, seja no território do institucional, de maneira a atender as dimensões sociais, políticas, históricas, culturais, ideológicas e pedagógicas da profissionalidade dos profissionais da educação.

4.2.2 Desafios pessoais, profissionais e institucionais do Professor Coordenador

É sabido que estar na função de PC demanda desafios diários, tanto em relação aos aspectos pessoais, profissionais e a relação destes com os institucionais (ZABALZA, 2007), sejam em nível escolar, quanto com os provenientes dos órgãos centrais e regionais[51]. Tais desafios se refletem nos fragmentos das participações dos PCs, explicitados logo abaixo, oriundos dos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa. Assim, eles evidenciam alguns desses desafios:

a) Gerir a equipe docente:

> ***Falta de comprometimento da equipe docente*** *com os momentos de formação.* (PC11).
>
> ***Acho que é um desafio grande, o que é que as professoras estão fazendo, o que elas estão fazendo bem, o que elas não estão fazendo bem****, o que realmente é necessário fazer naquele momento, o que é importante retomar, o que não é. E acho que de primeiro quem sai mais ganhando mesmo é a gente. (PC10).*
>
> *Assim, eu não ia falar isso, mas pensando em* ***relações interpessoais****, sempre que alguém me faz essa pergunta sobre o que é mais difícil... Eu sempre falo que se eu for pegar a primeira coisa que vem na minha cabeça é as relações interpessoais. Mas ai eu sempre falo, mas se você for e atravessar a rua e for no Banco do Brasil,*

[51] Diretoria de Ensino.

os funcionários de lá vão falar a mesma coisa. Então, assim, é inerente da nossa... sempre tento colocar, porque é inerente da nossa atuação. (PC10).

[...] no cotidiano, existem várias, como professores resistentes, direção resistente, famílias desestruturadas, etc. (PC8).

b) Acompanhamento em sala de aula:

Eu tenho dificuldade para fazer devolutiva (após acompanhamento em sala de aula)*, eu sou muito prolixa para fazer devolutiva. E é, eu demoro para fazer, não é nem a questão do volume, eu acho nem acho que eu escrevo muito, é questão de selecionar o que é mais importante falar. Eu demoro um pouco para selecionar. (PC10).*

c) Iniciante na função:

Mas, acontece isso mesmo, na minha escola, eu ***assumi há seis meses****, quando eu me propus a levar o projeto (de formação) para tentar. Eu pensei nesse sentido, eu estou na sala de aula há um bom tempo,* ***todo mundo já me conhece, vai ser muito mais fácil. Engano enorme****. (PC8).*

d) Rotina do PC: Diversidade de atribuições e desvio de função

[...] ***dar conta de todas as atribuições****, principalmente os estudos e o acompanhamento em sala de aula. (PC10).*

Acredito que a resolução (SE 75 de 30/12/2014) deveria ser mais divulgada nas escolas e respeitada pelos diretores e professores, já que muitas vezes o ***coordenador acaba assumindo funções que todos sabem não serem sua****. (PC6).*

O maior desafio é em meio a um grande número de atribuições, ***elencar as prioridades e conseguir não desviar delas****. (PC9).*

e) Gestão do tempo:

Sabe, outro desafio que eu vejo para mim, eu estou passando por essa experiência e eu não estou conseguindo me adaptar muito. ***Eu me alongo muito, então, ter o ATPC*** *das 5 às 20 para às 7, igual era antigamente, era muito produtivo, à noite. E agora passou para o meio do dia, agora passou para terça e quinta. Eu estou me vendo meio perdida [...]. (PC12).*

Hoje, a ***gestão tempo da ATPC****, eu acho que eu faço melhor a gestão do tempo em dois dias do que em um dia corrido. (PC7).*

f) Profissionalidade do Professor:

Professor também tem que se atualizar*. Essa formação é a única que eles têm, é a que você faz, infelizmente ou felizmente. (PC7).*

g) ATPC como espaço/lugar de formação:

E assim, igual a PC1 falou, eu me preocupo muito com as pautas, eu vejo assim, que uma conquista da escola é das pautas serem de formação, ***quando eu era professora eu via que as pautas não eram muito de formação e o diretor aproveita o momento***

> *para "ah você vai aceitar", eu consigo, no mínimo possível, a gente sempre fala que o tempo é muito pequeno. A minha é nova, mas ela tenta me dar algumas, eu procuro ser bem breve, porque eu procuro* ***focar em formação****, porque a gente sabe o quanto é importante. Eu vejo que é um desafio, que já é uma conquista. (PC9). (grifos nossos).*

> *Sem dúvidas, o maior e* ***mais importante desafio é a formação docente*** *que demanda várias circunstâncias,* ***inclusive, a minha formação*** *como parte integrante dos processos que ocorrem na escola. (PC7).*

> *Uma dificuldade minha, eu seleciono um monte de texto, eu separo, e qual eu usar, qual é a melhor ordem para usar, ainda tenho um pouco de dificuldade quanto a isso. As vezes um texto é bem parecido com o outro, mas qual eu vou usar? Eu escolho um, mas... Qual o melhor? Em que momento eu vou usar esse vídeo?* ***Eu tenho dificuldade na elaboração da pauta mesmo. Mas, não é para terminar essa dúvida****. (PC5).*

Percebe-se que entre o ideal e o real há um caminho que deve ser percorrido, mesmo com muitos desafios a serem superados, conforme apontados pelos PCs e explicitados de forma sumária: gerir a equipe docente; acompanhamento do Professor em sala de aula e devolutivas; as relações interpessoais; implementação do projeto de formação; diversidade nas atribuições e desvio de função; gestão do tempo e a autoformação, há que se pensar num *continuum* e que avanços, dificuldades e desafios existem para promover conhecimento, por meio da ação-reflexão-ação. Imbernón (2016), assegura a importância de se construir novos valores em oposição ao já existente, ao tradicionalmente propagado.

> Diante da dependência e da independência, propõe-se a autonomia e a interdependência; diante da defesa profissional, a abertura profissional; diante da atomização e do isolamento, a comunicação; diante da privacidade do ato educativo, propor a publicidade deste; diante do individualismo, a colaboração; diante da direção externa, a autorregulação e crítica colaborativa (IMBERNÓN, 2016, p. 156).

A construção de novos valores, cuja base é o diálogo do/no o coletivo, perpassa pelo conjunto de saberes elencados por Saviani (1996) – atitudinais, crítico-contextuais, específicos, pedagógicos e didático-curriculares – em que o PC deve se municiar deles, com vistas a reverter a "solidão pedagógica" e o gerencialismo. Por exemplo, a falta de comprometimento dos Professores pode ser uma forma de negação do momento de formação, da ATPC enquanto lugar de formação, sendo para eles, tão somente, um espaço instituído que, por não ter significado - e porque os professores não se sentem parte daquele momento -, induz ao "descomprometimento" por parte deles. Ou, ainda, a inadequação do planejamento da formação, desde o plano anual, até os encontros semanais, podendo acirrar a resistência,

dentre outras situações. Imbernón (2016) nos apresenta, também, alguns aspectos a considerar a partir dessas reflexões,

> [...] a formação é entendida como um processo de autodeterminação baseado no diálogo, à medida que se implanta um tipo de compreensão compartilhada por parte dos participantes sobre as tarefas profissionais e os meios de melhorá-las e não como um conjunto de papéis e funções que são aprimorados através de normas e regras técnicas normalmente passíveis de serem generalizadas. E deverá levar em conta a formação inicial, a experiência da equipe docente e de cada uma das pessoas que a compõem, assim como as atividades de formação nas quais, como grupo e individualmente, se tenha participado antes. (Idem, 2016, 157-158).

O autor reforça a importância do coletivo para o sucesso do processo formativo, ressaltando, também, elementos da profissionalidade de cada um dos autores deste processo como composição. Assim, a colaboração e o compartilhamento trazem a corresponsabilidade entre PC e Professores e não o envolvimento de apenas um lado deste movimento. O PC é o articulador e aquele que planeja, mas deve levar em consideração cada sujeito implicado, se se pretende constituir PC daquele grupo.

Os PCs iniciantes ou os mais experientes relatam também a dificuldade em lidar com os Professores – as relações interpessoais. Contudo, ressalta-se que esta questão pode ser de outra natureza, tal como aponta Huberman (2007), ao se referir ao ciclo de vida profissional do Professor. O ciclo não é linear, absoluto e fixo, oscila de pessoa para pessoa e se constitui num processo de ir e vir, portanto não submetido ao tempo cronológico ou profissional, mas pode ser referência para "compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela" (HUBERMAN, 2007, p. 38). Mais uma vez, percebe-se que o trabalho coletivo e compartilhado contribui para minimizar os impactos de cada fase do ciclo de vida profissional.

Quanto às relações interpessoais, há que se refletir em que medida estas são empecilhos, ou propulsoras para a profissionalidade docente e, em decorrência, para uma educação de qualidade. Para tanto, deve-se evidenciar os papéis dos autores do processo educativo permeado de responsabilidade, da capacidade de tomada de decisão, autonomia e controle dos saberes necessários ao desenvolvimento da função, tendo cuidado para que não seja um discurso esvaziado de sentido, mas que este se traduza em movimentos de contradição e ressignificação. Imbernón (2016) aponta a importância da formação e especialmente de uma organização escolar que seja reflexiva e forte para que, realmente, aconteça avanço no processo ensino e aprendizagem,

> [...] formação em escolas deveria ser realizada sob um enfoque mais fenomenológico e crítico com base no qual a instituição educacional como organização apresenta alguns aspectos contextuais e multidimensionais; se estabelecem relações interpessoais entre os membros da comunidade educativa; se verificam crenças e pressupostos; se geram processos organizativos e processos de construção social e de interação constantes; também se estabelecem componentes e valores políticos. Além disso, não existem objetivos claros, mas é preciso fazer frente a uma ambiguidade de metas. Na maioria das escolas, a estrutura organizacional nem sempre é estável e sólida, mas se apresenta como uma união frágil e, sobretudo, que deve ser analisada no contexto de sua cultura organizativa e profissional. (...) A formação em escolas permite e facilita essa análise complexa, como toda atividade humana. (IMBERNÓN, 2016, p. 154).

