

**RITA DE CÁSSIA CARVALHEIRO MICHELETTI**

**O PROFESSOR COORDENADOR: SUAS ATRIBUIÇÕES LEGAIS  
E O TRABALHO JUNTO À EQUIPE DOCENTE**

**UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO  
UNICID**

**SÃO PAULO**

**2007**

**RITA DE CÁSSIA CARVALHEIRO MICHELETTI**

**O PROFESSOR COORDENADOR: SUAS ATRIBUIÇÕES LEGAIS  
E O TRABALHO JUNTO À EQUIPE DOCENTE**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação junto à Universidade Cidade de São Paulo – UNICID sob orientação do Prof. Dr. Julio Gomes Almeida.

**UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO**

**SÃO PAULO**

**2007**

---

(Nome e assinatura)

---

(Nome e assinatura)

---

(Nome e assinatura)

**COMISSÃO JULGADORA**

Esta pesquisa é dedicada  
a todos os Professores Coordenadores  
que sentem a necessidade  
de encontrar alguma referência  
que possa nortear a sua atuação  
junto à equipe docente.

## Agradecimentos

Os agradecimentos se fazem presentes neste processo, no qual encontrei palavras de apoio e incentivo que me levaram a confiar e a superar os momentos de angústia, dúvidas, incertezas e inseguranças. São muitos os responsáveis por esta conquista e agradeço a todos. Nominalmente, agradeço a algumas pessoas que foram fundamentais para que eu realizasse meu sonho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Julio Gomes Almeida, pelos encaminhamentos e pelo desafio de me orientar em uma trajetória já iniciada e que tão brilhantemente conduziu este ano de orientação.

Ao Prof. Dr. Jair Militão da Silva pelas contribuições oferecidas nas aulas e nas suas pesquisas que tanto colaboraram para fundamentar meus pensamentos.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cecília Canalle Fornazieri por me contemplar com sua presença na composição da banca de qualificação e defesa.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação pela ampliação no horizonte de conhecimentos.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação pela parceria nas angústias e reflexões.

Aos pesquisadores que contribuíram para a fundamentação teórica, dando sustentação ao desenrolar da pesquisa.

Aos meus pais, Manoel e Antonia, que me educaram para conquistar e lutar pelos meus sonhos, para que eu trilhasse meu caminho de conquistas de maneira digna e honesta.

Ao meu companheiro Waldir, por compreender e dividir nossas horas de lazer e descanso com as minhas pesquisas e leituras.

Aos meus irmãos pelas ausências nos passeios em família para que eu concluísse pensamentos e capítulos.

Aos meus afilhados, André e Erick, por entender e torcer para o sucesso da madrinha que, nestes últimos dois anos, tornou-se muito ausente em suas vidas.

Queremos uma escola,  
onde a idéia não amarre, mas liberte;  
a palavra não apodreça, mas aconteça;  
a imaginação não desmaie, mas exploda;  
o pensamento não repita, mas invente  
um saber novo que é do povo.  
Escola oficina da vida,  
que se faz saber do bem querer.  
A escola que não tive....  
O professor que não fui...

Tiago Adão Lara (1998, p. 204)

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar o papel do Professor Coordenador para verificar em que medida as atribuições previstas nas legislações como inerentes ao papel desse profissional coincidem com as tarefas desenvolvidas no cotidiano por aqueles que ocupam esta função. Inicialmente buscou-se discutir o papel do Professor Coordenador enquanto possível colaborador na articulação das ações pedagógicas e, em seguida, apresentou-se um breve histórico das principais reformas educacionais no Brasil, de modo a destacar o cenário em que surge a função de Professor Coordenador. Tomando como referência, por um lado, a experiência da pesquisadora enquanto Professora Coordenadora de uma escola da rede estadual e, por outro, o texto legal, procurou-se realizar a interface entre o que a legislação define como atribuição deste profissional e as atividades que ele realiza. A metodologia de estudo baseou-se no relato de experiência da pesquisadora, exame da legislação pertinente e em uma revisão bibliográfica de livros, artigos e dissertações que apresentam discussões sobre questões relacionadas ao tema da pesquisa. O trabalho evidenciou, entre outras coisas que, embora exista uma legislação que define a função do Professor Coordenador, muitas vezes, no exercício da função este desempenha tarefas diferentes daquelas previstas uma vez que não é raro ele ser chamado para atender a imprevistos e urgências. Neste sentido, a pesquisa apontou, entre outros pontos, para a necessidade de maior valorização do trabalho pedagógico no cotidiano da unidade escolar.

Palavras-chave: liderança; qualidade de educação; formação de professores; formação continuada; Professor Coordenador.

## **ABSTRACT**

The current research aims to investigate the roll of the Coordinator teacher in order to verify how much the attributions applicable in the legislation as inherent to the roll of this professional coincide with the tasks developed into the quotidian by those which enroll this function. In the beginning, it was searched to discuss the roll of the Coordinator Teacher as a collaborator in the articulation of pedagogic actions and, next, it was shown a brief historic of the main educational reforms in Brazil, highlighting the scenario in which the function of the Coordinator Teacher arises. Getting as a reference, by one side, the experience of the research as a Coordinator Teacher of a public school, and by the other side, the legal text, it was searched to realize the inter face between what the legislation defines as attribution of this professional and the activities that he/she does. The study methodology was based in the relate of experience of the researchers, examining the pertinent legislation and in a book bibliographic revision, articles and dissertations that present discussions about questions related to the subject of this research. The work highlighted other things, however there is a legislation that defines the function of the Coordinator Teacher, many times, acting as one, he/she executes different tasks from the ones applicable by the legislation, once it is not difficult he/she to be called to solve contretemps or urgencies. In this sense, the research pointed out, between other points, to the necessity of a greater valorization of the pedagogic work in the school quotidian.

Key words: leadership; quality of education; qualification of teachers; continued qualification; coordinator teacher.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>O PAPEL DO PROFESSOR COORDENADOR NA LEGISLAÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1 O Professor Coordenador: líder e gestor do trabalho pedagógico.....	28
1.2 A proposta pedagógica e o trabalho do Professor Coordenador.....	30
1.3 A formação continuada docente.....	34
1.4 O trabalho do Professor Coordenador e a Lei 9394/96.....	36
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO: A NECESSIDADE DE REORGANIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DA FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>39</b>
2.1 O processo educacional do século XVI ao século XX: uma perspectiva histórica para a formação do professor.....	42
2.2 As mudanças ocorridas no processo educacional do século XX.....	46
2.3 A organização da educação em sua trajetória.....	50
2.4 A formação necessária de professores: acompanhando a trajetória educacional.....	66
2.5 Por que a formação continuada é necessária?.....	70
2.6 Panorama atual do sistema educacional e a formação de professores....	74
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>MINHA EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO.....</b>	<b>83</b>
3.1 A educação que tive. A formação profissional que queria ter.....	83
3.2 Professora Coordenadora! E agora, o que eu faço?.....	93

3.3 O Planejamento embasado na Proposta Pedagógica, as H.T.P.C.s embasadas no Planejamento.....	97
3.4 Os Projetos oferecidos pela Secretaria da Educação para a Formação e sua inserção no trabalho escolar.....	102
3.5 Os Projetos desenvolvidos na escola.....	105
3.6 Os reflexos do trabalho coletivo.....	113
3.7 A possibilidade de novos conhecimentos.....	116
3.7.1 Minha experiência como Assistente Técnico Pedagógico.....	116
3.7.2 Mais um novo desafio: a Coordenação da Oficina Pedagógica.....	117
3.7.3 Mediando o Programa Ensino Médio em Rede.....	118
3.7.4 Programa Teia do Saber.....	119
3.7.5 Primeira Mostra em Educação.....	120
3.8 De volta ao começo.....	122

#### **CAPÍTULO IV**

<b>INTERFACE ENTRE AS AÇÕES DE UM PROFESSOR COORDENADOR E A LEGISLAÇÃO QUE DEFINE, AS ATRIBUIÇÕES DA FUNÇÃO.....</b>	<b>125</b>
--	------------

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
----------------------------------	------------

<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>150</b>
--------------------------	------------

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa investigou o papel do Professor Coordenador da rede pública estadual, buscando compreender os fatores que dificultam a ação deste profissional e o que o distancia do cumprimento de suas tarefas pedagógicas. Teve como objetivo inicial conhecer em que medida as atribuições previstas nas legislações que tratam desse profissional coincidem com as tarefas desenvolvidas na prática cotidiana pelos que ocupam esta função. Para tanto, analisou em quais condições educacionais esse posto de serviço foi implantado no quadro organizacional das escolas públicas do Estado de São Paulo.

A partir desses pressupostos, o estudo realizou um breve resgate histórico das principais reformas educacionais no Brasil, recorrendo à literatura existente no campo da História da Educação e da Formação de Professores, visando situar o trabalho do Professor Coordenador em seu contexto histórico, social e educacional. A experiência da pesquisadora enquanto Professora Coordenadora na rede estadual no período de 2000 a 2002, serviu com fonte de pesquisa para esta investigação, observando se o desenvolvimento das atribuições dessa função ocorre conforme o previsto na legislação ou se está distante daquilo que é proclamado nela.

A idéia de realizar esta pesquisa surgiu da necessidade de compreender as dificuldades vividas na trajetória da pesquisadora, no desenvolvimento das ações como Professora Coordenadora, com atribuição legal de, entre outras, subsidiar os professores no desenvolvimento de suas atividades docentes, potencializar e garantir o trabalho em equipe na escola, organizando e participando dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos – HTPCs – além de executar, acompanhar e avaliar as ações previstas na Proposta Pedagógica. Nesse contexto, ressalta-se a inquietação da pesquisadora de precisar, no cotidiano, suprir a ausência de funcionários e, muitas vezes, do próprio diretor, para desempenhar tarefas voltadas mais ao controle disciplinar do que ao trabalho pedagógico, propriamente dito.

Por essas razões, considera-se que este tema seja de grande relevância científica e social, na medida em que grande parte dos esforços dos educadores, dos pesquisadores, dos gestores e das pessoas interessadas em educação está, atualmente, voltada para a formação de professores, que é considerada uma das condições fundamentais para a melhoria da qualidade da educação pública. Neste sentido, é possível observar muitas ações e reflexões que visam estabelecer as condições necessárias para a realização de intervenções que contribuam para a adequação dos nossos sistemas educacionais às exigências sociais. Assim, a atuação do Professor Coordenador é de extrema importância, já que é visto como um profissional que tem como função primordial gerenciar o trabalho pedagógico, sendo o principal responsável pelo processo de formação continuada dos docentes, no âmbito escolar.

Embora tanto se fale do coordenador como aquele que realiza o elo entre os ideais da escola, as atividades docentes e as necessidades dos alunos, não se tem observado mudanças no trabalho desse profissional que continua solitário e vulnerável aos imprevistos do cotidiano. Esta situação faz da atuação do Professor Coordenador um misto de dúvidas e incertezas.

As angústias que ainda hoje acometem vários coordenadores, até mesmos os mais experientes na função, marcaram a experiência da pesquisadora e suscitou as dúvidas que levaram a procurar compreender a situação, afinal, atuar de maneira autônoma, sem a certeza de trilhar o caminho certo, tornou-se bastante incômoda. Os documentos legais fixam uma diretriz comum a todos, mas não apresentam propostas de como alcançá-la.

Há atualmente um entendimento de que somente um sistema público de ensino de qualidade pode garantir aos jovens condições favoráveis para enfrentar os desafios do mundo.

Dowbor (2006) apresenta a educação como algo que transcende o currículo tradicional, pois os alunos “devem conhecer e compreender a realidade onde vivem e onde serão chamados a participar como cidadãos e como profissionais” (s/p). Assim, a sociedade necessita de um ensino que esteja em consonância com a

problemática atual: uma aprendizagem contínua centrada na mobilização de competências e habilidades, o uso de novas tecnologias e o aprimoramento do currículo. Esta situação desperta nos educadores a necessidade de reorganizarem sua formação para atuarem nessa realidade.

Para dar conta das novas demandas, os educadores precisam adquirir novas competências. Quando estas não são conquistadas na formação inicial, precisam ser adquiridas na formação continuada, em serviço. Quais seriam as competências necessárias aos educadores que atuam na educação básica visando concretizar as intenções de formação de cidadãos críticos, participativos e atuantes, explicitadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação?