O autor destaca, mais uma vez, a necessidade de uma formação crítica - que conta com a autonomia e a participação efetiva dos autores educacionais – que, se bem conduzida, pode levar à mudança na prática, não superficialmente, mas pessoal, coletiva e transformadora da práxis, dirimindo as resistências. Outro desafio enfrentado pelos PCs se refere ao desvio de função e à diversidade de atribuições, que de uma forma ou de outra se materializam no cotidiano deste profissional, Domingues, salienta que,

> Existe uma percepção distorcida de que tudo na escola é pedagógico e, portanto, tudo é tarefa do coordenador pedagógico. De fato, os trabalhos devem estar imbricados, um ajudando a compor o outro, de modo que o processo educativo extrapole a sala de aula e o currículo seja vivo nas ações de professores, coordenadores, diretores, agentes escolares, alunos e comunidade. Contudo, quando algum aspecto do processo educativo é amplamente generalizado, perde-se o olhar específico e deixa-se de fazer escolhas que indiquem as prioridades dos trabalhos desenvolvidos. (DOMINGUES, 2014 p. 114).

Entende-se que dadas as circunstâncias das organizações escolares, muitas vezes com a falta de pessoal, lançam mão do PC para suprir tais necessidades, em detrimento de suas atribuições, ficando o que é de sua função para quando for possível. No entanto, estas atribuições são essenciais quando se pretende que a gestão pedagógica seja central, revelando, quando descartadas, contradições que remetem ao gerencialismo equivocado que se sobrepõe ao tão importante ato pedagógico.

Nas três fontes de apreensão dos dados, Questionário, Grupo Focal e Observações, questões como avaliação externa, bonificação por mérito, reformas educacionais e condições da função (remuneração, processo de designação, o fato de ser uma função e não parte do quadro de cargos do magistério, as atribuições e seus desvios, seu espaço de gestor pedagógico...), não foram citados ou abordados em momento algum pelos participantes da pesquisa, mesmo quando inqueridos sobre os desafios enfrentados no exercício da função. Infere-se, pois não se pode afirmar que, ou há a naturalização destes aspectos, ou há a desprofissionalização pela condição do trabalho do Professor Coordenador. Nóvoa (2017)

reflete sobre o que poderia se configurar por traz das questões não colocadas e que são introduzidas por políticas públicas, por instituições não governamentais privadas que veem tomando espaço do público por influência de organismos internacionais:

> A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controlo. O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em "medidas de valor acrescentado", que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade. (NÓVOA, 2017, p. 1109).

Os desafios apresentados são indutores de uma profissionalidade fragilizada, que repercute no desenvolvimento de suas funções, pois segundo Nóvoa (2017), são fatores de desvalorização da profissionalidade do referido PC, afetando principalmente a formação em serviço dos Professores sob sua responsabilidade, interferindo no trabalho coletivo, na parceria entre PC e Professor e nos fatores identitários destes autores educativos. Franco (2008), alerta quanto ao não mencionado como fator de vulnerabilidade da/na função e reforça que "dominar as situações educativas significa que o professor e o gestor pedagógico precisam estar criticamente avaliando os movimentos dialéticos da práxis" (FRANCO, 2008, p. 127). Desta forma, será possível compreender quais são as implicações, a ruptura com os "movimentos dialéticos da práxis" e os conflitos que decorrem destes aspectos não citados, que são pedagógicos, que são situações educativas, constituintes da função de Professor Coordenador e da sua atuação, favorecendo a transformação da práxis e a superação dos desafios oriundos e inerentes à função, quer sejam pessoais, profissionais ou institucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve como temática a profissionalidade dos Professores Coordenadores dos Anos Iniciais da rede pública estadual de Ribeirão Preto, com a finalidade de refletir sobre a rede de ações formativas destes profissionais, desencadeada pela Secretaria da Educação do Estado/ SP e em especial pelos encontros formativos da Diretoria de Ensino desta cidade. Outra disposição foi analisar as consequências dessa rede formativa para a profissionalidade do Professor Coordenador e, por conseguinte, os contributos ao papel de formador de Professores, em contexto escolar, enquanto condições interdependentes.

As pesquisas no campo da formação continuada em serviço do Professor Coordenador dos Anos Iniciais, assim como a profissionalidade desse Professor Coordenador se revelaram ainda em construção. Tal situação foi reforçada no decorrer da investigação ao realizar o levantamento do referencial bibliográfico para embasar o estudo, pois o desafio foi significativo. Assim, foi necessário estabelecer relações e fazer adequações entre os saberes dos Professores e os saberes dos Professores Coordenadores, o mesmo ocorreu ao se tratar da formação continuada em serviço e da profissionalidade, entre outros aspectos alusivos às temáticas: os fatores identitários, o papel do trabalho coletivo na constituição da pessoalidade, a experiência profissional, etc., para só então organizar um conjunto de conhecimentos específicos concernentes ao exercício dessa função e do profissional que ora se apresenta. Entretanto, estas relações só foram possíveis dada a compatibilidade que há entre esses profissionais do magistério, que, de igual maneira, compartilham um mesmo conhecimento/ fundamento científico - processo ensino e aprendizagem – e campo de atuação.

Desta forma, fez sentido tratar da profissionalidade do Professor Coordenador e ao mesmo tempo explanar sobre a sua formação continuada em serviço e, por conseguinte, dar maior legitimidade ao seu papel formativo no espaço/lugar escolar. Entretanto, sabe-se da importância desse papel, porém ressalta-se que não é o único, há uma diversidade de atribuições oriundas dele, o mesmo ocorre com o acompanhamento pedagógico que realiza com os docentes, outra atribuição de maior relevância.

No que diz respeito ao cenário nacional da formação dos profissionais da educação, destacam-se as promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada desses profissionais que são base para as políticas estaduais de formação, em que se ressalta a Resolução CNE/CP 1/2002 que priorizou o saber-fazer na formação do Professor, em detrimento de conhecer o que se faz, com reforço da dissonância entre teoria e prática,

com o esquema 3+1 (respectivamente, bacharel e licenciatura). Em seguida, a Resolução CNE/CP 2/2015 foi o resultado de um movimento dos profissionais da educação para a adequação do currículo da Educação Superior, buscou romper com o neotecnicismo e com a distância entre a Pedagogia e demais licenciaturas, bem como a ênfase no saber, no conhecimento epistemológico como centralidade da formação.

Essa resolução foi um avanço para a formação inicial e continuada, tendo em vista seu caráter de articulação e integração entre a formação inicial e continuada e a educação básica porém, não houve tempo hábil para sua efetivação, pois em 2019 e 2020, foram promulgadas novas diretrizes para a formação dos profissionais da educação, são elas a CNE/CP 2/2019 e a CNE/CP 1/2020 cujo foco é a implementação da BNCC para a Educação Básica, em que preze o desenvolvimento de habilidades e competências com visão reduzida da didática, enquanto saber científico e sabe-fazer. O que está em jogo é a perda de autonomia da Instituições de Ensino Superior, pois a mesma dinâmica da BNCC está sendo introduzida para este segmento, ou seja, o trabalho reduzido com destaque para as habilidades e competências. Tais escolhas e articulações, decorrem de políticas neoliberais com a abertura do estado para organismos externos e têm seu reflexo nas políticas estaduais com a marginalização da formação continuada em serviço - um dos focos do referido estudo – e por conseguinte, no processo histórico educacional.

No recorte feito sobre o processo histórico da educação paulista, explicitado neste estudo, para a constituição do Professor Coordenador da rede estadual, percebe-se que ele foi nomeado conforme segue: Coordenador Pedagógico, Professor Coordenador Pedagógico e atualmente, Professor Coordenador, em virtude disso destaca-se a retirada do termo pedagógico que repercutiu nas suas atribuições e foram diferentes em cada período, permeando pela assessoria, pela coordenação das reuniões pedagógicas, como elo entre Unidade Escolar e Diretoria de Ensino (anteriormente, Oficina Pedagógica) e Secretaria da Educação e nos dias atuais como implementador de políticas públicas, aquele que deve consolidar e materializar, junto aos docentes, os projetos da pasta da Educação. São posicionamentos, escolhas e articulações em consonância com os programas de governo vigentes em cada época. Esses profissionais não se firmaram e nem se firmam enquanto classe do quadro do magistério, reduzindo, assim, a força do coletivo. Alia-se a isto a interferência na autonomia de sua ação, fator importante para o desenvolvimento de sua profissionalidade: o PC é ocupante de uma função e não de um cargo, causa de instabilidade e reforço da fragilidade desta função.

Quanto ao processo de designação destaca-se que na Resolução mais atual[52] este se encontra sob a gerência do Diretor e do Supervisor de Ensino, convalidado pelo Dirigente Regional e desta forma inviabiliza-se a participação dos Professores, provoca distanciamento entre o PC e os Professores e descaracteriza-se uma gestão que se propõe democrática, já que a relação destes sujeitos pode parecer como mais uma forma de controle do trabalho docente do que membros partícipes do mesmo movimento pedagógico na escola. Também, em relação ao processo de designação do Professor Coordenador, que não é um cargo e sim uma função, configuram-se as condições de precarização, demandando que seja pauta de discussões em movimentos de Professores Coordenadores, de maneira a se tornar parte do efetivo do quadro do magistério, fator este que dará mais autonomia no desenvolvimento de suas atribuições.

Constatou-se que as diretivas que tratam da função do Professor Coordenador, no estado de São Paulo reveladas nos documentos regulamentares (leis, resoluções, diretrizes e decretos) são generalizadas e estão à serviço da implementação de políticas públicas e reformas educacionais que primam pelo monitoramento, a partir de avaliações externas, pelo resultado e eficiência, com foco nos sujeitos, sem considerar as especificidades das escolas, dos professores, dos alunos, etc. – a meritocracia -, colocando-o na posição de implementador dessas políticas, situação esta que pode gerar conflito entre o PC e seus pares, por ser visto como aquele que supervisiona a ação docente e não que atua enquanto gestor pedagógico e parceiro dos Professores. Os discursos apresentados nos documentos que regulam a referida função lançam mão de artifícios de controle para "tecê-la".

São muitas as fragilidades da função oriundas das condições de trabalho ofertadas ao Professor Coordenador que interferem na sua ação e são determinantes para o sucesso desta: falta de autonomia no exercício dessa função com atribuições regidas por aparelhos de controle e monitoramento, em que constam as limitações das políticas públicas para o desenvolvimento de seu papel e se desdobram na formação em serviço; investimento em desarmonia com as necessidades das escolas e inserção de organismos externos ao estado, no que tange à formação continuada em serviço; instabilidade na função em virtude da forma de contratação, ressalta-se aqui a importância da profissionalização, com estatuto próprio que a regimente; condições materiais, de insumos e de espaço precários, especialmente quanto às ATPCs; desvios de função para suprir lacunas na escola, dentre outras. Estas situações fragilizam a função e, ao mesmo tempo, são desafios para o PC, mas igualmente para os

[52] Resolução SE 75 /2014.

profissionais da Educação como um todo, pois se trata de um papel preponderante no cenário educacional.

A pesquisa qualitativa fundamentou o referido estudo dada sua propriedade em compreender as relações nos grupos sociais e seus contextos, no caso, o grupo de PCs dos Anos Iniciais da rede estadual da Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto/ SP. Para tanto, foram selecionados três instrumentos para a coleta de dados: questionário aplicado a 12 PCs, realização de um grupo focal com os mesmos participantes e observação de ATPC em duas escolas. Sucedeu-se a organização e análise dos dados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos que foram interpretados por meio da Análise de Conteúdo Temático (BARDIN, 2016) e análise documental (CELLARD, 2008).

Resultante dos questionários respondidos, constatou-se que os participantes da pesquisa são mulheres, em sua maioria, reflexo de uma característica antiga do magistério. Eles têm experiência, tanto como Professor, como na função de Professor Coordenador, deduzindo-se que, no processo de designação, a experiência é um fator importante, pois dá credibilidade ao candidato, bem como traz garantias de permanência na função, tendo em vista as normativas para a designação.

Com relação à formação inicial do Professor Coordenador, observou-se que os participantes consideram a importância do curso de Pedagogia para o exercício de sua função, haja vista que 67% deles fizeram este curso, mesmo que em alguns casos como segunda graduação, situação validada pelas falas dos participantes, que reforçam a dificuldade de exercer a função quando não o cursaram. A gestão escolar é campo de atuação do Pedagogo, tanto que para exercer o cargo de diretor de escola, na rede estadual, por exemplo, é preciso ter esta graduação. No que tange à gestão pedagógica isso é corroborado, considerando a complexidade e a abrangência das atribuições do Professor Coordenador, ou seja, o curso de Pedagogia contribui com o desempenho de suas atribuições e é parte constituinte de sua profissionalidade.

Contudo, há condições na formação do Pedagogo que exigem cuidados para que, efetivamente, o curso promova conhecimentos de gestão pedagógica, são tensões que desestabilizam a solidez da formação inicial (componente da profissionalidade do PC), tais como: estruturas dos cursos noturnos que trazem prejuízo para o ensino; secundarização da extensão e pesquisa dos estudantes devido à carga horária reduzida; oferta do segmento particular a preços módicos e à distância, com o objetivo de atingir o maior número da

população interessada, mas, nivelando por baixo a qualidade do curso; composição da matriz curricular privilegiando a docência com espaço menor para discutir os papéis que o Pedagogo pode exercer, etc., são aspectos que influenciam na formação e na atuação do PC e, por conseguinte, impactam na sua profissionalidade.

Os dados apresentam, também, que ao assumir as atribuições de PC uma nova etapa de vida profissional tem início, implicando novas experiências, novos estudos para que ele possa se consolidar na referida função e exercer, efetivamente, o papel de mediador pedagógico entre os conteúdos pedagógicos, o currículo prescrito e o real, as metodologias de ensino, os processos de como se aprende e como se ensina e, especialmente, entre os sujeitos desse processo educacional. A experiência como docente é valiosa, contudo novos conhecimentos são necessários para articular e transitar entre os saberes e os atores do processo, de maneira a lidar com as diferentes identidades; para elaborar, planejar e realizar as formações; para promover a reflexão sobre as práticas (sua e dos Professores) e lançar mão das experiências – com e no coletivo – e desta forma construir seus conhecimentos e contribuir com os dos Professores.

O PC é um ator importante de transformação no processo ensino e aprendizagem - que é processual e progressivo. Sendo assim, deverá ter domínio científico da função, ter conhecimento sobre as necessidades do Professor e, também, do aluno - finalidade principal - e conscientizar-se dos saberes pedagógicos da e na formação em serviço como articulador nesse espaço/ lugar, que é o ambiente escolar – reflexão da práxis que transforma o sujeito e a ação desse sujeito - e não ser mero receptor e transmissor de pautas, mas aquele que ressignifica com um olhar cuidadoso mediante as especificidades do grupo de professores . Estes saberes são fundamentais para o trabalho pedagógico, sobretudo, da parte dos PCs, enquanto pertencente a um coletivo.

Por se tratar de um conceito fundante, aprofundaram-se os estudos sobre profissionalidade docente, assim como estendeu-o ao Professor Coordenador, pois há uma lacuna no tocante à profissionalidade deste ator educacional. Para tanto, teve-se por base um referencial epistemológico pautado em autores nacionais e internacionais, que possibilitaram organizar o aludido conceito, de modo a clarificar seu significado e estabelecer relações – entre Professor e Professor Coordenador - a partir do conhecido. Entretanto, optou-se como conceito basilar os referendados por Gimeno Sacristán (2014) que traz as especificidades e os saberes do ser Professor, estabelece-se a relação com a prática docente e ressalta-se, também,

que a profissionalidade ocorre em um contexto ao considerar os aspectos sociais e históricos. Complementado por Morgado (2011) a profissionalidade, também, tem caráter paulatino e permanente, bem como inclui toda a trajetória do profissional, desde o período em que era aluno.

Outro conceito fundante necessário para o desenvolvimento da investigação foi o de formação continuada abordado a partir de autores como Alvarado-Prada (2010), Nóvoa (2014) e Placco (2011). Alvarado-Prado (2010) ressalta que a formação continuada possibilita aos docentes/ PCs construir novos conhecimentos, ideias e práticas a partir do que possuem e sabem, por isso envolve todo um percurso pessoal e profissional; Nóvoa (2009) adverte sobre a importância da formação continuada para que o Professor Coordenador continue aprendendo a partir de uma ação pautada na integração profissional, um saber construído dentro da profissão (NÓVOA, 2009); Placco (2011) destaca a relevância do papel formador do PC. Contudo, é possível, após os estudos realizados, elaborar uma exposição com vistas a compreender as justaposições destes conceitos – profissionalidade e formação continuada em serviço – que se manifestam no decorrer deste trabalho.

A profissionalidade do PC implica aspectos sociais, culturais, históricos, políticos e pedagógicos, constitui-se na relação com os pares, mobiliza fatores identitários, abrange a pessoalidade, os saberes epistemológicos, práticos e específicos da função, tem caráter processual e demanda reflexividade e autonomia na ação/atuação, considera a práxis de e nas suas atribuições, pauta-se na formação inicial e continuada, ou seja na trajetória acadêmica, mas, também, na trajetória profissional. A formação continuada em serviço impulsiona e mobiliza todos estes aspectos para o desenvolvimento do papel de formador, em que preze a intencionalidade pedagógica, a coletividade, seja no contexto escolar ou nos encontros formativos, de maneira a fazer parte da sua profissionalidade. Sendo assim, pode-se afirmar que a formação continuada está para a profissionalidade, assim como a profissionalidade está para a formação continuada, uma está contida na outra e ambas constituem o profissional Professor Coordenador.

Os momentos formativos, sejam os encontros na Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto sejam as ATPCs nas escolas, firmam-se como espaços/lugares “férteis” para compor a profissionalidade e, por conseguinte, efetivam-se a formação em serviço que contribuirá com o aprendizado do coletivo pautado numa relação dialógica, guardadas as devidas proporções. No entanto, entende-se que não há como generalizar se os espaços escolares de formação,

regulamentados e institucionalizados, nas escolas (ATPCs), ou mesmo na Diretoria de Ensino (Encontros Formativos), constituem-se lugares de formação, pois dependerá da legitimidade que o coletivo atribuirá a eles, o que difere de uma escola para outra e de uma DE para outra. Como órgão externo à Unidade Escolar, mas parte da tessitura da rede de formação, a Diretoria de Ensino, na figura do PCNP, partindo do princípio que há uma autonomia relativa, deve se acautelar para não minimizar ou sujeitar as individualidades, necessidades e avanços de cada uma das escolas sob sua jurisdição, ou seja, deve ter um cuidado básico no planejamento dos encontros formativos – formar o PC de maneira a subsidiá-lo para o desempenho do papel de formador no contexto escolar – e não perder de vista as especificidades das escolas, por meio do diálogo como tônica para a conquista do conceito de lugar de formação na DE e nas escolas.