Silva (2003) ao comentar esta realidade evidencia que: “Conceitos tais como: situação educativa, educação escolar, organização escolar, currículo, ciclo didático, entre outros, contribuem para capacitar o docente a pensar sua prática e, se necessário, modificá-la.” (p. 67)

A partir destas considerações, além da fundamentação teórica, são trazidos para a análise, como fontes de pesquisa, os documentos legais que tratam do Professor Coordenador e a experiência da pesquisadora na função tendo como propósito verificar se há ou não distanciamento entre a função desempenhada e as atribuições previstas nas legislações.

Esta pesquisa, portanto, foi desenvolvida no âmbito do núcleo temático: Interdisciplinaridade e Formação, na Linha de pesquisa de Políticas Públicas em Educação, e está organizada em quatro capítulos, conforme se demonstra a seguir.

O Capítulo I – O Papel do Professor Coordenador na Legislação – discute a função desse profissional, enquanto colaborador na formação continuada em serviço docente, situando o processo de construção coletiva dentro da execução de projetos pedagógicos que garantam o cumprimento das ações previstas na Proposta Pedagógica da escola.

O Capítulo II – A Trajetória da Educação: a Necessidade de Reorganização

das Políticas Públicas e da Formação Docente – traz um breve panorama histórico das principais reformas educacionais no Brasil, buscando situar historicamente a importância da formação de professores e o surgimento da função de Professor Coordenador como profissional responsável, entre outras coisas, pela formação dos professores. A reflexão sobre essa formação e sua identificação, como um dos fatores importantes no processo de melhoria do ensino público, também fazem parte deste momento no estudo.

O Capítulo III – Minha experiência na função – retrata o percurso pessoal, com foco na experiência da pesquisadora como Professora Coordenadora de escola da rede pública estadual, no período de 2000 a 2002, apresentando as dificuldades encontradas no decorrer dos dois anos de exercício nessa função e as estratégias utilizadas para solucioná-las ou minimizá-las.

O Capítulo IV – Interface entre as ações de um Professor Coordenador e a legislação que define as atribuições da função – faz uma descrição das atividades do Professor Coordenador articuladas à experiência profissional da pesquisadora realizando a interface entre o que diz a legislação sobre esta função e o que realmente ocorre no dia-a-dia de uma escola.

A pesquisa possibilitou discutir questões levantadas durante o período em que a pesquisadora desempenhou o papel de Professora Coordenadora e outras que surgiram durante o seu desenvolvimento. Desta forma, problematizou o papel do Professor Coordenador e evidenciou que, embora tanto se fale da importância do trabalho pedagógico este, muitas vezes, é deixado em segundo plano em nome de urgências cotidianas ou mesmo urgências encaminhadas por outras instâncias da administração do sistema de ensino.

# **CAPÍTULO I**

## **O PROFESSOR COORDENADOR NA LEGISLAÇÃO**

Cada um tem a sua história, cheia de encontros e desencontros, de limites e de possibilidades, que precisa ser levada em conta.

(Julio Gomes Almeida, 2005, p.76)

O objetivo deste capítulo é discutir o papel do Professor Coordenador enquanto possível colaborador na articulação de ações pedagógicas buscando, para tanto, situá-lo de acordo com as atribuições previstas para o desempenho da função, segundo os documentos legais. Neste sentido, buscou-se compreender a importância do envolvimento desse profissional nas questões relacionadas ao trabalho de formação continuada docente, enquanto mediador entre as propostas estabelecidas no Projeto Pedagógico da escola e a atuação efetiva dos professores.

O propósito de observar esta ação mediadora justifica-se pela necessidade de se construir, dentro do espaço escolar, condições para que o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem possibilite alternativas que visem a melhoria da qualidade de vida humana coletiva da comunidade onde a escola está inserida (Sander,1994). Isso é possível quando o trabalho escolar estabelece relação com a necessidade social dos alunos, possibilitando-lhes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, conforme previsto no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/EN n.º 9394/96.

Muito se fala atualmente sobre a melhoria da qualidade da educação e uma das questões que sempre vem à tona nessas discussões é saber qual o papel da escola nesse processo. E qual seria, dentro da escola, o papel do Professor Coordenador no processo de compreensão do papel que a escola deve desempenhar na sociedade atual? Será que a escola precisa desempenhar hoje o mesmo papel que tradicionalmente desempenhou?

Um desses papéis foi o de inserir os jovens na sociedade através do domínio da cultura, entendida tanto como meio de produção e reprodução da vida, quanto como meio de dar significado a tudo aquilo que é produzido e às suas formas de produção. Mas o que significa inserir os jovens na sociedade através do domínio da cultura em um mundo marcado não apenas por grandes desigualdades sociais, mas também, por diferentes maneiras de produzir a vida e de lhe dar significado?

Geralmente tem se atribuído à organização escolar o objetivo de preparar o aluno para conhecer, aprender e compreender o mundo. Segundo Mantoan (2003) a diversidade humana torna necessária uma reinterpretação dos conhecimentos na educação escolar. Dessa forma, a escola é um lugar de compartilhamento e de desenvolvimento das capacidades intelectuais para a formação de pessoas capazes de contribuir com a melhoria da qualidade de vida humana coletiva no seu âmbito de atuação. Libâneo (2004) define as escolas como “organizações educativas que têm tarefas sociais e éticas peculiares, com um caráter profundamente democrático.” (p. 20).

A fim de atingir os objetivos sociais, as escolas precisam concentrar seus esforços para atender as questões voltadas ao trabalho pedagógico e ao processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Libâneo (2004) “a escola não pode ser mais uma instituição isolada em si mesma, separada da realidade circundante, mas integrada numa comunidade que interage com a vida social mais ampla.” (p. 114). Esta afirmação vem ser reforçada pela LDB nº 9394/96, explicitando que a educação escolar deve preparar os educandos para o exercício da cidadania, dando condições para sua inserção no mercado de trabalho e para que possam prosseguir em estudos posteriores.

Uma das características da sociedade atual é a mudança dos cenários onde o profissional de educação exerce suas atividades profissionais. Neste sentido, é importante observar que a idéia de dar “condições para inserção no mercado de trabalho” preconizada pela LDB precisa ser completada pela idéia cada vez mais

forte de que a educação deve contextualizar-se,<sup>1</sup> participando da construção de condições para que as pessoas busquem alternativas na própria região onde moram. Este cenário indica que o trabalho educacional deve direcionar-se para a formação de pessoas que venham a atender ao perfil de cidadão e de profissional que a sociedade necessita. Para tanto, é necessário que os professores redirecionem o seu saber ensinar, levando em consideração o que deve ser ensinado e qual o significado desses ensinamentos para a vida dos alunos. Desta forma, o professor atua como mediador no processo de formação de modo a garantir a apreensão de conhecimentos necessários para o envolvimento social dos educandos, norteados pela contextualização das aprendizagens escolares. Assim, os professores confrontam o que é ensinado e seu significado na realidade vivida implica “de certa maneira serem colocados na mesma situação que os alunos, que escutam as aulas e enfrentam dificuldades em fazer a ponte entre o que é ensinado e a realidade concreta de seu cotidiano.” (Dowbor, 2006, s/p).

O não atendimento dessas necessidades recai na prática de ritos próprios, criados pelos alunos, como forma de sinalizar as dificuldades de compreender o porquê é importante aprender o que lhes é ensinado. Neste sentido, vale trazer as concepções de Almeida (2003) que evidencia que a escola é um território onde as angústias, os medos, as esperanças são ritualizados e as dinâmicas da sociedade têm deixado pouco espaço para a vivência de rituais. Os ritos praticados na escola parecem descolados da vida dos alunos, o que os leva à criação de ritos próprios, condenados pela escola, uma vez que são considerados inadequados, impróprios e violentos.

Cortela (1998) afirma que:

A escola de qualidade não pode ensinar para que o aluno aprenda o que iria utilizar naquele dia ou naquela semana, em uma dimensão redutora e utilitária mas, sim, deve selecionar e apresentar conteúdos que possibilitem aos alunos uma compreensão de sua própria realidade e seu fortalecimento como cidadão, de modo a serem capazes de transformá-la na direção dos interesses da maioria social (p. 16).

---

<sup>1</sup> Dowbor (2006) aponta que a educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la. A escola passa a ser uma articuladora entre as necessidades do desenvolvimento local e os conhecimentos correspondentes. Não se trata de uma diferenciação discriminadora, do tipo “escola pobre para os pobres”: trata-se de uma educação mais emancipadora na medida em que assegura ao jovem os instrumentos de intervenção sobre a realidade que é sua.

Portanto, é necessário que o trabalho escolar e as necessidades sociais estejam em harmonia para que exista uma adequação nos conteúdos programáticos das disciplinas, levando em conta a realidade dos alunos. Para o autor, “levar em conta não significa aceitar essa realidade, mas dela partir; partir do universo do aluno para que ele consiga compreendê-lo e modificá-lo.” (ibid., p. 16).

Na intenção de atender a essas necessidades e cumprir com o seu papel social, as escolas necessitam desenvolver um trabalho pedagógico que considere a importância do contexto na formação de seus alunos. Para isso, é de fundamental importância uma preocupação com a formação dos educadores e com o acompanhamento das ações desenvolvidas objetivando a construção da qualidade social da educação.

Essa formação e acompanhamento das ações com vistas ao desenvolvimento de um processo educacional que contribua para o desenvolvimento local necessita de práticas pedagógicas singulares, pois, cada comunidade escolar apresenta características próprias e necessidades específicas. Em atendimentos a esses aspectos, faz-se necessário elaborar um trabalho pedagógico que esteja em consonância com as demandas do local onde a escola está inserida. Para tanto, a construção de um trabalho que articule os recursos internos da escola com os recursos existentes na comunidade é primordial para o sucesso do trabalho escolar.

Colocar em prática as ações que permeiem o espaço escolar de forma integradora exige uma mediação capaz de unir o esforço coletivo para que exista uma participação de todos os envolvidos no ciclo didático, isto é, na definição dos conteúdos, na execução do trabalho pedagógico e no processo de avaliação, não apenas do ensinado, mas também do aprendido, conforme assinala Silva (1998).

Essa mediação pode ser desenvolvida pelo Professor Coordenador. Portanto, parece importante considerar que o Professor Coordenador exerce também um papel de liderança no desenvolvimento do projeto pedagógico da unidade.

Ao traçar o perfil de um líder, Dias (2004) assim se posiciona:

É um deslocamento que vai da pessoa do líder, para o grupo e para a situação vivida pelo grupo. Os estudos que têm por foco de atenção a pessoa do líder costumam destacar os traços que o distinguem: perspicácia, inteligência, autoconfiança, coerência, firmeza, sinceridade, consideração e outros (p. 224).

As características apresentadas, que definem o perfil de um líder, às vezes não são notadas em algumas pessoas que exercem cargos de liderança e obtêm sucesso e, em outras, que possuem todas as características, não apresentam bons resultados. Dias (2004) justifica este quadro pela aceitação e reconhecimento que aquela pessoa, destacada como líder, pode alcançar.

Atualmente é solicitado ao Professor Coordenador, que atua na rede pública de Educação do Estado de São Paulo, que apresente uma prática centrada no processo colaborativo, buscando equacionar as expectativas às realizações escolares. No desenvolvimento de suas atribuições, deve contribuir para a articulação e integração da equipe docente com vistas ao aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

Como tarefas, também a serem desempenhadas pelo Professor Coordenador estão: a assessoria à direção da escola; o atendimento aos pais e aos alunos; a potencialização e garantia do trabalho coletivo e a condição de proporcionar a formação continuada em serviço docente. “Ele é quem supervisiona, acompanha, assessora, apóia, avalia as atividades pedagógicas. Sua atribuição prioritária é prestar assistência didático-pedagógica aos professores no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos.” (Libâneo, 2004, p.130).

Além da função de subsidiar a equipe docente, cabe também ao Professor Coordenador estabelecer um relacionamento educacional com os pais e com os alunos, buscando soluções para as dificuldades no percurso do ensino e aprendizagem e no entendimento do processo avaliativo.