As reformas educacionais verticalizadas, hierarquizadas e descontextualizadas interferem na relação DE/UE, pois, assim como o PC pode ser enxergado como implementador de políticas governamentais pelo coletivo de Professores, o PCNP, também, pode ser encarado desta forma pelo PC. Logo, é preciso garantir a relação e reciprocidade entre as duas instituições, levando em conta as dimensões sociais, culturais e políticas do trabalho pedagógico, permeado de conhecimentos científicos - que se constrói em oposição aos modismos e ao neotecnicismo incutidos nos documentos curriculares - e a reflexão sobre a práxis do PC, de maneira a não ignorar os saberes e as especificidades das Unidades Escolares e, assim, estruturar a trama da rede de formação levando em conta as pontas dos fios que a tecem.

Ao se referir à rede estadual de Ribeirão Preto, a rede de formação tecida na e pela SEDUC, embasada pela Resolução 75/2014 (atribuições) e pela 89/2007 (8h de formação da carga horária de 40h para o PC dos Anos Iniciais), especialmente, é composta pelo órgão central, por meio da Coordenadoria Pedagógica, que emite documentos orientadores e dispõe de mecanismos de formação generalista conduzida por uma equipe técnica que muitas vezes são externas ao estado; a Diretoria de Ensino é continuidade dessa rede, que valendo-se da autonomia relativa dos PCNPs, pode ressignificar as orientações recebidas tendo em vista as especificidades das Unidades Escolares de sua área de atuação. Neste espaço/ lugar há encontros formativos semanais, no caso do segmento Anos Iniciais (objeto do referido estudo) para os Professores Coordenadores, bem como há formação para os Professores desse segmento, sem periodicidade, sob a orientação desses PCNPs. Além dos momentos de

formação presenciais[53], há, também, a elaboração de documentos de orientação pedagógica; na sequência dessa rede, há as escolas em que ressaltam-se as ATPCs, como espaço/lugar de formação continuada em serviço sob a orientação do PC, com o coletivo de Professores, em que deve-se constar os acompanhamentos individuais aos docentes, também, pois a referida ATPC, não é o único momento formativo em uma Unidade Escolar. Toda essa rede só faz sentido quando sua finalidade for o processo de ensino, materializado pelos Professores e o processo de aprendizagem, materializado pelos alunos, bem como as tramas que surgem desse processo. Outrossim, vale destacar que tal rede é impactada pelo contexto histórico, político, social, cultural e educacional e demanda transformações institucionais, de infraestruturas, de políticas educacionais de estado, de oposição ao neotecnicismo para atender os saberes exigidos pelas mudanças da contemporaneidade. Como fio condutor dessa tessitura estão a formação continuada em serviço e a construção da profissionalidade dos profissionais envolvidos, especialmente, do Professor Coordenador.

Desta forma, o potencial de ouvir – concernente à todas as pontas da trama - para atender os anseios dos profissionais educacionais e considerá-los corresponsáveis, enquanto parceiros, é imprescindível como contributo, de fato, da sua profissionalidade e da qualidade da formação em serviço. Ou seja, a temática dos encontros formativos, as metodologias de formação e as relações entre estes, assim como o desenvolvimento de uma práxis educacional, devem ter como elemento norteador a participação ativa dos Professores Coordenadores, não através de imposição, mas de compartilhamento, considerando-os sujeitos do processo de formar-se enquanto forma o outro (Professor Coordenador (PC), Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) e Professor), de modo integrado e integrador – efetivação do espaço de formação.

Desta forma, os espaços/lugares de formação continuada em serviço também são impactados pelos desafios da função, que devem combater, no seu interior a racionalidade técnica e de controle na formação (LIBANEO, 2015), adotando a reflexividade crítica, como uma das maneiras de superar tais desafios e consolidar o papel formador do PC.

Evidenciou-se também, que os PCs participantes da pesquisa enfrentam desafios oriundos da atuação de formador de Professores e demais atribuições da função, considerando o contexto escolar, contudo estes desafios são inerentes ao exercício da função e a constitui

[53] No período de Pandemia, em 2020, por ocasião do COVID-19, os encontros formativos passaram a acontecer pelas plataformas de comunicação e interação, pois fez-se necessário garantir distanciamento social.

como tal. Eles são de diferentes naturezas, pessoais, sociais, políticos, pedagógicos e culturais e, por isso, suscitam saberes diversos ao PC de maneira que consiga superá-los. Saberes esses que embasam os processos formativos, também.

Em se tratando do Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, há necessidade de refletir sobre o seu trabalho também. Portanto, o desenvolvimento do pensamento reflexivo crítico deve ser basilar nos encontros formativos entre os PCs, seja nos estudos teóricos, como na reflexão sobre a prática, priorizando o conhecimento da teoria e a mediação pedagógica (FREITAS, 2007) para que, efetivamente, contribuam com o papel formativo deste profissional que precisa superar desafios de diferentes naturezas: gerir a equipe docente com intencionalidade pedagógica, primando pelo diálogo; fazer acompanhamento em sala de aula com conhecimento do que observar e como intervir para contribuir; ter subsídios para o início da função e suporte durante a trajetória; gerir o tempo mediante a organização da rotina e priorização do que é pedagógico, de forma a minimizar os desvios de função e, por conseguinte, potencializar a superação dos obstáculos, sem a ilusão de solucionar todos os problemas, pois na solução de um , outras situações ocorrerão, pois como citado, os desafios são inerentes à função.

A interpretação dos dados organizados revela, ainda, que há a desprofissionalização da função e com isso a fragilização da profissionalidade do PC, manifestadas através das condições de designação e da relação de poder por parte de Diretores, que emana da forma como ela se dá; da formação inicial superficial e genérica, no que se refere à gestão; dos desvios de função que acontecem tendo em vista as necessidades das escolas, exteriores à gestão pedagógica, e que exigem do PC a organização de uma rotina criteriosa para que não se perca do proposto pelo Projeto Político Pedagógico (que deve ter “a cara” da escola e não, tão somente, cópia das políticas educacionais do seu período de vigência); no tocante à formação em serviço e ao acompanhamento das ações pedagógicas, de forma que estas atribuições sejam valorizadas e reconhecidas como basilares no desempenho de suas funções e ainda, da contribuição deste profissional para a melhoria da aprendizagem dos alunos, por meio de políticas educacionais concernentes com um olhar integrador para o Professor Coordenador e para o espaço de formação em serviço, com atendimento real das necessidades.

Consequentemente, o referido estudo aponta a importância do desenvolvimento da profissionalidade do Professor Coordenador, que é multifacetada, ressalta as contribuições dos processos formativos na constituição dessa profissionalidade e, como esta, encontra-se

amalgamada à formação continuada em serviço, que deve primar pela lógica pedagógica, em oposição à racionalidade técnica e ao gerencialismo político.

Questões como remuneração relativa à função, sistema de bonificação com caráter meritório, PC enquanto função e não cargo, por exemplo, não aparecem nos instrumentos, portanto, revela alguns questionamentos que a pesquisa não respondeu, tais como: esta ausência de dados remete a despolitização do grupo, ou tais situações já estão naturalizadas e não há resistência, ou, ainda, os participantes não avistam possibilidade de mudança e se calam? De qualquer maneira, estes temas podem suscitar novas pesquisas nessa área, pois devido aos limites do referido estudo esses dilemas podem ter sido minimizados.

Quanto às observações realizadas nas ATPCs de duas escolas, com o segmento de Anos Iniciais, a interpretação dos dados apresentou a relação entre o PC dos Anos Iniciais, os Professores e os objetos de conhecimento trabalhados (Eixos de Produção de Textos, Leitura e Sistema de Escrita Alfabético), durante o período da pesquisa (entre os meses de março a agosto de 2019), revelou em que medida se deu o exercício da autonomia, qual foi a intencionalidade da ação pedagógica de formação, como as temáticas foram contempladas e como as pautas foram desenvolvidas nos encontros formativos, objetos de estudo nas ATPCs. Constatou-se que os PCs fizeram uso da autonomia, mesmo que relativa, com intencionalidade pedagógica, pois atenderam a necessidade do grupo de Professores e ressignificaram tais pautas, ora introduzindo novas estratégias de formação, ora suprimindo elementos trazidos e, ainda, acrescentando novos textos e/ou vídeos para ampliar os estudos, sempre considerando as especificidades do coletivo.

A partir dessas observações, confirmou-se a importância da autonomia do PC na função de formador de Professores, no contexto escolar, pois com essa autonomia eles podem ressignificar o estudo para atender as necessidades de aprendizagem do coletivo de Professores. As ATPCs são momentos privilegiados em que ao mesmo tempo, o PC desenvolve sua profissionalidade, coloca em prática os elementos consolidados dessa profissionalidade e, possibilita o desenvolvimento desta em relação aos Professores. Ressaltou-se, também, a intencionalidade pedagógica no desenvolvimento das ATPCs. Contudo, esses dados demandam aprofundamento e se mostram campo propício para futuras investigações. A autonomia do PCNP, em relação à SEDUC, à Coordenadoria Pedagógica, também tem sua relevância no processo de desenvolvimento da profissionalidade do PC, haja vista ser referência do mesmo, além de ser um órgão mais próximo da realidade escolar, logo,

com possibilidades de contribuir diretamente com a atuação desse profissional, no âmbito da escola.