Em meio a tanta reorganização das tarefas desempenhadas pelo Professor Coordenador, em outubro de 2006, novas atribuições foram somadas às já previstas

na Resolução nº 35<sup>2</sup>. Contudo, a Resolução nº 66<sup>3</sup>, complementa as atividades que devem ser desenvolvidas pelo Professor Coordenador: acompanhar e avaliar o desempenho escolar dos alunos e a formação continuada docente.

Em relação à integração escola e comunidade, a nova resolução prevê uma atuação do Professor Coordenador com vistas à ampliação e ao fortalecimento desses laços, entendendo que essa relação é extremamente necessária já que os objetivos escolares não permeiam, somente, os espaços da escola, mas, ampliam-se para a sociedade.

Há que se entender que uma escola sintonizada com as demandas de seu tempo propõe uma educação contextualizada e, como indica Grinspun (2003), ela desenvolve “uma prática interdisciplinar e integradora tendo em vista uma ação coletiva na transformação da sociedade. Assim, pretende superar uma visão fragmentada do conhecimento para uma visão integrada às temáticas socioculturais” (p. 62).

Uma escola com este tipo de preocupação necessita de um profissional capaz de fazer a mediação das relações que se estabelecem no cotidiano da escola. No entanto, para isso é necessário que sejam dadas a esse profissional as condições necessárias, tanto em termos de formação, quanto em termos de carga horária compatível.

Segundo a Resolução n.º 66 o rol de atribuições a serem desempenhadas pelo Professor Coordenador, abrange ações que possibilitem a integração curricular entre os professores de cursos, períodos e turnos diversos, oportunizando condições para que a elaboração, a implementação e a avaliação da proposta pedagógica da escola sejam garantidas, permitindo um aprimoramento do processo ensino-aprendizagem no qual esteja previsto um acompanhamento, de modo a avaliar progressivamente o desempenho escolar dos alunos. Além da mediação nas

---

<sup>2</sup> A Resolução n.º 35, de 7 de abril de 2000, é a penúltima resolução que trata do processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador em escolas da rede estadual de ensino e foi substituída pela Resolução nº 66.

<sup>3</sup> A Resolução n.º 66, de 03 de outubro de 2006, dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de trabalho do Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

questões de formação continuada dos docentes, cabe ainda ao Professor Coordenador articular ações como forma de otimizar recursos e parcerias com a comunidade, dinamizar todos os espaços pedagógicos e integrar os trabalhos da escola, das equipes de Supervisão e da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino. Algumas destas atribuições são pormenorizadas por Geglio (2003) ao destacar tarefas como “o atendimento aos professores, aos pais, a preparação das reuniões pedagógicas, os relatórios de atividades curriculares, a análise de materiais e livros didáticos” (p. 114).

A partir desses pressupostos surge um questionamento: é possível o Professor Coordenador desempenhar todas as funções que lhe são atribuídas levando-se em conta as condições que lhe são oferecidas?

Uma das atribuições fundamentais da atuação pedagógica do Professor Coordenador volta-se para a construção da Proposta Pedagógica da Escola. Ela estabelece condições para que o processo ensino-aprendizagem seja definido de maneira coletiva e participativa, possibilitando o envolvimento de docentes, gestores, alunos e comunidade, tanto na elaboração, quanto na sua execução. Isso é possível na medida em que explicita os objetivos educacionais que a equipe escolar pretende alcançar, apontando as metas e indicando os caminhos a serem seguidos e apresentando estratégias de avaliação que possibilitem a recuperação continuada dos alunos. Tudo isso propõe um redirecionamento de esforços com vistas a articular as ações pedagógicas previstas e o sucesso da aprendizagem escolar. Nesse sentido, o papel do Professor Coordenador é o de envolver a equipe no processo de elaboração, execução e avaliação das ações indicadas na Proposta Pedagógica, bem como acompanhar todo o processo conforme previsto na Resolução n.º 35, visando a garantia da qualidade social da educação.

Dessa forma Bussman (2005) aponta que:

Cada escola tem o desafio de construir a sua própria Proposta Pedagógica, tendo que administrá-la. Não se trata meramente de elaborar um documento, mas, fundamentalmente de implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorializado, que exige o esforço conjunto e a vontade

política da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, também, de seus resultados não imediatos (p. 37)

Preconizam-se, nos documentos legais vigentes que os Professores Coordenadores devem desenvolver uma postura voltada a um trabalho pedagógico centrado no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, nem sempre as condições para isso são garantidas.

As administrações educacionais inserem novos projetos no decorrer do ano letivo, tendo como finalidade ampliar a visibilidade das ações destinadas ao processo educativo. Isso interfere diretamente no planejamento pedagógico elaborado inicialmente, necessitando ser redirecionado, uma vez que, sendo o mediador dessas informações, o Professor Coordenador necessita adequá-las à realidade de sua clientela para garantir sua aplicação deixando, para segundo plano, as atividades que vinha desenvolvendo.

Conforme se observa, a escola atua também como mediadora das informações advindas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, assegura a aplicabilidade no espaço escolar dos projetos e políticas da administração, utilizando-se, para isso, também do Professor Coordenador como aquele que viabilizará a execução das tarefas. É no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – H.T.P.C. – que os direcionamentos são dados, visando cumprir as ações escolares previstas, por meio de discussão, reflexão e avaliação das atividades realizadas. Trata-se de um espaço específico no qual desenvolve o trabalho e formação continuada com vistas à consecução dos objetivos da Secretaria. Apelando para o caráter colaborativo, o Professor Coordenador é a figura responsável pelo encaminhamento diretivo dessas discussões tendo, como enfoque primordial e essencial, o processo de formação em serviço dos professores.

A função de Professor Coordenador passou por várias reorganizações, tendo, ao longo do tempo, sido atribuído a este profissional diversos papéis: o de fiscalizador e o de controlador sendo, algumas vezes, identificado como inspetor ou como supervisor educacional. Com o tempo foi ficando evidente que sua atuação

junto à equipe docente deveria estar além da atuação de meros fiscais, porém, “em seu hall de atribuições, transitavam inúmeras tarefas que, ao final, acabava por não dar conta de nenhuma.” (Fernandez, 2003, p.29)

Esta afirmação da autora se sustenta não só na abrangência das tarefas que são de competência do Professor Coordenador, mas também, no surgimento de imprevistos que interferem no desenvolvimento de sua prática cotidiana como ausência de docentes, de funcionários, convocações para reuniões e a já comentada inserção de novos projetos pela Secretaria do Estado da Educação ao longo do ano letivo. Esses são alguns dos fatores dificultadores do cumprimento das ações previstas para o desempenho da função.

De acordo com Geglio (2003) num ambiente escolar, não é raro que o Professor Coordenador realize atividades que não são de sua competência, pois: “enquanto o Professor, o Diretor, o Secretário e os demais funcionários da escola possuem atividades específicas, o Professor Coordenador se vê efetuando múltiplas tarefas que, objetivamente, não lhe dizem respeito” (p. 114).

Dessa forma o autor explicita que, mesmo contando com o amparo legal, a amplitude de tarefas pedagógicas que permeiam a função de Professor Coordenador, permite a realização de atribuições que, segundo o autor, caracterizam um “desvio de função.” Esse desvio é exemplificado por meio de ações tais como: “preencher diários e tarjetas de notas e faltas, servir merenda aos alunos, responsabilizar-se pela entrada e saída dos alunos além de organizar eventos extracurriculares e substituição ou representação da direção da escola.” (ibid., p. 114).

Segundo a Resolução n.º 66, que trata da função do docente designado para exercer a função de Professor Coordenador, este deve desempenhar tarefas voltadas somente ao trabalho pedagógico com objetivos que preconizam a melhoria do processo ensino-aprendizagem, porém, nota-se que existe um desvio em suas funções, desempenhando tarefas burocráticas e controladoras e que não apresentam ligações diretas com o desenvolvimento do ensino. Este acúmulo de tarefas pode ser notado e, torna-se claro, no artigo 10, da Lei Complementar n.º 201,

de 9 de novembro de 1978, que dispõe sobre o estatuto do Magistério, Seção II do Campo de Atuação que destaca:

O Professor Coordenador atuará em todo o ensino de 1.º e 2.º graus e exercerá o posto de trabalho sem prejuízo das atividades docentes, incumbindo-lhe, ainda, quando for o caso, as atividades de Orientador de Educação Moral e Cívica ou as atribuições referentes à Coordenação das ações da saúde, no âmbito das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino.

Inicialmente os docentes que assumiam esta função não se desligavam das suas atividades em sala de aula, acumulando as funções da docência com as de Professor Coordenador.

Embora esta dificuldade tenha sido superada, uma vez que, atualmente, o Professor Coordenador é um profissional designado especificamente para esta função, há muitas dificuldades presentes no cotidiano do trabalho deste profissional: grande rotatividade de professores, a não participação de todos os docentes nas H.T.P.C.s e a sobrecarga sobre ele. Tais aspectos acabam por dificultar o acompanhamento das ações pedagógicas e comprometem o desenvolvimento e a avaliação do planejamento escolar, tornando-o ineficiente.

Com o passar dos anos, em decorrências das transformações sociais, o trabalho do Professor Coordenador volta-se ao coletivo e ao processo de formação continuada docente para garantir o sucesso no processo ensino-aprendizagem tendo, a sua atuação, uma abrangência direcionada para o desenvolvimento organizacional do trabalho pedagógico escolar. Por isso, encontra nas H.T.P.C.s o espaço privilegiado para essa formação na qual, norteado pela Proposta Pedagógica da Escola, possibilitará condições para que ocorram discussões, reflexões e a avaliação sobre o processo educativo na escola. Trata-se de um processo de construção coletiva do trabalho pedagógico em que, além dos conteúdos específicos do currículo, também proporciona condições para a execução de um trabalho interdisciplinar sendo, o Professor Coordenador, o responsável pelo encaminhamento dessas discussões. A atribuição essencial de sua função está

associada ao processo de formação em serviço dos professores, com o propósito de garantir o previsto na Constituição do Estado de São Paulo, que em seu artigo n.º 205 prevê que “a educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

As H.T.P.C.s são espaços previstos para que a formação continuada e o desenvolvimento do trabalho coletivo sejam estabelecidos. Tal importância tornou-se explícita na nova Resolução n.º 66 que trata das atribuições do Professor Coordenador, destacando no artigo 2º, a necessidade da liderança e do planejamento das H.T.P.C.s voltadas ao trabalho coletivo e desenvolvidas em horário que garanta a participação de todos os professores em exercício na unidade escolar. Ele então, exercerá a função de um agente motivador do trabalho docente, para que os professores atuem de modo a atender as necessidades dos alunos cumprindo, assim, o previsto na LDB n.º 9394/96 que trata da educação básica, a qual “tem a finalidade de desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania.” (Artigo 22).

O Professor Coordenador compõe organograma de funções/cargos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, anteriormente intitulado como Coordenador Pedagógico e tem como exigência de suas atribuições, o desenvolvimento e o acompanhamento do trabalho pedagógico da escola onde atua.

Conforme o disposto na Resolução n.º 66, que “trata do credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de trabalho de Professor Coordenador” deve, entre outras atribuições, elaborar, implantar e avaliar a Proposta Pedagógica da escola, articulando e integrando toda a equipe escolar com o objetivo de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem aproximando as intenções pedagógicas às necessidades dos educandos. Portanto, atua como parceiro importante do processo pedagógico da construção do conhecimento dos alunos.

Em conformidade com o artigo 2.º dessa Resolução, o Professor Coordenador desenvolverá suas atribuições como membro da equipe gestora.

Dias (1999) define gestão como “uma expressão mais ampla de administração, que é uma de suas formas. Consiste na condução dos destinos de um empreendimento, levando-o a alcançar seus objetivos.” (p. 286).

A palavra gestor era utilizada, somente, como referência aos diretores de escola que têm como atribuição a administração escolar. Administrar compreende, “o planejar, o organizar, o direcionar, o coordenar e o controlar. A gestão envolve todas essas atividades, porém, de uma forma mais completa, incorporando uma certa dose de política e filosofia.” (ibid., p.286).

Cabe, então ao Professor Coordenador, gerir o trabalho pedagógico tendo como funções, entre outras: acompanhar o trabalho dos professores da unidade, garantindo o seu caráter coletivo; planejar e liderar as H.T.P.C.s para o desenvolvimento do trabalho pedagógico assegurando, assim, a integração das atividades de desenvolvimento e aprimoramento do plano de trabalho da escola, na articulação das ações docentes de curso, das modalidades e dos turnos diversos.

Nas H.T.P.C.s percebe-se claramente o poder de mediação do Professor Coordenador. Por serem espaços para discussão, reflexão e avaliação das atividades realizadas pelos professores e apresentarem um caráter colaborativo, o Professor Coordenador é a figura responsável pelo encaminhamento diretivo dessas discussões tendo, como enfoque primordial e essencial, o processo de formação em serviço dos professores.

Libâneo (2004) ressalta a importância do trabalho pedagógico bem dirigido para o sucesso dos objetivos escolares, ao considerar que:

Uma escola bem organizada e bem gerida é aquela que cria e assegura condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que propiciem o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos na aprendizagem escolar (p. 10).

O autor trata ainda das...

...características organizacionais que unidas à capacidade de liderança, às práticas participativas, ao clima de trabalho, ao bom relacionamento entre os membros da escola, às oportunidades de reflexão e trocas de experiências entre os professores e a participação dos pais na escola, proporcionam condições para a obtenção do sucesso na qualidade do ensino, ganhando boa reputação na comunidade (Libâneo, 2004, p. 10).

Observando a prática de sua função e as atribuições que estão previstas para o seu desempenho, o Professor Coordenador será aquele que colocará em prática procedimentos objetivando o sucesso na qualidade de ensino citado por Libâneo (2004) traçando, assim, um perfil que parte da realidade da escola para um planejamento das ações.

Grinspun (2005) aponta que o trabalho pedagógico tem apresentado suas características voltadas mais ao “atendimento de alunos problemas, ou para resolver/solucionar as situações desfavoráveis/difíceis dentro da Escola” (p. 12). Essas características podem ser justificadas, talvez, devido às várias reorganizações do trabalho do Professor Coordenador em históricos passados, fazendo com que o desenvolvimento de sua prática pedagógica seja confundida ou, até mesmo, desviada.

Para que exista um elo entre o que a escola ensina e o que a sociedade necessita, é inevitável que haja uma articulação entre os conteúdos programáticos desenvolvidos nas salas de aulas e a realidade social vivida pelos educandos. Isso exige do educador “uma nova capacidade de superar a atuação individual rumo ao trabalho compartilhado” (Silva, 1999, s/p) que atenda às exigências e responsabilidades educativas.

A escola é um espaço educativo por excelência, é um “lugar de aprendizagem em que todos aprendem e é, também, um espaço de formação para os formadores” (Libâneo, 2004, p.115). Portanto, cabe ao Professor Coordenador desenvolver suas atividades junto aos professores com base nas reais condições do processo educacional da escola, utilizando estratégias que partam da observação do trabalho, do compartilhamento de idéias e das experiências bem-sucedidas dos docentes.

Construindo uma Proposta Pedagógica consistente que apresente uma boa metodologia de avaliação do que é ensinado e do que é aprendido e, tendo uma equipe docente disposta a refletir sobre sua prática tornando-se disponível para promover inovações, é possível garantir o sucesso no processo ensino-aprendizagem. Por isso, o Professor Coordenador torna-se a figura responsável por tecer condições favoráveis para uma prática pedagógica eficaz, garantindo a construção da identidade e das características da equipe docente proporcionando, assim, condições para o desenvolvimento de um trabalho escolar inovador.

Para Libâneo (2004) o Professor Coordenador “responde pela viabilização integrada e a articulação do trabalho didático-pedagógico em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino.” (p. 219)

Assim, desempenha o papel primordial de assistência ao trabalho docente, auxiliando-os para que sigam um caminho que os levem à reflexão crítica de sua atuação, apontando reflexos positivos na aprendizagem dos alunos. Portanto, é de essencial importância, para que os professores desempenhem bem as suas atribuições, que o Professor Coordenador procure propiciar um clima de trabalho favorável. Neste sentido faz-se necessário articular o seu trabalho com o da direção escolar, estabelecendo relações de confiança e praticando ações coesas ao que está apresentado na Proposta Pedagógica da escola.

Apesar da existência de um documento legal que define as atribuições do Professor Coordenador, muitas vezes ocorre o desvio da função deste profissional, sendo atribuídas a ele tarefas de cunho burocrático e administrativo.

Por tudo isso, é necessário que o Coordenador Pedagógico seja visto como um mediador das relações pedagógicas dentro do espaço escolar. Desta forma destaca-se a importância do seu papel e a necessidade de uma infraestrutura necessária para o desenvolvimento eficaz, eficiente e efetivo de seu trabalho. Assim, com condições adequadas e com o reconhecimento de seu papel, será possível proporcionar condições para que seja cumprido o que o texto legal define como atividade do Professor Coordenador, enquanto responsável pela gestão

do trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento da qualidade social da educação escolar.

### **1.1 O Professor Coordenador: líder e gestor do trabalho Pedagógico**

Segundo Libâneo (2004) “todos os membros da equipe escolar estão envolvidos com as práticas de gestão, mas a responsabilidade direta sobre elas pertence a direção e Coordenação Pedagógica” (p. 270). A Coordenação Pedagógica responde pela viabilização, integração e articulação do processo ensino-aprendizagem, em conformidade com os interesses explicitados na Proposta Pedagógica e em comum acordo com o trabalho docente.

Como já mencionado anteriormente e, em conformidade com o artigo 2º da Resolução nº 66, o Professor Coordenador desenvolverá suas atribuições como membro da equipe gestora.

Um gestor apresenta um perfil de liderança frente a seu grupo sendo, esta palavra, definida por Libâneo (2004) como uma “capacidade de influenciar, motivar, integrar e organizar pessoas e grupos a trabalharem para a consecução de objetivos.” (p. 89). Essa capacidade de liderança envolve o processo de relacionamento entre o grupo, da capacidade de comunicação, da fala, da escuta, da exposição clara das suas idéias e da capacidade de organização de suas tarefas. Boa parte do sucesso das atividades desenvolvidas no trabalho pedagógico se dá pela liderança eficaz e diretiva do Professor Coordenador.

O autor contribui, também, no entendimento de organização como algo que necessita estar “disposto de forma ordenada, articular as partes em um todo, prover condições necessárias para a realização de uma ação.” (ibid., p. 97). No campo da educação, a expressão organização escolar é freqüentemente identificada como administração escolar, termo que tradicionalmente...

...caracteriza os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos, coordenar e controlar o trabalho das pessoas. Administrar é o ato de governar, de por em prática um conjunto de normas e funções; gerir é administrar, gerenciar, dirigir. (Libâneo, 2004, p. 97).

O termo gestão também se confunde com os termos da administração. As formas de organização e gestão constituem-se em práticas educativas “seja porque influenciam a aprendizagem dos alunos seja porque, também, educam a prática dos professores”. (ibid., p.12).

No espaço escolar, lidamos com pessoas em formação e não podemos tratar as estratégias para a gestão escolar como algo previsível e imutável, portanto, devem ser consideradas as transições sociais e, principalmente da comunidade atendida pela escola, para que sua gestão apresente características humanitárias em seu desenvolvimento, como esclarece Libâneo (2004):

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. Portanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou a transformação social (p. 124).

O entendimento do espaço escolar como um espaço de aprendizagem, leva à valorização do trabalho de gestão da Coordenação pedagógica. Nesse sentido, Libâneo (2004) evidencia que:

Gerir uma escola deixa de ser algo apenas ligado a questões administrativas e burocráticas. Se a escola, tanto quanto a sala de aula, é espaço de aprendizagens, pode-se deduzir que formas de funcionamento, normas, procedimentos administrativos, valores e outras tantas práticas que ocorrem no âmbito da organização escolar exercem efeitos diretos na sala de aula, sendo verdade, também, o inverso: o que ocorre na sala de aula tem efeitos na organização escolar (p. 12).

Um trabalho de gestão pedagógica bem direcionada aos fins educacionais, propicia condições para que professores sejam bem-sucedidos em sua metodologia de ensino e para que alunos sejam bem-sucedidos na aprendizagem significativa.

## **1.2 A Proposta Pedagógica e o trabalho do Professor Coordenador**

Outro aspecto do trabalho do Professor Coordenador que parece importante ser destacado refere-se à sua atuação no processo de elaboração da Proposta Pedagógica, já que esta caracteriza algo que se quer alcançar, apontando as metas que se deseja concretizar, indicando os caminhos a serem seguidos, apresentando alternativas para que ocorra a sua real efetivação e garantindo a realização do processo de escolarização de todos os alunos.

Libâneo (2004) traz uma definição que se refere à expressão “pedagógica” da Proposta: “o termo pedagógico é representativo de uma concepção de educação que considera a Pedagogia como a reflexão sistemática sobre as práticas educativas.” (p. 153).

Dessa reflexão apresentada pelo autor conclui-se que cada escola pode desenvolver suas práticas educacionais com base em uma Pedagogia que embasa a cultura e a realidade da comunidade na qual está inserida. Libâneo (2004) ainda se retrata à ação pedagógica afirmando que esta “não se refere apenas ao ”como se faz”, mas, principalmente, ao “por que se faz”, orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores.” (ibid., p. 153).

Com base em seu histórico, a escola apresenta objetivos específicos e, por meio deles, propõe o desenvolvimento de um trabalho educativo, apresentando estratégias para que a avaliação do processo possibilite uma recuperação continuada e, propondo um realinhamento de esforços com vistas a aliar os esforços pedagógicos ao sucesso da aprendizagem escolar. Libâneo (2004) define a Proposta Pedagógica como aquela que...

...consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. É com base nas informações contidas nela que se estabelecem as ações a serem realizadas por meio de planejamentos disciplinares e pelos projetos pedagógicos a serem desenvolvidos (p. 151).

O planejamento resulta em proposta de ação que teve como ponto de partida a Proposta Pedagógica e é, ao mesmo tempo “uma atividade de reflexão acerca das ações que empreendemos e dos resultados obtidos” (ibid., p.279) que arremete a uma tomada de decisão com fins objetivos. Ela não é uma ação individualizada, mas sim, uma elaboração conjunta, com permanentes momentos de reflexão na qual o Professor Coordenador atuará como um articulador do processo, aproximando os fins e os meios e fazendo um “ordenamento das atividades pedagógicas com os objetivos educacionais” (ibid., p.72), direcionando a equipe docente para as ações pedagógicas que viabilizem a qualidade no desempenho do processo ensino-aprendizagem que parte da Proposta Pedagógica.

O planejamento é um “processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar em suas condições concretas” (ibid., p.150) que busca alternativas para solucionar problemas. Assim, ela deverá possibilitar a execução de ações previstas na Proposta Pedagógica, conforme previsto na Resolução n.º 35, visando a garantia da educação de qualidade.

Nesse sentido, Libâneo (2004) aponta que “o processo e o exercício de se planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões” (p.149).

Fica, portanto, sob a responsabilidade do Professor Coordenador, o direcionamento da Proposta Pedagógica, assim como a efetivação da prática das ações elencadas neste documento norteador, para o desenvolvimento das ações previstas que visam a qualidade do processo ensino-aprendizagem, que devem centrar-se nos valores culturais da comunidade, levando em conta os princípios e as

práticas por ela vivenciada, para que sejam propostas transformações atitudinais necessárias para o benefício das práticas sociais para os alunos.

Ao longo do ano letivo, o Professor Coordenador necessita verificar se as ações desenvolvidas estão atendendo ao que foi previsto ou, se será necessária uma reordenação das estratégias para a garantia da aplicabilidade das ações. Por tratar-se de um espaço que possibilita a “interação humana, pela interligação com o que acontece no mundo exterior” (ibid., p.152), é esperado que as estratégias sejam reorganizadas.

Em consonância com o exposto, vale destacar as considerações de Bussman (2005):

Cada escola tem o desafio de construir a sua própria Proposta Pedagógica, tendo que administrá-la. Não se trata meramente de elaborar um documento mas, fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão, ao mesmo tempo global e setorizado, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, também, de seus resultados não imediatos (p. 37).