O processo de desenvolvimento da pesquisa não se esgota ao término da dissertação, mas abre possibilidades para continuidade, de maneira a investigar as potencionalidades da autonomia pedagógica, ou não, em relação às políticas públicas educacionais, bem como da ação-reflexão-ação com e no coletivo, nas ATPCs e nos encontros formativos. A partir desta temática é possível, também, realizar um estudo aprofundado do Plano de Trabalho do PC, constante no Projeto Político Pedagógico (com "a cara" da escola) para analisar os objetivos e intencionalidades da formação continuada em serviço, neste documento, que materializa a gestão democrática de uma Unidade Escolar, tendo em vista melhorar continuamente os processos formativos e, por conseguinte, a qualidade da educação de crianças e jovens, considerando o processo ensino e aprendizagem.

Realizar parte do estudo em contexto de Pandemia foi um grande desafio da pesquisa, pois no decorrer do trabalho mudanças ocorreram e a SEDUC introduziu outras maneiras, novos formatos de transmitir, de repassar e in*formar*, com redução maior da autonomia das DEs e escolas, caminhando na contramão do conceito de formação continuada em serviço tratada neste estudo. Em alguns momentos tinha-se a impressão de que o processo histórico dessa formação continuada em serviço sofreria um revés extremamente prejudicial, fator este que constataremos num futuro próximo. Todavia, há sempre um fio de esperança de que haverá dias favoráveis para as mudanças necessárias em que se privilegie a autonomia, a construção do conhecimento e o desenvolvimento da profissionalidade dos profissionais da educação, desnudando, ainda mais, os fios que compõem essa grande rede de formação, de maneira a impactar positivamente na rede estadual paulista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? **Cadernos de Formação de Professores**, [S.l.], n. 1, p. 21-30, 2001.

ALMEIDA, L. R. Estilos de coordenação pedagógica na rede pública estadual paulista no período 1960-2010. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 29, n.3, p. 503-523, set/dez. 2013.

ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N.S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola. *2006.*

ALVARADO-PRADA, L. E. **Formação continuada de professores:** experiências em alguns países. **Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 97-116, jun. 2001.

ALVARADO-PRADA, L.E.; VIEIRA, V.M.O.; LONGAREZI, A.M. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. 32º Reunião Anped. 2009. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Res.pdf Acesso em: 20 out 2020.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ALVARADO-PRADA, L. E.; VIERA, M. O.; LONAREZI, A. M. Concepções de formação de professores nos trabalhos da Anped 2003-2007. **32º Reunião Anual da Anped**. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/concepcoes-de-formacao-de-professores-nos-trabalhos-da-anped-2003-2007>. Acesso em: 15 out. 2019.

AMBROSETTI, N.B.; ALMEIDA, P. C. A. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, M.; GATTI, B. A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil:** origens e evolução**.** 2008. Disponível em : <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduação/repositório-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formação/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii/@@download/file> Acesso em: 20 aog.2019.

ANDRÉ, M.; AFONSO, E. D.; PLACCO, V. N. S. **Processos psicossociais na formação de professores**: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. Contrapontos, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago. 2007.

ANFOPE. Documento Final do XI Encontro Nacional. Florianópolis, 2002. Disponívelhttp://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/11%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2002.pdf. Acesso em out de 2020.

ANFOPE. Carta de Florianópolis. ANFOPE SUL, 2016. Disponível em http://www.anpae.org.br/website/noticias/329-carta-de-florianopolis.

AZEVEDO, R. O. M. et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

_____. **Sociologia das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.** Currículo Sem Fronteiras, v. , n. 2 pp. 10-32. jul./dez. 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 jul. 2019

_____. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 jul. 2019

_____. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 jul. 2019.

_____. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

_____. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf. Acesso em: 29 out. 2020.

_____. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: CNE, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2019.

_____. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=121201-rcp002-15&category_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 14 jul. 2019.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 23, n. 2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, P. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CONTRERAS, J. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 24, n. 2, p. 61-81, ago. 2010.

CONTRERAS, J. Autonomia de professores. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012. 296p.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 182-186, set./dez. 2008.

_____. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **32º Reunião Anual da Anped**. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/trajetorias-e-lugares-da-formacao-do-docente-da-educacao-superior-do-compromisso>. Acesso em: 15 out. 2019.

_____. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. **Revista Inter Ação**, v. 38, n. 1, p. 1-35, 27 jun. 2013.

DOMINGUES I.; BELLETATI, V. C. F. Políticas curriculares e expansão de cursos de pedagogia: sentidos da formação do professor. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 3, n. 2, p. 377-400, abr./jun., 2018.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 181-189, maio/ago. 2013.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p.351-367, maio/ago. 2012.

FERNANDES, M. J. S. Da articulação do trabalho coletivo ao controle do trabalho docente: os (des)caminhos legais da Coordenação Pedagógica no Estado de São Paulo. **Comunicações**, Piracicaba, v. 25, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2018.

_____. A função de coordenação pedagógica no Estado de São Paulo: entre a articulação pedagógica e o controle do trabalho docente. In: **III Congresso Ibero-americano de política e administração da educação.** FEAE-ES, ANPAE, FPAE-PT e Rede Internacional de Pesquisadores em Política e Gestão da Educação, GT7. Zaragosa, 2012. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaJosedaSilvaFernandes_res_int_GT7.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

_____. 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, dez. 2012.

_____. A fragilidade da profissionalidade docente – o caso do professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas**. 28º Reunião Anual da Anped**. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/fragilidade-da-profissionalidade-docente-o-caso-do-professor-coordenador-0>. Acesso em: 15 out. 2019.

_____. O professor coordenador pedagógico, a articulação do coletivo e as condições de trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas. Afinal, o que resta a essa função?. [2005?]. UNESP. Campus Araraquara. http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ . Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. Problematizando o trabalho do Professor Coordenador nas escolas públicas paulistas. Araraquara, 2004. 113p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, M. A. Formação de Professores: questões críticas e desafios a considerar. In: GREGÓRIO, M. D.; FERREIRA, S. (orgs.). **Formação inicial de professores.** Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015. p. 192-222.

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

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FREITAS, H.C.L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007 Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 18/09/2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130. abr. 2003.

FUSARI, *J. C.* ***A*** **formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental.** FDE: São Paulo, n.12, 1992, p. 25-34. (Série Ideias).

GARCIA, T. O.G.; CORREA, B. C. Desafios à democratização da gestão escolar e a atuação dos professores na escola pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 225-237, jan./jun. 2009.

GARCIA, T. O. G.; PINTYA, M. T. M. Reformas na educação e gestão escolar: a equipe administrativa e a eficácia da escola. In: III CONGRESO NACIONAL y II ENCUENTRO INTERNACIONAL de ESTUDIOS COMPARADOS en EDUCACIÓN, 2009, Buenos Aires. **Anais das Reformas na educação e gestão escolar:** a equipe administrativa e a eficácia. Buenos Aires: SAECE, 2009. v. 1. p. 1- 21.

GHEDIN, E. Tendências e Dimensões da formação. do Professor na Contemporaneidade. 4º CONPEF – Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. 2009. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/conferenciaspalestras.htm. Acesso em: 21 jan. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 2014. p. 63-92.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. **Revista Inter Ação**, [S.l.], v. 27, n. 2, p. 1-54, 12 jul./dez. 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. PERÉZ GOMÉZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 1998. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Reimpressão, Porto Alegre: Artmed, 2007.

GONÇALVES, J.A. Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo/ Revista de Ciências da Educação.** n.8. pp 23-35. Jan/ abril 2009.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. I: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. Ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

_____. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez. 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M.; CRUZ, G. B.; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 456-468, set./dez. 2009.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, Sevilha, n. 08, pp. 7-22, jan./abr. 2009.

_____. Pesquisa sobre a formação de professores O conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. [S.l], n. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.

MARTINS, P. L. O. **Didática**. Curitiba: IBPEX, 2008.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012.

_____. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORGADO, J. C. Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p.15-42, ago. 2010.

_____. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

_____. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2014. (Ciências da Educação).

_____. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2007.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: (Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995.

PACHECO, J. A. Currículo e gestão: perspectivas de integração em tempos de accountability. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, v. 1, n. 8, p. 35-50, 2017.

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 24, n. 2, p. 17-36, ago. 2010.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA; S. G.; GHEDIN, L. E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, [S.l.], v. 3, p. 5-14, set. 1997**.**

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, U. A. **Coordenação Pedagógica:** área de Formação de Professores e de atuação do Pedagogo Escolar nas Escolas Públicas da Educação Básica. Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**.** Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/pdf . Acesso em: 10/10/2020.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S. Verbete ‘formação em serviço’. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancella; VIEIRA, Lívia Fraga (orgs.). Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2010. Disponível em: http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes

PLACCO, V. M. N. S. A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. In: **XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Fortaleza, 2014. Fortaleza: EduECE, 2014.