Com base nesta citação, torna-se evidente que o papel que Professor Coordenador desempenha é de fundamental importância para o sucesso das ações previstas na Proposta Pedagógica, já que ele participa da prática docente como um articulador que estimula os professores a adotarem estratégias diversificadas.

Com o propósito de cumprimento das atribuições previstas, o Professor Coordenador deve buscar nos documentos legais que norteiam o desenvolvimento do seu trabalho, o amparo sustentável para desenvolver suas tarefas junto à equipe docente. Vale mencionar, por exemplo, o artigo 12 da L.D.B. n.º 9394/96 que esclarece que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as dos seus sistemas de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar a Proposta Pedagógica” e ainda afirma que “os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da Proposta Pedagógica do estabelecimento de ensino.”

A Proposta Pedagógica é a identidade da escola que caracteriza a clientela, suas dificuldades e suas necessidades. Os planejamentos disciplinares devem partir do diagnóstico apontado por ela, visando direcionar e proporcionar condições pedagógicas.

Será atribuição do Professor Coordenador, portanto, entre outras designações, executar, acompanhar e avaliar as ações previstas na Proposta Pedagógica, conforme previsto na Resolução n.º 35.

Um trabalho escolar integrado e articulado com a participação coletiva na elaboração da Proposta Pedagógica, uma atuação eficiente por parte da equipe docente e um direcionamento eficaz para as questões voltadas ao processo e às formas de avaliação do trabalho pedagógico, poderão favorecer o sucesso do trabalho escolar com vistas a garantir o cumprimento dos objetivos da educação colaborando com a formação dos educandos para o exercício pleno da cidadania.

Libâneo (2004) reafirma a importância desse trabalho coletivo:

A escola que conseguir elaborar e executar, num trabalho cooperativo, sua Proposta Pedagógica, dá mostras de maturidade de sua equipe, de bom nível de desenvolvimento profissional dos seus professores, de capacidade de liderança por parte dos gestores e de envolvimento da comunidade escolar (p. 153).

Assim, a prática organizacional da Proposta Pedagógica, atendendo ao que este autor apresenta como coesão no trabalho escolar, demonstra uma cumplicidade entre todos os segmentos da área escolar e de todos os envolvidos nela.

A Proposta Pedagógica serve como norteadora das ações que caracterizam a ação política e pedagógica do trabalho escolar, por meio da proposição de metas a serem alcançadas, da apresentação de procedimentos que visem o seu desenvolvimento e da sugestão de práticas de ação.

### 1.3 A Formação continuada docente

É oportuno trazer para esta reflexão a definição de formação continuada por meio das contribuições de Geglio (2003) como aquela que “se estende ao longo da vida profissional do professor, após sua certificação inicial, depois de sua passagem pelo curso que lhe confere o grau de professor, e que diz respeito ao exercício de seu trabalho” (p. 114).

Partindo deste pensamento do autor, percebe-se que o trabalho do Professor Coordenador exerce um relevante papel nas questões voltadas à formação continuada docente. Para que sejam oferecidas condições necessárias que oportunizem tal formação, o espaço escolar conta com Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo que como o próprio nome já explicita, deve favorecer o trabalho coletivo. As H.T.P.C.s podem ser sintetizadas como reuniões, com duração de 60 minutos, realizadas de duas a três vezes por semana e caracterizam-se pelo caráter reflexivo da equipe docente sobre a sua prática, sendo presidida pelo Professor Coordenador.

Esses encontros coletivos pedagógicos são de tal importância que se torna explícita na nova Resolução que trata das atribuições do Professor Coordenador, Resolução n.º 66, destacando, no artigo 2.º a necessidade da liderança e do planejamento das H.T.P.C.s voltadas ao trabalho coletivo e desenvolvidas em horário que garanta a participação de todos os professores em exercício na unidade escolar.

Libâneo (2004) define reunião como um “encontro formal entre a direção, coordenação pedagógica e os professores para trocar idéias e tomar decisões sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola” (p. 287).

No caso das H.T.P.C.s, o cunho da reunião recai somente ao trabalho pedagógico escolar, e o autor complementa: “A reunião de professores é uma necessidade da organização escolar mas é também, um espaço de formação continuada, de comunicação, portanto, de promoção da participação” (ibid., p. 287).

O Professor Coordenador colabora com o trabalho docente à medida que estabelece condições para que exista uma reflexão sobre a prática em sala de aula, coordenando opiniões que partem do processo ensino-aprendizagem necessário para os alunos exercerem a sua cidadania. Os momentos de reflexão coletiva que são permitidos no espaço das H.T.P.C.s, o processo da fala e da escuta e as discussões geradas que objetivam o trabalho escolar, permitem um momento de formação que pode apresentar seus reflexos nas salas de aula.

Essa preocupação com a formação continuada dos docentes faz com que o Professor Coordenador direcione as discussões para os enfoques que envolvem os problemas da escola, não só para os organizacionais mas, principalmente, para os pedagógicos e didáticos. Por isso, encontra nas H.T.P.C.s o espaço privilegiado para essa formação na qual, norteado pela Proposta Pedagógica da Escola, possibilitará condições para que ocorram discussões, reflexões e a avaliação sobre o processo educativo na escola. Trata-se de um processo de construção coletiva do trabalho pedagógico em que, além dos conteúdos específicos do currículo, também proporciona condições para a execução de um trabalho interdisciplinar sendo, o Professor Coordenador, o responsável pelo encaminhamento dessas discussões.

A atribuição essencial da função do Professor Coordenador está associada ao processo de formação continuada dos professores e o fato de ele estar ao mesmo tempo dentro do contexto pedagógico escolar, porém, fora do efetivo processo ensino-aprendizagem, contribui para que tenha uma “visão ampla do processo pedagógico da escola e do conjunto do trabalho realizado pelos professores.” (Geglio, 2003, p.116)

Assim se efetiva a cumplicidade entre o Professor Coordenador e seus pares, por meio da troca de informação e de conhecimentos e da elaboração e do planejamento de ações que vislumbrem o sucesso do processo educacional. É nesse contexto que Geglio (2003) define a ação pedagógica desempenhada pelo Professor Coordenador que centrada no “espírito de parceria e coletividade, conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta, propõe, informa, assume e partilha responsabilidades com os professores, indica ações, enfim, exerce uma posição natural de liderança, de autoridade” (p. 118).

Dessa forma, com o propósito de garantir o previsto na Constituição do Estado de São Paulo, em seu artigo n.º 205 que afirma que “a educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” é possível interligar o papel do Professor Coordenador à organização de um espaço que permita uma aprendizagem profissional, na medida em que este promove o envolvimento dos professores na construção coletiva da proposta pedagógica, acompanha seu desenvolvimento e realiza uma avaliação.

De acordo com as concepções de Paquay (2001):

O professor autônomo, responsável, capaz de avaliação e de iniciativa na adaptação criativa de seus atos e de suas posturas às realidades do ofício é um praticante que ultrapassa o imediatismo da realização cotidiana de suas tarefas, pois posiciona a relação ensinar-aprender na dinâmica de um projeto para os alunos e para si mesmo na sociedade (p. 44).

Esta afirmação do autor fortalece a importância do processo reflexivo para a formação continuada docente uma vez que, oportunizados os momentos e o espaço para a construção coletiva de pensamentos, é possível contextualizar uma teoria por meio da prática, do mesmo modo que é possível fundamentar uma prática com base nas teorias. Este processo permite uma nova práxis a partir do momento em que a equipe escolar percebe a necessidade de vivenciar outros fazeres e, desta forma, o exercício da coordenação pode desempenhar um papel importante na articulação das ações pedagógicas existentes, estimulando o surgimento de novas práticas e tornando a escola um espaço de diálogo e aprendizagem coletiva.

#### **1.4 O trabalho do Professor Coordenador e a Lei 9394/96**

Verificando os artigos da L.D.B./E.N. n.º 9394/96, que tratam da Educação, comparados às atribuições que devem ser desempenhadas pelo Professor

Coordenador – conforme apresentado no artigo 2.º, da Resolução n.º 66 – percebe-se uma estreita ligação entre eles. Em todos os incisos, direta ou indiretamente, a atuação do Professor Coordenador é primordial devido à ação voltada ao desenvolvimento do trabalho pedagógico inserir-se no rol do exercício de suas atribuições. O Professor Coordenador será aquele que proporá condições para que os docentes participem, de fato, da elaboração e adequação do documento que norteará o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, buscando cumprir o previsto no artigo 22, da L.D.B./E.N. n.º 9394/96: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meio para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

O contido nesse artigo, remete ao que se encontra na lei maior, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) que no Título VIII, que trata da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação, artigo 205, esclarece: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

O trabalho escolar deve atender ao previsto em todos os documentos que garantem uma educação de qualidade, com vistas à formação de um cidadão participativo, crítico e capaz de atuar no mercado de trabalho. Para tanto, as escolas necessitam adequar-se às necessidades dos educandos, com base em um currículo próximo à realidade vivida por eles.

Segundo Fornazieri (2003):

Não encontrando sentido nas atividades simples e repetitivas do cotidiano, o homem – aquele ser da natureza que busca sentido permanente – vê na substituição dos elementos que já perderam seu fator inusitado, de inesperado a possibilidade de sentir-se feliz novamente (p. 156)

Observando a concepção da autora, pode-se aproximar a necessidade de substituição tratada, com a urgência de se considerar as transformações sociais como aprendizagens fundamentais que devem permear o espaço escolar.

Ao Professor Coordenador caberá viabilizar condições, na liderança da equipe docente com vistas a garantir o processo de ensino-aprendizagem que colabore com a formação dos alunos. Ele atuará como um articulador das propostas de trabalho escolar, direcionando a equipe docente a praticar ações pedagógicas que viabilizem a melhora na qualidade do ensino. Sendo um orientador das práticas docentes, adotará estratégias diversificadas visando solucionar problemas vivenciados pelos docentes e terá como reflexo, conseqüências positivas que poderão ser notadas nas salas de aula.

## **CAPÍTULO II**

### **A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO: A NECESSIDADE DE REORGANIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DA FORMAÇÃO DOCENTE**

O trabalho na educação escolar possui uma natureza tal que, sem a adesão consciente e verdadeira dos envolvidos, resulta em aparência de mudança.

(Jair Militão da Silva, 2000, p.46)

Neste momento da pesquisa, a intenção é apresentar um breve histórico das principais reformas educacionais no Brasil, enfatizando o contexto de cada uma delas de modo a situar temas importantes, entre eles a formação de professores, nos cenários onde eles surgiram e foram empregados. Assim será possível entender o surgimento da função de Professor Coordenador como decorrência de um cenário educacional no qual se proclama como meta a qualidade da educação. Nesse sentido, as preocupações se voltam para a necessidade de formação dos educadores como condição para o alcance desta qualidade pretendida.

Em educação muitas vezes a palavra qualidade é empregada de forma imprecisa. Antes de associar a palavra qualidade com a realidade da escola, do ensino, da educação, ou até mesmo dos profissionais que representam o ensino no Brasil, é preciso entender que a noção de qualidade de ensino geralmente está vinculada aos interesses de quem tem a responsabilidade de formular e implementar políticas públicas de educação e nem sempre está baseado na competência e consciência crítica daqueles que colocam em execução essas políticas.

Mantoan (2003) aponta que “um dos postulados mais explícitos de um programa de qualidade é a afirmação de que a qualidade é caracterizada pela

satisfação do cliente”<sup>4</sup> (p. 33). Para a autora, a palavra cliente deve ter seu significado ampliado de forma extrema, transcendendo seu significado ao *de um mero consumidor*.

A autora ainda, ao se referir sobre a implementação de programas de qualidade no âmbito do serviço público, ressalta que é comum a identificação do cliente como representante do conjunto da sociedade tendo afirmado que “nenhuma caracterização das funções da educação parece mais adequada do que a associação da mesma à formação do cidadão, à construção da cidadania”<sup>5</sup> (p. 34).

Nesta associação, do aluno como sendo um cliente dos serviços educacionais, pode-se perceber que a qualidade de educação é definida levando em conta apenas o padrão de qualidade dos responsáveis pela implementação das políticas públicas, sem pensar nas necessidades locais. Neste sentido, a estrutura sócio-educacional montada não considera conteúdos educacionais que atendam aos interesses sociais da comunidade ficando, a escola, alheia às necessidades de seus usuários. Portanto, é importante conhecermos a evolução do sistema de Ensino do Brasil, observando as políticas educativas que enfatizam a qualidade para percebermos o que, realmente, se quer dizer quando se fala em qualidade da educação.

A educação está inserida num processo histórico que se aperfeiçoa mediante a evolução do ser humano sendo, a função de educar, tão importante e antiga quanto a própria história da humanidade. Educar implica passar conhecimentos, informações e valores que permitem a sobrevivência e evolução da civilização humana.

---

<sup>4</sup> A palavra *cliente*, pelo menos nas línguas de origem latina, como a nossa, origina-se de *cliens*, *clientis*, que significa “vassalo, protegido de alguém, de um senhor”, que é detentor do poder. Depois a palavra foi associada aos protegidos dos senadores romanos, dando origem à variante do costume político comum e freqüentemente criticado, denominado “clientelismo”. Mais tarde ainda, o uso foi entendido para designar os que consultam determinados profissionais, como os advogados ou os médicos. Hoje, no discurso da qualidade, uma fantástica torção semântica transformou o vassalo no senhor. (Mantoan, 2003, p. 33, grifos da autora).

<sup>5</sup> Etimologicamente, cidadão deriva de *civis*, palavra latina de dois gêneros que designa os habitantes das cidades; não qualquer habitante, mas apenas os que tinham direitos, os que participavam das atividades políticas. *Civitas*, *civitatis* significa a condição de cidadão; *civitate donare* queria dizer “dar a alguém a condição de cidadão”; *civitatem amittere* era “perder o direito à cidadania” ou o direito a ter direitos políticos. (ibid, p. 34, grifos da autora).

A necessidade de educar-se surgiu há alguns milhões de anos na pré-história, em que a educação era primitiva, de sobrevivência, e era passada de forma espontânea e direta. Nesse momento o homem descobre o seu poder de ensinar e de aprender.

Souza e Souza (2005) trazem uma importante contribuição para a contextualização da educação quando apontam que enquanto nas sociedades primitivas o ambiente de aprendizagem abrangia praticamente todo o espaço vivencial conhecido “não havendo quase ou nenhum momento considerado específico para finalidades educativas” (p. 6), com o passar do tempo, ao ampliar-se esse espaço, foram pouco a pouco sendo definidos cada vez mais explicitamente momentos e “lugares reconhecidos legitimamente como ambientes de aprendizagem, ocupando a escola o lugar privilegiado e central para que isso se desse” (ibid., p. 6). Com isso a educação se torna praticamente equivalente à escolarização, sendo considerado educado somente o indivíduo submetido a um ensino escolar, valorizando-se o aspecto utilitário dos conhecimentos, o que de certa forma contribuiu para que o processo educativo tendesse a uma progressiva fragmentação e hipertrofia, reduzindo o espaço da criatividade e da inovação, condicionando o professor à obediência de objetivos de longo prazo, instruções codificadas, programas e livros didáticos.

Uma insatisfação da sociedade com o processo de escolarização é apresentada por Nóvoa (1995):

A sociedade ocidental tem-se mostrado preocupada com os resultados insatisfatórios de longos e custosos processos de escolarização: nas sociedades industrializadas, a escola conseguiu chegar a lugares mais inacessíveis e às camadas sociais mais desfavorecidas. Não obstante, nem a preparação técnico-científica, nem a formação cultural e humana, nem sequer a desejada formação compensatória alcançaram o grau de satisfação prometido (p. 95).

Esta afirmação nos leva a um questionamento: por que o trabalho desenvolvido pelos docentes, atualmente, não consegue atingir sua real finalidade?

Para melhor compreender esse impasse, são apresentados a seguir, alguns momentos que marcaram as transformações educacionais e, conseqüentemente, o trabalho docente.

## **2.1 O processo educacional do século XVI ao século XIX: uma perspectiva histórica para a formação do professor**

Conforme Di Santo (2005), o processo educacional brasileiro iniciado pelos jesuítas, que chegaram ao país em 1549, perdurou por aproximadamente duzentos anos tendo, como finalidade, a catequização e instrução dos gentios.

Inicialmente, a ordem dos Jesuítas não foi criada para cumprir fins educacionais, como explicita o texto de Maciel e Shigunov Neto (2006). Esses autores destacam que no começo, possivelmente, “não figuravam esses fins entre os seus propósitos, uma vez que a confissão, a pregação e a catequização eram as prioridades” (s/p), porém, a educação ocupou aos poucos “um dos lugares mais importantes, senão mais importante, entre as suas atividades” (ibid). Foram criadas escolas de primeiras letras, que propagavam os ideais católicos. Neste período foram criados os primeiros colégios destinados a formar sacerdotes, bem como preparar para os estudos superiores jovens que não buscavam a vida sacerdotal.

Segundo Cavalcante (2004) esse quadro durou quase duzentos anos e foi modificado quando, por volta de 1759 o Marquês de Pombal expulsou, das colônias lusitanas, aqueles que considerava “culturalmente retrógrados, economicamente poderosos e politicamente ambiciosos” (s/p). Com a pretensão de um ensino laico<sup>6</sup> a serviço dos interesses civis e políticos da Coroa Portuguesa, “os Jesuítas foram expulsos de Portugal e de todos os seus domínios, destruindo completamente a organização educacional existente em terras brasileiras” (ibid).

---

<sup>6</sup> Tipo de ensino caracterizado por sua oposição ao ensino eclesiástico, realizado pelas igrejas. O ensino laico constituiu-se no ocidente a partir da separação entre o Estado e a Igreja Católica, fortalecendo-se com o iluminismo. No Brasil, o ensino laico teve início a partir da expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal. (cf. [www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=333](http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=333).)

Maciel e Shigunov Neto (2006) apresentam a seguinte afirmação:

Na administração do Marquês de Pombal, há uma tentativa de atribuir à Companhia de Jesus todos os males da Educação na metrópole e na colônia, motivo pelo qual os jesuítas são responsabilizados pela decadência cultural e educacional imperante na sociedade portuguesa (s/p).

Com a expulsão, a educação apresentou um grande recuo, afirmam Prezias e Hoomaert (2000), pois, vinte anos após a expulsão dos jesuítas, “várias escolas foram fechadas e as bibliotecas dos conventos foram abandonadas ou destruídas” (p. 144). Por não existir uma infra-estrutura e nem professores especializados, os serviços educacionais tiveram uma grande lacuna, cuja solução encontrada posteriormente foi a instituição de aulas régias<sup>7</sup>, avulsas, sustentadas por um novo imposto colonial, o “subsídio literário”<sup>8</sup>.

Novamente, de acordo com Di Santo (2005), “essas aulas deviam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios. Através delas, a mesma reduzida parcela da população colonial continuava se preparando para estudos posteriores na Europa” (s/p).

Sem sistematização e sem profissional docente em quantidades e qualidades suficientes, as licenças para docentes passaram a ser concedidas pelo vice-rei, ficando a instrução educacional no país drasticamente limitada até 1799.

Com a vinda de D. João VI para o país em 1808, houve investimentos no ensino técnico e no superior e, também, a criação das Academias Militar e da Marinha com intenções voltadas para a defesa do reino. Porém, durante todo o

---

<sup>7</sup> Com a expulsão violenta dos jesuítas do império português, o Marquês de Pombal determinou que a educação na colônia passasse a ser transmitida por leigos, nas chamadas Aulas Régias. (cf. [http://pt.wikipedia.org/wiki/Sebastião\\_José\\_de\\_Carvalho\\_e\\_Melo](http://pt.wikipedia.org/wiki/Sebastião_José_de_Carvalho_e_Melo).)

<sup>8</sup> O Alvará de 10 de Novembro de 1772 cria o Subsídio Literário. Este Imposto destinava-se a custear as reformas no campo da instrução promovidas pelo Marquês de Pombal, substituindo, como imposto único, todas as coletas que tinham sido lançadas para fazer face às despesas com a instrução pública. Este Alvará determinava também a instituição da Junta do Subsídio Literário, que deveria ser presidido pelo presidente da Real Mesa Censória. A cobrança deste subsídio pertencia em grande parte, aos conselhos, mas, cuja gestão era entregue a uma Junta Central para tal efeito criada, ficando o pagamento de professores a cargo da administração central. Este subsídio foi extinto em 1857. (cf. [http://pt.wikipedia.org/wiki/Subsídio\\_Literário](http://pt.wikipedia.org/wiki/Subsídio_Literário))

período colonial poucos avanços educacionais foram notados e a educação do povo, com estudos primários e médios, ficou esquecida. (Di Santo, 2005).

Com o advento da Independência do Brasil, em 1822, a educação brasileira teve o seu marco, pois, segundo Cavalcante (2004) é nessa fase que se dão os primeiros ensaios, visando a formação de um sistema de ensino. Em 1837 foi criado na Corte o Colégio de Pedro II<sup>9</sup> como estabelecimento modelo dos estudos secundários, pois ainda eram mantidas aulas avulsas<sup>10</sup> e descontextualizadas.

Na década de 1850, Couto Ferraz optou por formar professores em exercício, sob a supervisão de mestres experientes, reformulando todo o ensino na Corte, porém, não criou a Escola Normal na Capital do País, mas a burguesia exigia uma educação primária para as massas, impregnada de intenções práticas e utilitárias já que deveriam ter uma educação para manusear as máquinas de trabalho e, também, uma educação superior para os técnicos. Para os seus filhos as escolas médias, com o ensino discreto das ciências e divorciado da vida real.

Ainda segundo Di Santo (2005):

Apesar das iniciativas de alguns teóricos e magistrados da época, a educação brasileira caminhava muito lentamente e com pouca evolução enquanto política educacional; o ensino elementar era qualitativamente deficiente e quantitativamente precário. O ensino secundário beneficiava apenas diminuta parcela da população que buscava o ensino superior. Foram criadas condições de expansão da rede privada, procurando, dessa forma, suprir as graves lacunas do ensino público provincial. No entanto, o Império legou à República uma tarefa imensa a ser cumprida no setor da instrução pública, agregando-se a tal tarefa a necessidade de instalação do ensino técnico comercial, agrícola e industrial, que praticamente inexistia no Brasil (s/p).

---

<sup>9</sup> O Colégio de Pedro II, cuja primeira sede se situa na atual Avenida Marechal Floriano, no centro do Rio de Janeiro, originou-se do Seminário dos Órfãos de São Pedro, criado em 1739, por Frei de Guadalupe, "para criação de meninos nas costas da igreja de São Pedro"

(cf. [http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/criacao\\_pedroii.html](http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/criacao_pedroii.html).)

<sup>10</sup> As aulas régias eram aulas avulsas, com professor único de latim, grego, filosofia e retórica. Marquês de Pombal, através do alvará de 28 de junho de 1759, ao mesmo tempo em que suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, criava as aulas régias. Cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único e uma não se articulava com as outras. (Trindade, D.F. Os caminhos da Educação Brasileira).

(cf. [http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria\\_do\\_ensino\\_brasileiro](http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_do_ensino_brasileiro).)

A autora afirma que, mesmo com toda a precariedade dos serviços educativos, já se percebia uma dicotomia no ensino que espelhava a realidade da sociedade, ou seja, “ensino propedêutico para as elites e ensino profissional para as classes pobres” (s/p).

Durante todo o período Imperial, a educação evoluiu discretamente, apresentando uma baixa qualidade. Mesmo com as tentativas de novas reformas, após a proclamação da República, a educação brasileira apresentou poucas mudanças que pudessem ser consideradas marcantes, como afirma Azanha (2004):

Os quadros social, político e econômico dessa década, com a continuidade significativa das correntes imigratórias, a urbanização, as insatisfações políticas represadas desde a Proclamação da República e a intensificação das tensões entre a industrialização nascente e as crises do comércio cafeeiro foram altamente propícios para que a questão educacional se impusesse como de interesse coletivo e de salvação nacional. (p. 71)

O autor ainda complementa: “(...) foi nesses termos que os diversos movimentos sociais que então apareceram – ligados ou não aos partidos políticos – passaram a se preocupar com a escola popular, a sua reforma e a sua disseminação” (Azanha, 2004, p. 71).