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (org.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Loyola. 2005.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. Retrato do Coordenador Pedagógico brasileiro: nuanças das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O Coordenador Pedagógico no Espaço Escolar:** articulador, formador e transformador. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2015, v. 1.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 20.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº. 725, de 16 de julho de 1993. Cria a função de Vice Diretor de Escola, altera a Lei Complementar nº. 444, de 27 de dezembro de 1985, e dá providências correlatas. **Diário Oficial Executivo**, São Paulo: ESP, 1993. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/15561> . Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas. São Paulo: SE, 1985. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.198> . Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 27, DE 29 de março de 1996 -** Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo: SE, 1996a. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm >. Acesso em: 20 jul. 2019

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

_____. Lei Complementar nº836, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. **Diário Oficial Executivo**, São Paulo: ESP, 1997a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/6190>. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE n.º 28, de 04 de abril de 1996.** 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.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE n.º 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. São Paulo: SE, 1997b. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/76_1997.htm?Time=8/29/2009%209:55:08%20AM>. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº35, de 7 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. São Paulo: SE, 2000. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/35_2000.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 81, de 19 de outubro de 2005.** Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp-2005. São Paulo: SE, 2005. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/81_05.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 68, de 18 de outubro de 2007.** Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saresp 2007. São Paulo: SE, 2007a. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_07.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 88, de 19 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: SE, 2007b. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM>. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 89, de 19 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre função gratificada de Professor Coordenador das quatro séries iniciais do ensino fundamental, em escolas da rede estadual de ensino. São Paulo: SE, 2007c. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_07.HTM?Time=4/13/2013%205:43:12%20PM>. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de estudos e normas pedagógicas - CENP. Comunicado de 29/01/2008. **Diário Oficial Eletrônico**, São Paulo: SE/CENP, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 08, de 19 de janeiro de 2012.** Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. São Paulo: SE, 2012. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_12.HTM?Time=26/10/2019%2020:57:43>. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 45, de 10 de julho de 2013**. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2013. São Paulo: SE, 2013. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/45_13.HTM?Time=22/07/2014%2006:32:02>. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 75 de 30 de dezembro de 2014.** Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: SE, 2014. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM?Time=25/01/2016%2010:13:27>. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE 71, de 22 de novembro de 2018 - Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. **Diário Oficial do Poder Executivo**, São Paulo: SE, 2018, 23 de nov. 2018 Seção 1. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/DO/GatewayPDF.aspx?link=/2018/executivo%20secao%20i/novembro/23/pag_0036_0e7f28499f98fde5eae990a68a7c3a17.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V; JUNIOR, C. A. S. (org.). **Formação do educador:** dever do estado, tarefa da universidade São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 145-155.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 5ed. Campinas. SP. Autores Associados. 2019

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino:** fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

TACHINARDI, V.L. **O supervisor de ensino paulista:** da problematização às perspectivas de desenvolvimento profissional. USP, SP, (Tese de Doutorado). 2004.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. [trad. Maria Encarnación Moya] 2. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2011.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários.** São Paulo: Atlas, 2009.

ZABALZA, M.A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre. Artmed. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário:

1) Quanto ao perfil:

I – Dados pessoais:

a) Nome: .....
b) Data de Nascimento: ..../...../.....
c) Sexo: .....

II – Formação acadêmica:

a) Curso de graduação: Especificar: .....
b) Possui pós-graduação: ( ) Sim ( ) Não

( ) Especialização: Especificar .....

( ) Mestrado: Especificar .....

( ) Doutorado: Especificar .....

III – Regime de contratação:

a) Efetivo: ( ) Sim ( ) Não
b) Ocupante de função atividade (OFA):
Especificar a categoria .....
c) Unidade Escolar onde tem o vínculo: .....
d) Unidade Escolar em que atua como Professor Coordenador: .....

IV – Tempo de atuação na rede estadual:

a) Como docente: .....
b) Como Professor Coordenador em outra Unidade Escolar: .....
c) Como Professor Coordenador, na unidade escolar em que atua: .....

2) Quanto a função:

a) Como foi o processo para sua designação de Professor Coordenador?
b) O que o motivou a exercer a função de Professor Coordenador?
c) Quais os desafios ao desenvolver suas atribuições, em relação aos aspectos legais (Resolução SE 75, de 30/12/2014) e às ações cotidianas?
d) Em que medida a formação continuada ofertada pela SEE/SP pode contribuir para a sua profissionalidade?
e) Houve mudança na sua concepção de docência ao atuar como PC?

APÊNDICE B – Questões diretivas para o Grupo Focal

a) Na sua perspectiva, o que é ser formador de professores, nos processos de formação continuada?

b) Quais os desafios enfrentados na sua ação como formador de professores, nos processos de formação continuada?

c) Fale sobre as pautas formativas desenvolvidas pelo Núcleo Pedagógico e como elas são ressignificadas, ou não, em ATPC.

APÊNDICE C – Roteiro para Observações

Data:

Escola B – Público presente

- ✓ Organização do espaço e pessoas:
- ✓ Materiais utilizados:
- ✓ Envolvimento dos professores:
- ✓ Ações da PC:
- ✓ Relação pauta de formação e pauta da PC:
- ✓ Relação PC e Professor:
- ✓ Transcrições das interações:

ANEXOS

ANEXO A – Resolução SEE/SP 75/2014

Resolução SE 75, de 30-12-2014

Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador

O Secretário da Educação, à vista do que lhe representaram as Coordenadorias de Gestão da Educação Básica - CGEB e de Gestão de Recursos Humanos - CGRH, relativamente às ações do Programa Educação - Compromisso de São Paulo, bem como à atuação dos docentes ocupantes de postos de trabalho de Professor Coordenador, principais gestores de implementação dessa política, no exercício da correspondente função gratificada, e considerando a necessidade de se dispor de um ato normativo abrangente, que discipline esse exercício nos diferentes contextos escolares, em razão da importância do que ele representa:

- no fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade do ensino;

- na amplitude da gestão pedagógica dos objetivos, metas e diretrizes estabelecidas na proposta pedagógica da unidade escolar, otimizando as práticas docentes, com máxima prioridade ao planejamento e à organização de materiais didáticos e recursos tecnológicos inovadores;

- na condução de alternativas de solução de situações-problema e nas decisões de intervenção imediata na aprendizagem, com atendimento das necessidades dos alunos, orientando e promovendo a aplicação de diferentes mecanismos de apoio escolar,

Resolve:

Artigo 1º - O exercício da função gratificada de Professor Coordenador, nas unidades escolares da rede estadual de ensino e nos Núcleos Pedagógicos que integram a estrutura das Diretorias de Ensino, dar-se-á na conformidade do que dispõe a presente resolução.

Artigo 2º - A função gratificada de Professor Coordenador será exercida por docentes que ocuparão postos de trabalho:

I - nas unidades escolares, designados como Professores Coordenadores; e

II - na Diretoria de Ensino, designados como Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico - PCNPs:

a) de disciplinas da Educação Básica dos Ensinos Fundamental e Médio;

b) da Educação Especial;

c) da Área de Tecnologia Educacional; e

d) de Programas e Projetos da Pasta.

Parágrafo único - Os docentes, a que se refere o caput deste artigo, fazem jus ao pagamento da Gratificação de Função, instituída pela Lei Complementar 1.018, de 15-10-2007.

Artigo 3º - O módulo de Professores Coordenadores da unidade escolar fica definido com:

I - 1 (um) Professor Coordenador para o segmento referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desde que apresente o mínimo de 6 (seis) classes em funcionamento;

II - 1 (um) Professor Coordenador para o segmento referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, desde que apresente o mínimo de 8 (oito) classes em funcionamento;

III - 1 (um) Professor Coordenador para o segmento referente ao Ensino Médio, desde que apresente o mínimo de 8 (oito) classes em funcionamento.

§ 1º - No cálculo do módulo, a escola que oferecer os três segmentos de ensino, a que se referem os incisos deste artigo, atendendo aos respectivos mínimos, somente fará jus a 3 (três) Professores Coordenadores se possuir, em sua totalidade, o mínimo de 30 (trinta) classes em funcionamento, caso contrário, o segmento referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio farão jus a um único Professor Coordenador.

§ 2º - Em caso de a unidade escolar, independentemente do nível/segmento de ensino oferecido, funcionar com um total de classes inferior a 8 (oito), caberá ao Diretor de Escola, com a participação do Supervisor de Ensino da unidade, garantir o desenvolvimento das ações pedagógicas para melhoria do desempenho escolar.

§ 2º - Para fins de definição do módulo de que trata este artigo, incluem-se as classes da Educação de Jovens e Adultos - EJA, as classes de Recuperação Intensiva e as classes vinculadas, existentes, por extensão, fora do prédio da escola a que se vinculam, administrativa e pedagogicamente, bem como as Salas de Recursos e as classes Regidas por Professor Especializado (CRPE) da Educação Especial.

Artigo 4º - O Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino terá seu módulo composto por até 16 (dezesseis) Professores Coordenadores, podendo esse módulo ser ampliado, com base no número de unidades escolares da circunscrição da Diretoria de Ensino, na seguinte conformidade:

I - com 29 escolas: mais 1 (um) PCNP;

II - com 30 a 42 escolas: mais 2 (dois) PCNPs;

III - com 43 a 55 escolas: mais 3 (três) PCNPs;

IV - com 56 a 68 escolas: mais 4 (quatro) PCNPs;

V - com 69 a 81escolas: mais 5 (cinco) PCNPs;

VI - com mais de 81 escolas: mais 6 (seis) PCNPs.

§ 1º - O módulo, a que se refere o caput deste artigo, observada a amplitude máxima em cada Diretoria de Ensino, deverá ser distribuído na seguinte conformidade:

1 - 1 (um) Professor Coordenador para a Educação Especial;

2 - até 2 (dois) Professores Coordenadores para Programas e Projetos da Pasta;

3 - até 2 (dois) Professores Coordenadores para a Área de Tecnologia Educacional;

4 - de 2 (dois) a 5 (cinco) Professores Coordenadores para o segmento do 1º ao 5º ano do ensino fundamental;

5 - de 11 (onze) a 17 (dezessete) Professores Coordenadores para as disciplinas do segmento do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e para as disciplinas do ensino médio.

§ 2º - As disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, no ensino fundamental e no ensino médio, poderão contar com mais de 1 (um) Professor Coordenador, sendo que, no segmento do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, o acréscimo em Língua Portuguesa destina-se à Alfabetização.