Nesse contexto, é possível evidenciar que, com o passar dos tempos, houve uma preocupação com uma educação que viesse a modificar os padrões de ensino e o desenvolvimento das ações escolares.

Essa preocupação com o desenvolvimento do ensino também é ressaltada nas considerações de Azanha (2004):

Várias tentativas reformistas ocorreram em diferentes estados; foi nesse período que se iniciou uma efetiva profissionalização do magistério e que novos métodos e modelos pedagógicos começaram a ser mais amplamente discutidos e introduzidos nas escolas. (p. 71)

## 2.2 As mudanças ocorridas no processo educacional do século XX

Segundo Aranha (2005), de maneira geral, “as propostas do século anterior reafirmaram-se no século XX, com a necessidade de uma escola pública, gratuita e obrigatória” (p. 163).

Até a década de 1920, mesmo com a preocupação voltada para o ensino, poucas mudanças foram observadas no processo educacional brasileiro. (Di Santo, 2005).

A partir desse período, houve a implantação do Plano Nacional de Educação, baseado nos órgãos específicos que tentavam criar uma linha de diretrizes curriculares, dando início às mudanças mais significativas para a educação no Brasil.

A partir de 1920, engendra-se no campo educacional brasileiro o movimento eufórico que fora denominado "Otimismo Pedagógico". Esse movimento desencadeou por todo o país uma série de reformas de ensino a nível estadual, restritas, portanto, aos ensinos primário e normal, visto que o ensino superior estava a cargo do governo federal e o secundário não passava de uma rede de cursos preparatórios. (Cavalcante, 2004, p. 4)

Di Santo (2005) também analisa a situação educacional do século XX e, segundo o autor, em 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), que veio contribuir para a formação de nova consciência educacional sobre o papel do Estado na educação, desempenhando o Poder Central no exercício da coordenação, orientação e suplência para o desenvolvimento do ensino em âmbito nacional.

Na década de 1930, o mesmo autor aponta que o Estado passou a ter uma ação mais intervencionista, incluindo a do ensino nacional, com a criação do

Ministério da Educação e da Saúde Pública<sup>11</sup> e o Conselho Nacional de Educação – CNE<sup>12</sup>.

Outro grande acontecimento em favor do desenvolvimento educacional, ocorrido nesta mesma década, foi o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932. Assim ficou conhecido o manifesto lançado, para o povo e para o governo, por um grupo de educadores e homens de cultura que, como cita Azanha (1998) “conseguiu captar na sua inteireza esse anseio coletivo” (p. 106). Com redação de Fernando de Azevedo e a assinatura de 25 homens e mulheres da elite intelectual brasileira, este documento “constitui o marco histórico da educação brasileira por tratar-se da mais nítida e expressiva tomada de consciência da educação como um problema nacional, por conter um diagnóstico e indicar rumos” (ibid., p. 106).

Cavalcante (2005) ressalta que entre 1942 e 1946 o ensino brasileiro passaria por uma de suas maiores reformulações:

Trata-se das chamadas Leis Orgânicas do Ensino, um conjunto de reformas promulgadas por Gustavo Capanema – Ministro da Educação no Estado Novo – Por ele foram promulgadas as seguintes Leis e Decretos: lei nº 4.244/42 – Lei do Ensino Secundário; Decreto-lei nº 4.073/42 – Ensino Industrial e Decreto-lei nº 4.048/42 – Cria o SENAI (p. 6).

Com a crise econômica, a quebra do monopólio da transmissão do saber pela escola foi apontada de modo contundente pelos chamados teóricos da

---

<sup>11</sup> O ensino industrial foi oficializado no Brasil a partir do Decreto Presidencial n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, no governo de Nilo Peçanha. Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, pelo Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930, do presidente Getúlio Vargas, as escolas tiveram nova orientação. Nessa mesma época, foi criada a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, pelo Decreto n.º 19.560, de 5 de janeiro de 1931, órgão que foi regulamentado pelo Decreto n.º 21.353, de 3 de maio de 1931. Dando cumprimento à Constituição do Estado Novo, promulgada em 10 de novembro de 1937, o ministro Capanema elaborou as Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como “Reformas Capanema”, implantadas por meio de uma série de Decretos-Leis baixados entre 1942 e 1946.

(cf. <http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/sup/artigos/2004/0010.htm>).

<sup>12</sup> CNE - Órgão consultivo destinado a assessorar o então Ministro Francisco Campos, que promoveu a reforma do ensino secundário (Decreto n.º 19.850, de 11/04/1931), dando a todos os estabelecimentos dessa modalidade a oportunidade de se equipararem ao Colégio Federal Pedro II, superando definitivamente os exames parcelados, estabelecendo currículo seriado, frequência obrigatória, divisão do curso em dois ciclos e ampliação do mesmo para sete anos.

desescolarização, ao final dos anos de 1960, que não viam solução para a crise educacional dentro do próprio sistema escolar, uma vez que não apenas a educação, mas a própria realidade social, tornara-se extremamente escolarizada (Souza, 2005).

Outro fator importante no processo de questionamento da escola é apontado por Silva (1998). Segundo este autor, após a Segunda Guerra Mundial, a afirmação da democracia como valor universal, fez com que ela passasse a ser buscada pelos governos e pelos povos, como a melhor forma de organização da sociedade. Nesse contexto, uma das formas de saber se um governo seguia a linha democrática era na observância da sua capacidade em garantir o direito de acesso à educação a todos os interessados: “Isso trouxe aos sistemas públicos, a necessidade de atender a um grande número de alunos, levando à duplicação, triplicação e mesmo até à quintuplicação de períodos letivos em um só dia na mesma escola” (s/p).

A democratização do acesso à escola aumentou significativamente o número de alunos e, isto, exigiu do governo a ampliação no número de vagas de modo a atender a nova necessidade.

A garantia de acesso passou a ser questionada como evidência de democratização uma vez que nem todos que entravam na escola ali permaneciam. Este novo quadro levou ao que Silva (1998) identifica como “luta pela permanência” uma vez que a abertura pelo número de vagas, seguia-se de uma resistência a não expulsão, aos que participavam do processo de escolarização. Outro problema decorrente do processo de ampliação do acesso à escola, também apontado pelo autor foi a qualificação dos professores, uma vez que a quantidade de professores qualificados para a atuação educacional era inferior ao número de alunos. Buscando uma equalização para essa demanda houve a necessidade de aderir ao trabalho educacional profissionais sem a formação pedagógica necessária, estudantes-professores em fase de conclusão de formação para o trabalho docente ou, ainda, os que se encontravam na situação de estudantes.

O trabalho desenvolvido pelas escolas até meados de 1971 visava o atendimento das demandas industriais por mão-de-obra devido às necessidades do

desenvolvimento econômico, político e social do País. Este momento ficou conhecido como modelo fordista<sup>13</sup> de educação, que reproduzia dentro das escolas as linhas de montagem das fábricas, representado por um ensino fragmentado e rigidamente organizado com objetivos voltados ao preparo de alunos para atuarem nas indústrias como força de trabalho disciplinada e confiável, como define Valente (1999): “No Fordismo, o controle da produção está centralizado nas mãos de especialistas que planejam a tarefa, fragmentando-a em subtarefas simples para serem dominadas e realizadas por trabalhadores com pouca qualificação” (p. 30).

Já com o modelo de produção em massa, o fordismo surgiu como forma de educação também de massa, mais urbano que o anterior, com a escola visando "empurrar" informações a um número cada vez maior de alunos. A escola seria uma espécie de "linha de montagem" aonde o aluno vai sendo "montado" ou (in)formado pelos professores, passando por diversas fases.

A Educação no paradigma Fordista é baseada no empurrar a informação para o aluno. A escola pode ser vista como uma linha de montagem, em que o aluno é o produto que está sendo educado ou "montado" e os professores são os "montadores" que adicionam informação ao produto. (Valente, 1999, p. 32, grifos do autor).

Atualmente a ação educativa tem os fins voltados à preparação de alunos com vistas à compreensão e transformação positiva e crítica da sociedade em que vive. Porém, a educação no Brasil nem sempre apresentou esse enfoque formativo.

Segundo Palma (2005) três fortes influências marcaram a história da Educação no Brasil nos últimos quarenta anos, deixando marcas nos sistemas públicos de ensino. A primeira se deu a partir de 1964, quando a classe dominante exercitava sua hegemonia sobre a sociedade com explícitos interesses de

---

<sup>13</sup> De acordo com Pinheiro e Pinho (2007) o princípio “taylorista/fordista”, de base eletromecânica rígida, caracteriza-se pela produção em massa e em série de mercadorias padronizadas, aspectos que demandavam dos trabalhadores capacidades cognitivas relacionadas à memorização de conhecimentos e repetição de procedimentos numa determinada seqüência; ademais, exigia-se ainda a uniformização de respostas, a separação entre tempos de aprender e tempos de repetir procedimentos práticos. Quanto à dimensão ideológica das relações de produção, o controle se dava mediante a fiscalização externa, através da presença de inspetores, gerentes, supervisores, presentes no interior do espaço produtivo. (cf. T.[http://www.abed.org.br/bahiaa\\_03.html.htm](http://www.abed.org.br/bahiaa_03.html.htm).)

dominação. Os educadores eram acuados para não contradizer as imposições governamentais.

Um segundo momento é identificado pela reação progressista onde, as forças políticas empenhadas na conquista da liberdade democrática iniciaram a partir de 1977 a luta contra o autoritarismo e pela democracia. As políticas educacionais passaram a buscar os interesses populares com a intenção de promover a democratização das relações escola/sociedade na expectativa de superar a seletividade do ensino. Oportunidades educacionais foram ampliadas pensando no processo educacional comprometido não mais com o local de trabalho, mas sim, com o avanço da democracia e da igualdade, ou seja, atrelando a escola ao processo educacional formativo do cidadão.

O terceiro momento, que parte de 1990, é marcado por gigantescas mudanças ocorridas devido à globalização. O mercado de trabalho passou a necessitar de trabalhadores com condições de adaptação ao trabalho flexível. Este perfil exigia um currículo escolar e uma atuação docente que privilegiasse a formação de um novo tipo de trabalhador que atendesse a economia global.

Considerando as necessidades educacionais, novos programas foram oportunizados tendo como objetivo, um redirecionamento do ensino para atender a demanda social. Dentre as ações desenvolvidas, as de maior repercussão foram os programas de formação continuada docente e a progressão continuada em ciclos, para as séries do Ensino Fundamental.

### **2.3 A organização da educação em sua trajetória**

A implantação tardia das diretrizes traçadas para nortear o trabalho educacional fez com que a primeira Lei de Diretrizes e Bases n.º 4024, de 1961, não conseguisse uma adequação exemplar de suas propostas, como aponta Ghiraldelli (2005): “A Lei, que tramitou por treze anos no Congresso, e que inicialmente destinava-se a um País pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil

industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber” (p. 98).

Segundo Bordignon (2005) a Lei n.º 4.024/61 concebida pela Constituição de 1946 e gestada por 15 anos no contexto do processo de redemocratização criou os sistemas federal e estaduais de educação, em coerência com o regime federativo e a autonomia das unidades federadas e com a política de superação do centralismo do Estado Novo. Assim, no lugar do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1931, cria-se o Conselho Federal de Educação (CFE), com atribuições relativas ao sistema federal de educação, e os Conselhos Estaduais e do Distrito Federal (CEEs e CEDF), com posição e funções similares em relação aos respectivos sistemas. Esta Lei, que contemplava as finalidades da educação mas não apresentava preocupações específicas em relação aos professores ou à equipe de profissionais que desenvolviam atividades técnico-pedagógicas foi revogada dez anos após ser instituída dando lugar à Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/71.

Ainda de acordo com Bordignon (2005) essa Lei...

...manteve intocadas a estrutura e as funções do CFE, CEEs e CEDF, e introduziu a figura dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs), com funções a serem delegadas pelos CEEs, uma vez que a legislação não caracterizava os sistemas municipais de educação (p. 3).