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

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

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

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

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

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

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

VII - trabalhar em equipe como parceiro;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artigo 6º - As atribuições dos Professores Coordenadores integrantes dos Núcleos Pedagógicos - PCNPs das Diretorias de Ensino são as estabelecidas no Decreto 57.141, de 18-07-2011, em seu artigo 73, cujo detalhamento, previsto no inciso I do artigo 122 do mesmo decreto, encontra-se nas disposições do artigo 5º desta resolução, genericamente para todo Professor Coordenador, e nas seguintes especificações:

I - do compromisso de:

a) identificar e valorizar os saberes do Professor Coordenador - PC da unidade escolar;

b) fortalecer o papel do PC como formador de professores;

c) oferecer subsídios teóricos e operacionais de sustentação da prática do PC;

d) organizar e promover Orientações Técnicas visando a esclarecer e orientar os PCs quanto à observância:

d.1 - dos princípios que fundamentam o currículo e os conceitos de competências e habilidades;

d.2 - dos procedimentos que otimizam o desenvolvimento das habilidades e competências avaliadas pelo SARESP (observar, realizar e compreender);

d.3 - das concepções de avaliação que norteiam o currículo e a aprendizagem no processo - AAP e SARESP, articuladas com as avaliações internas das escolas;

II - das atribuições de:

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

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

c) acompanhar o processo de ensino e aprendizagem nas unidades escolares, bem como o desempenho de gestores, professores e alunos;

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

e) realizar ações de formação para os professores visando à implementação do currículo e colaborando na construção e no desenvolvimento de situações de aprendizagem;

f) analisar as metas definidas na proposta pedagógica das escolas e os resultados educacionais atingidos, a fim de indicar estratégias que visem à superação das fragilidades detectadas na verificação:

f.1 - dos resultados atingidos, identificando quais as habilidades a serem priorizadas;

f.2 - dos Planos de Ensino/Aula dos professores, identificando a relação existente entre as habilidades/competências pretendidas e os conteúdos relacionados nos Planos de Ensino/Aula;

g) promover orientações técnicas com a finalidade precípua de divulgar e orientar o planejamento, a organização e a correta utilização de materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e recursos tecnológicos disponibilizados nas escolas;

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

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

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

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

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

III - de sua atuação, a fim de atender com eficiência e eficácia às demandas peculiares à área/disciplina pela qual é responsável, dentre as seguintes áreas/disciplinas do Núcleo Pedagógico:

a) Linguagens, abrangente às disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física;

b) Matemática;

c) Ciências da Natureza, abrangente às disciplinas de Ciências Físicas e Biológicas, Física, Química e Biologia;

d) Ciências Humanas, abrangente às disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia;

e) Educação Especial;

f) Tecnologia Educacional, observadas as demais atribuições, definidas por detalhamento na Resolução SE 59, de 2 de junho de 2012; e

g) Programas e Projetos da Pasta.

Artigo 7º - Constituem-se requisitos para o exercício da função de Professor Coordenador nas unidades escolares e nos Núcleos Pedagógicos das Diretorias de Ensino:

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.

§ 1º - O docente, classificado na unidade escolar ou classificado em unidade escolar da circunscrição da Diretoria de Ensino, terá prioridade na indicação para designação,

respectivamente, no posto de trabalho de Professor Coordenador da unidade escolar - PC ou do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino - PCNP.

§ 2º - Em caso de indicação de docente não classificado na forma estabelecida para as designações, a que se refere o parágrafo 1º deste artigo, deverá ser exigida a apresentação de anuência expressa do superior imediato do docente na unidade escolar de origem, previamente ao ato de designação.

§ 3º - A designação para atuar como Professor Coordenador - PC ou como PCNP somente poderá ser concretizada quando houver substituto para assumir as aulas da carga horária do docente a ser designado.

Artigo 8º - A indicação para o posto de trabalho de Professor Coordenador dar-se-á, na unidade escolar, por iniciativa do Diretor da Escola e, no Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino, pelo Dirigente Regional, devendo, em ambos os casos, a designação, assim como sua cessação, ser devidamente publicadas no Diário Oficial do Estado, por portaria do Dirigente Regional de Ensino.

Artigo 9º - Nas designações de Professor Coordenador, em nível de unidade escolar ou no Núcleo Pedagógico, serão observados critérios estabelecidos, conjuntamente, em cada Diretoria de Ensino, pelo Dirigente Regional, pelos Supervisores de Ensino, pelo Diretor do Núcleo Pedagógico e pelos Diretores de Escola das unidades escolares da respectiva circunscrição.

Parágrafo único - Na elaboração dos critérios, a que se refere o caput deste artigo, e de outros que poderão ser acrescidos pelos gestores envolvidos, observar-se-ão:

1 - a análise do currículo acadêmico e da experiência profissional do candidato, em especial com vistas à atuação do Professor Coordenador nos Anos Iniciais do ensino fundamental, devendo, neste caso, ser priorizada a experiência em alfabetização;

2 - a compatibilização do perfil e da qualificação profissional do candidato com a natureza das atribuições relativas ao posto de trabalho a ser ocupado;

3 - o cumprimento do papel do Professor Coordenador na perspectiva da educação inclusiva e na construção de um espaço coletivo de discussão da função social da escola;

4 - a valorização dos certificados de participação em cursos promovidos por esta Secretaria da Educação, em especial aqueles que se referem diretamente à área de atuação do Professor Coordenador;

5 - a disponibilidade de tempo do candidato para cumprir o horário da coordenação e também para investir em sua qualificação profissional e atender às atividades de formação continuada propostas pela Diretoria de Ensino e pelos órgãos centrais da Pasta.

Artigo 10 - A carga horária a ser cumprida pelo docente para o exercício da função gratificada de PC e de PCNP será de 40(quarenta) horas semanais, distribuídas por todos

os dias da semana, sendo que a carga horária do PC deverá ser distribuída por todos os turnos de funcionamento da escola.

Artigo 11 - Compete ao Dirigente Regional de Ensino, com relação ao cumprimento da carga horária do PCNP, observar que:

I - O PCNP poderá atuar no período noturno, na seguinte conformidade:

a) em unidade escolar, exclusivamente para apoio pedagógico às atividades docentes nesse turno de funcionamento;

b) na sede da Diretoria de Ensino, esporádica e excepcionalmente, em atividade que não possa ser realizada no período diurno;

II - a carga horária do PCNP, quando cumprida no período noturno, não poderá exceder a 8 (oito) horas semanais e, independentemente do local de seu cumprimento, as atividades realizadas deverão ser registradas em livro próprio, com indicação dos objetivos e/ou finalidades e com registro do horário de realização.

Parágrafo único - O Professor Coordenador, quando atuar no período compreendido entre 19(dezenove) e 23(vinte e três) horas, fará jus ao percebimento da Gratificação por Trabalho no Curso Noturno - GTCN, de que tratam os artigos 83 a 88 da Lei Complementar 444/85, correspondente às horas trabalhadas.

Artigo 12 - O docente designado nos termos desta resolução não poderá ser substituído e terá cessada sua designação, em qualquer uma das seguintes situações:

I - a seu pedido, mediante solicitação por escrito;

II - a critério da administração, em decorrência de:

a) não corresponder às atribuições do posto de trabalho;

b) entrar em afastamento, a qualquer título, por período superior a 45 (quarenta e cinco) dias;

c) a unidade escolar deixar de comportar o posto de trabalho.

§ 1º - Na hipótese de o Professor Coordenador não corresponder às atribuições relativas ao posto de trabalho, a cessação da designação dar-se-á, no caso de unidade escolar, por decisão conjunta da equipe gestora e do Supervisor de Ensino da unidade, e no caso do Núcleo Pedagógico, pelo Dirigente Regional de Ensino, devendo, em ambos os casos, a cessação ser justificada e registrada em ata, sendo previamente assegurada ao docente a oportunidade de ampla defesa.

§ 2º - O docente que tiver sua designação cessada, em qualquer uma das situações previstas no inciso I e nas alíneas “a” e “b” do inciso II deste artigo, somente poderá ser novamente designado no ano subsequente ao da cessação.

§ 3º - Exclui-se da restrição a que se refere o parágrafo anterior, o docente cuja designação tenha sido cessada em decorrência de uma das seguintes situações:

1 - de concessão de licença à gestante ou de licença-adoção;

2 - de provimento de cargo docente na rede estadual de ensino.

§ 4º - Em caráter excepcional, exclusivamente para o PCNP e a critério do Dirigente Regional de Ensino, poderá ser mantida a designação em casos de afastamento por período superior a 45 (quarenta e cinco) dias.

§ 5º - Exclusivamente para o PCNP, poderá haver substituição, mediante designação de outro docente, apenas nos casos de impedimento do PCNP em virtude de licença à gestante ou de licença-adoção, sendo que a designação em substituição será restrita ao período em que perdurar a licença, não lhe cabendo prorrogação.

§ 6º - Nos casos de que trata o parágrafo 5º deste artigo, os docentes designados PCNPs não perderão o direito ao pagamento da Gratificação de Função, conforme estabelece o disposto no parágrafo único do artigo 2º da Lei Complementar 1.018, de 15-10-2007.

Artigo 13 - Poderá haver recondução do Professor Coordenador, para o ano letivo subsequente, sempre que sua atuação obtiver aprovação, na avaliação de desempenho a ser realizada no mês de dezembro de cada ano, sendo que, na unidade escolar, a decisão da avaliação será conjunta, pela equipe gestora e pelo Supervisor de Ensino da unidade, e, no caso do Núcleo Pedagógico, a decisão será do Dirigente Regional de Ensino.

§ 1º - A decisão pela recondução, de que trata o caput deste artigo, será registrada em ata e justificada pela comprovação do pleno cumprimento das atribuições de Professor Coordenador.

§ 2º - A cessação da designação do docente, em decorrência da decisão por sua não recondução, deverá ocorrer na data de 31 de dezembro do ano que estiver em curso.

Artigo 14 - Os Professores Coordenadores, designados nos termos do artigo 64, inciso II, da Lei Complementar 444/85, para o exercício da coordenação pedagógica nos Centros de Estudos de Línguas -CELs e nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos - CEEJAs, também farão jus ao pagamento da Gratificação de Função, instituída pela Lei Complementar 1.018, de 15-10-2007.

Artigo 15 - Os atuais Professores Coordenadores das unidades escolares e dos Núcleos Pedagógicos, designados nos termos de legislação anterior, poderão permanecer no exercício das respectivas designações, desde que respeitados os módulos correspondentes, estabelecidos nesta resolução.

Artigo 16 - As Coordenadorias de Gestão da Educação Básica e de Gestão de Recursos Humanos poderão baixar instruções complementares que se façam necessárias ao cumprimento da presente resolução.

Artigo 17 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário e, em especial, a Resolução SE 88, de 19-12-2007, e alterações, as Resoluções SE 89, SE 90 e SE 91, de 19-12-2007, bem como as Resoluções SE 3, de 18.1.2013, SE 13, de 1º.3.2013, e SE 18, de 4.4.2013.

Notas:

Decreto nº 57.141/11;

Lei complementar 1.018/07;

Lei complementar 444/85;

Res. SE nº 59/12;

Revoga Res. SE 88/07 e alterações;

Resoluções SE 89/07;

Revoga Res. SE nº 90/07;

Revoga Res. SE 91/07;

Revoga Res. SE nº 03/13;

Revoga Res. SE nº13/13;

Revoga Res. SE nº 18/13;

Alterada pela Res. SE nº 03/15.

Alterada pela Res. SE 12, 29-01-2016

Alterada pela Res. SE 15, de 5-2-2016

Alterada pela Resolução SE 65, de 19-12-2016

Alterada pela Resolução SE 6, de 20-1-2017

Alterada pela Resolução SE 34, de 17-5-2018

Alterada pela Resolução SE 90, de 28-12-2018

ANEXO B – Resolução SE nº 08, de 19-1-12

Resolução SE nº 08, de 19-1-12

Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO, considerando o disposto no § 4º do artigo 2º da Lei federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que dispõe sobre a composição da jornada de trabalho docente com observância ao limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, resolve:

Artigo 1º - Na composição da jornada semanal de trabalho docente, prevista no artigo 10 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, com a redação dada pela Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009, observar-se-ão, na conformidade do disposto no § 4º do artigo 2º da Lei federal nº 11.738, de 16.7.2008, e do Parecer CNE/CEB nº 5/97, os seguintes limites da carga horária para o desempenho das atividades

com os alunos:

I – Jornada Integral de Trabalho Docente:

a) total da carga horária semanal: 40 horas (2.400 minutos);

b) atividades com alunos: 26h40min (1.600 minutos);

II – Jornada Básica de Trabalho Docente:

a) total da carga horária semanal: 30 horas (1.800 minutos);

b) atividades com alunos: 20 horas (1.200 minutos);

III – Jornada Inicial de Trabalho Docente:

a) total da carga horária semanal: 24 horas (1.440 minutos);

b) atividades com alunos: 16 horas (960 minutos);

IV – Jornada Reduzida de Trabalho Docente:

a) total da carga horária semanal: 12 horas (720 minutos);

b) atividades com alunos: 8 horas (480 minutos).

Artigo 2º - Para cumprimento do disposto no artigo anterior, as jornadas de trabalho docente passam a ser exercidas em aulas de 50 (cinquenta) minutos, na seguinte conformidade:

I – Jornada Integral de Trabalho Docente:

a) 32 (trinta e duas) aulas;

b) 3 (três) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola;

c) 13 (treze) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha;

II – Jornada Básica de Trabalho Docente:

a) 24 (vinte e quatro) aulas;

b) 2 (duas) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola;

c) 10 (dez) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha;

III – Jornada Inicial de Trabalho Docente:

a) 19 (dezenove) aulas;

b) 2 (duas) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola;

c) 7 (sete) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha;

IV – Jornada Reduzida de Trabalho Docente:

a) 9 (nove) aulas;

b) 2 (duas) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola;

c) 3 (três) aula de trabalho pedagógico em local de livre escolha.

Parágrafo único – Os docentes não efetivos, que não estão sujeitos às jornadas previstas no artigo anterior, serão retribuídos conforme a carga horária que efetivamente vierem a cumprir, observado o Anexo desta resolução, que também se aplica aos efetivos cuja carga horária total ultrapasse o número de horas da jornada de trabalho em que estejam incluídos.

Artigo 3º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, surtindo efeitos a partir de 1º de fevereiro de 2012, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE nº 18, de 24 de fevereiro de 2006.

ANEXO

(a que se refere o parágrafo único do artigo 2º)

CARGA HORÁRIA SEMANAL (HORAS)	AULA DE 50 MINUTOS		
	COM ALUNOS	TRABALHO PEDAGÓGICO	
		NA ESCOLA	LOCAL LIVRE
40	32	3	13
39	31	3	12
38	30	3	12
37	29	3	12
35	28	3	11
34	27	2	11
33	26	2	11
32	25	2	11
30	24	2	10
29	23	2	9
28	22	2	9
27	21	2	9
25	20	2	8
24	19	2	7
23	18	2	7

22	17	2	7
20	16	2	6
19	15	2	5
18	14	2	5
17	13	2	5
15	12	2	4
14	11	2	3
13	10	2	3
12	9	2	3
10	8	2	2
9	7	2	1
8	6	2	1
7	5	2	1
5	4	2	0
4	3	1	0
3	2	1	0
2	1	1	0

Notas:

Lei nº 11.738/08;

Lei Complementar nº 836/97 à pág. 28 do vol. XLIV;

Lei Complementar nº 1.094/09 à pág. 37 do vol. LXVIII;

Parecer CNE/CEB nº 05/97, à pág. 127 do vol. XXIV;

Revoga a Res. SE nº 18/06, à pág. 120 do vol. LXI.

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Participante,

Venho convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada **"A profissionalidade dos Professores Coordenadores dos Anos Iniciais no Ensino Fundamental da rede pública estadual de Ribeirão Preto",** que está sendo desenvolvida por mim**,** Inês Aparecida Bolandin Marcomini, sob orientação da Prof.ª. Dr.ª Noeli Prestes Padilha Rivas, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DEDIC), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP).

A pesquisa busca compreender a profissionalidade e a formação continuada em serviço dos Professores Coordenadores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da rede estadual, no contexto dos encontros formativos realizados na Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto. Espera-se, a partir do resultado da referida pesquisa, ampliar as discussões e contribuir para a melhoria da formação continuada dos Professores Coordenadores da rede estadual de Ribeirão Preto.

Sua participação acontecerá através de resposta a um questionário, a ser enviado por e-mail, contendo questões a respeito de seu perfil e da função de Professor Coordenador, com tempo previsto para respondê-lo em torno de 30 minutos.

Na sequência, você poderá, também, ser convidado(a) pessoalmente a participar de um grupo focal, com os demais participantes da pesquisa, por meio de questões diretivas sobre o papel formador do Professor Coordenador, que orientarão as interações. A duração prevista para o encontro é de 1h30 min. Caso você concorde, o grupo focal será gravado em áudio e transcrito *a posteriori*, tendo em vista a importância do registro destas interações para a análise dos dados obtidos. Após a transcrição, as gravações serão destruídas.

O grupo focal será realizado em local que melhor comporte o encontro, mediante disponibilidade de tempo (horário e dia) dos participantes, em comum acordo. Ainda, havendo consentimento dos participantes, o encontro poderá acontecer numa das salas multiuso da Diretoria de Ensino – Região de Ribeirão Preto (Av. 9 de julho, 378, bairro Higienópolis, Ribeirão Preto, SP), por ser um lugar central e de fácil acesso.

Não há riscos previstos nesta pesquisa. No entanto, caso você se sinta desconfortável, poderá contar com a mediação e apoio do pesquisador. Além disso, poderá interromper sua participação na pesquisa, sem qualquer punição ou ônus. Se houver algum gasto financeiro em decorrência de sua participação nesta pesquisa, este será reembolsado. Nenhum de seus dados pessoais será divulgado, garantindo, assim, seu anonimato.

O participante da pesquisa receberá uma via deste documento, ou seja, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para quaisquer esclarecimentos, seguem o telefone e endereço eletrônico da pesquisadora: Inês Aparecida Bolandin Marcomini, telefone: (16) 991666086, e-mail: inesmarcomini@usp.br; orientadora: Prof.ª Dr.ª Noeli Prestes Padilha Rivas, telefone: (16) 98138-0504, e-mail: noerivas@ffclrp.usp.br. Para questões éticas, entre em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP)/ Universidade de São Paulo (USP), Endereço Avenida Bandeirantes, 3900 – Bloco 1 – Prédio da Administração, sala 7, CEP 14040901, Ribeirão Preto/São Paulo. Telefone (16) 3315-4811, horário de funcionamento de segunda à sexta-feira das 13h30min às 17h30min, e-mail: coetp@listas.ffclrp.usp.br.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 2019.

_____

Assinatura do participante

ANEXO D – Aprovação do CEP

Ao(À) Senhor(a)
Inês Aparecida Bolandin Marcomini
Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP/USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3315-4811 - Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 01 - sala 7 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: http://www.ffclrp.usp.br - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa
Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/006-dgfs.

Ribeirão Preto, 04 de fevereiro de 2019.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **"A profissionalidade dos Professores Coordenadores dos Anos Iniciais no Ensino Fundamental em escolas públicas estaduais de Ribeirão Preto"** foi analisado *ad referendum* do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE n.º03078918.5.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Patrícia Nicolucci
Coordenadora

Ao(À) Senhor(a)
Inês Aparecida Bolandin Marcomini
Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP/USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3315-4811 - Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 01 - sala 7 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: http://www.ffclrp.usp.br - e-mail: coepq@ffclrp.usp.br