A nova Lei<sup>14</sup> tinha como proposta “integrar os sistemas em busca de uma descentralização articulada dentro de uma unidade nacional” (Sander, 1997, p. 165) tendo como preocupação a “formação necessária para o desenvolvimento das potencialidades do educando como elemento de auto-realização, qualificação para o

---

<sup>14</sup> A nova Lei ratifica a meta teórica da LDB, ainda que nunca inteiramente alcançada na prática, de transferir aos Estados a responsabilidade primordial pela educação e conferir ao governo Federal uma função suplementar de acordo com as limitações e necessidades locais. Revoga o paralelismo formal entre o sistema federal de ensino e os sistemas estaduais, que resultara do polinormativismo da LDB. A Lei n.º 5.692/71 não significou uma ruptura completa com a Lei n.º 4.024/61. Incorporou os objetivos gerais do ensino exposto nos fins da educação da Lei n.º 4.024/61. Todavia, as diferenças entre as duas leis não podem ser minimizadas. A Lei n.º 4.024/61 refletia princípios liberais vivos na democracia dos anos de 1.950, enquanto a Lei n.º 5.692/71 refletia, em boa medida, os princípios da ditadura Militar, verificados pela incorporação de determinações no sentido de uma racionalização perversa do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no Segundo Grau de forma absoluta e universal.

trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Ghiraldelli, 2005, p. 124). Essa Lei concebia a ênfase na quantidade e não na qualidade, nos métodos e não nos fins, na adaptação e não na autonomia, nas necessidades sociais e não nas aspirações individuais, na formação profissional em detrimento da cultura geral.

Em 1991 o Governo do Estado de São Paulo implantou o Projeto Escola- Padrão<sup>15</sup>, cuja meta proclamada era promover maior autonomia da escola e, com isso, melhorar a qualidade de ensino. Segundo Lima e Viriato (2000), em tese, as escolas da rede pública paulista, transformadas em “Padrão”, passariam por mudanças na sua forma de organização administrativa e pedagógica. Para tanto, a descentralização, a participação e a autonomia seriam categorias fundamentais na reorganização e renovação da Escola.

Para a implementação desse Projeto, algumas medidas foram adotadas. Dentre elas vale destacar:

Ampliação da jornada escolar de todos os alunos para cinco horas diárias; aumento das horas atividades do professor; fortalecimento do Conselho de Escola como instância de decisão coletiva; autonomia financeira com a criação da Caixa de Custeio, viabilizando o repasse de recursos direto da Secretaria de Educação para as escolas. (Lima e Viriato, 2000, p. 3).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692/71 cede lugar à nova Lei n.º 9.394. Esta com o propósito de oferecer às escolas condições para desenvolverem suas ações educacionais com maior autonomia e centradas nos princípios básicos da educação no país, propiciando maior flexibilidade na organização escolar.

Essa atualização apresentou alguns reflexos positivos nas questões voltadas à melhoria de alguns indicadores de produtividade como: queda da repetência e

---

<sup>15</sup> Decreto n.º 34.035 de 22 de outubro de 1991 que tinha como objetivos principais a recuperação da qualidade do ensino público, a ampliação da participação de todos os envolvidos no processo escolar e a melhoria da utilização dos recursos disponíveis.

aumento do período de permanência na escola. Garantiu, ainda, o acesso à educação e a inter-relação entre as atividades educacionais e o exercício social, conforme estabelece em seu artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB/EN n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996).

A LDB de 1996 previa uma organização escolar<sup>16</sup> proposta para o Ensino Fundamental, tendo os alunos, condições de progredir nas séries seguintes dentro de um ciclo que compreenderia quatro anos<sup>17</sup> de estudo. Segundo Wey (2006) esta Lei de Diretrizes e Bases, partindo dos princípios emanados da Constituição, revê e redefine o papel da escola na seguinte afirmação:

Aquela escola elitista, seletiva e promotora da exclusão social deve passar a ter nova função: transformar-se numa instituição democrática, geradora da inclusão, garantindo o direito constitucional de acesso e permanência da população escolarizável, assumindo sua responsabilidade na tarefa de promover a aprendizagem bem-sucedida de todos os alunos. (p. 2).

Apesar de ter seus objetivos focados sobre a inclusão e com vistas a garantir o direito de uma educação igualitária a todos a proposta da Progressão Continuada de ensino desenvolvido em ciclos foi entendida como promoção automática, como ressalta Noronha (2005):

---

<sup>16</sup> LDB/EN, Lei n.º 9.394/96 – Seção III – do Ensino Fundamental, Art. n.º 32 § 2.º: Os estabelecimentos de ensino que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de Progressão Continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

<sup>17</sup> Na Secretaria do Estado de São Paulo, a Progressão Continuada abrange ciclos de quatro anos, no Ensino Fundamental, compreendendo as séries de 1.ª a 4.ª, no Ciclo I e, de 5.ª a 8.ª, no Ciclo II. A progressão continuada permite, ainda, a opção de progressão de ciclo, também, cada dois anos.

No nosso entendimento, o sistema de avaliação denominado progressão continuada na rede estadual de ensino, tal como vem sendo realizado, resulta na simples aprovação automática dos alunos; ou seja, muitos alunos vêm sendo promovidos aos ciclos seguintes sem que tenham absorvido os conteúdos ministrados e, portanto, sem que lhes tenha sido assegurado o direito de acesso ao conhecimento historicamente acumulado e o instrumental necessário ao sucesso escolar e a seu progresso profissional e social (pp. 4-5).

Durante todo o seu processo, caberia à escola ensinar os modelos que achava importante que o aluno soubesse. Entretanto, esses modelos nem sempre estavam de acordo com a realidade vivida por eles. A cultura da transmissão perderia espaço para a cultura da mediação de conhecimentos. Sendo assim, considera-se que os propósitos previstos no sistema da Progressão Continuada tenham sido desvirtuados devido às interpretações equivocadas para a sua prática. É necessário compreender que cada indivíduo tem sua personalidade, sua bagagem de experiências, conhecimentos e sentimentos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Para Pelizzari (2001):

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva (p. 37).

Atualmente, a escola pública deve voltar suas preocupações para a realização de um ensino fundamentado na inclusão social, de modo a assegurar aos educandos, condições para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo.

Tal expectativa pode ser notada na Constituição do Brasil e explicitada na própria LDB/EN n.º 9.394/96, que estabelece que a educação deve ser ministrada obedecendo à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e inspirada nos princípios de liberdade de aprender, no pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e nos ideais de solidariedade humana.

O vínculo entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais são condições para o alcance das finalidades da educação, conforme estabelecido no artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Faz-se necessário, portanto, criar práticas de trabalho que viabilizem as propostas educacionais, voltando-se ao perfil de cidadão que a sociedade necessita. Trabalhos diversificados, desenvolvidos interdisciplinar e coletivamente, são propostas primordiais para mudar a lógica do trabalho da escola centrado no conhecimento fragmentado das disciplinas. Necessário também, é possibilitar condições para que tais ações permeiem o espaço escolar de maneira efetiva.

Nesse sentido, é oportuno mencionar as considerações de Silva (1998): “Esse cenário e essas respostas exigem do educador do ensino básico, novas competências que devem ser adquiridas, quando possível, na formação inicial, ou impreterivelmente, na formação continuada, em serviço” (s/p).

As novas competências, citadas pelo autor, vêm ao encontro das necessidades sociais que permeiam os cidadãos tanto como formadores de conhecimentos, como é o caso dos professores, quanto como na atuação das práticas em sociedade, no caso dos alunos. Essa prática demanda um novo olhar do educador sobre as expectativas de seus alunos, uma vez que “surge a necessidade de conhecer o campo educacional de modo a permitir maior mobilidade do educador nas várias situações que lhe coloca o trabalho educativo” (ibid., s/p).

O Professor Coordenador, nesse contexto, integra o espaço educacional como o profissional capaz de, entre outras coisas, coordenar o processo de formação e acompanhar o planejamento, execução e avaliação das ações pedagógicas. Seu trabalho torna-se fundamental para a adequação entre os espaços educativos e a conscientização docente, resultando em um trabalho pedagógico voltado à aprendizagem significativa, à colaboração para a construção do pensamento crítico e à preparação dos alunos para o exercício da cidadania,

como previsto no artigo 237, da Constituição do Estado de São Paulo, que determina:

A educação, ministrada com base nos princípios estabelecidos no artigo 205 e seguintes da Constituição Federal e inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, tem por fim:

I - a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;

II - o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais da pessoa humana;

III - o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;

IV - o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;

V - o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio, preservando-o;

VI - a preservação, difusão e expansão do patrimônio cultural;

VII - a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe, raça ou sexo;

VIII - o desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo proclama uma intenção de trabalhar as relações interdisciplinares como forma de reflexão e contextualização, visando a uma práxis focada na diversidade cultural e nas necessidades sociais dos alunos que buscam, nas escolas públicas, o caminho para encontrarem-se enquanto cidadãos. Desta forma, segundo o discurso oficial, o sistema educacional centraliza seus esforços para a garantia dos princípios de equidade, igualdade de oportunidades à Educação formal, com base na permanência, no acesso à educação e na qualidade do ensino.

Atualmente, o grande desafio da educação brasileira é o de garantir uma escola de qualidade com trajetórias escolares bem-sucedidas oferecendo, em sua prática curricular, ferramentas para a apropriação crítica dos conhecimentos, para uma relação competente com as tecnologias da informação e para a consolidação de valores e atitudes básicas. Assim, é possível uma educação consolidada em aquisições básicas para o exercício da cidadania:

Este compromisso é particularmente importante em relação ao ensino fundamental que deve assegurar o direito constitucional à educação através de medidas que combatam o fracasso escolar, revertam à tendência excludente que historicamente tem caracterizado nosso sistema educacional e assegurem a todos, uma educação de qualidade. Isto envolve garantir tanto vagas nas escolas quanto o domínio de conteúdos e competências básicas para uma melhor participação social (Indicação CEE n.º 08/2001).

Por meio de programas e projetos, as políticas educacionais que norteiam as escolas públicas estaduais, preconizam a aproximação entre os alunos e a realidade social, tendo como mediador da formação para este processo, o Professor Coordenador. Porém, cada comunidade escolar apresenta-se em um quadro particular de características, tornando-se necessário que exista uma adequação das ações específicas para cada realidade.

Desta forma, é de fundamental importância que o trabalho desenvolvido nos espaços escolares sejam acompanhados por esses gestores pedagógicos<sup>18</sup> para que a função social da escola não se perca em meio a conteúdos moldados que reprisam atitudes e pensamentos assim explicitados:

Acostumadas a uma tradição de procedimentos únicos a todo o sistema de ensino, as escolas muitas vezes aguardam um elenco de regras a serem cumpridas, perdendo a oportunidade ímpar que o momento oferece de propor alternativas adequadas a problemas que elas tão bem conhecem (Indicação CEE n.º 08/2001).

Segundo o documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 31) até 1995 uma conseqüência grave das elevadas taxas de repetência recaía sobre a defasagem idade/série estimulando, assim, altos índices de evasão. Com os altos índices de repetência, os custos para o sistema de ensino tornam-se maiores constatando que, a repetência constitui-se em um problema para o quadro

---

<sup>18</sup> Resolução SE n.º 66 de 3 de outubro de 2006 dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de trabalho de Professor Coordenador em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Em seu artigo 2.º explicita as atribuições que caberão ao docente designado para o exercício das funções de Professor Coordenador, como membro da equipe gestora. A equipe gestora é composta pelo Diretor de Escola, vice-diretor e Professor Coordenador.

educacional, já que os alunos levam em média cinco anos na escola antes de evadirem e, cerca de 11, 2 anos para concluir as oito séries do ensino fundamental. Essa situação mostra que, mesmo com as dificuldades vividas pelos educandos em acompanhar o ensino, a sociedade acredita na educação como sendo fundamental para a integração social e para a inserção no mundo do trabalho. Mesmo com todos os esforços voltados à continuidade dos estudos e à conclusão do ensino obrigatório, a população estudantil era desestimulada em razão da repetência e pela necessidade de inserirem-se no mercado de trabalho precocemente.

Os problemas da defasagem idade/série não atingem somente os alunos, mas também, trazem novos desafios ao trabalho escolar, já que atende, em uma mesma série, alunos com idades, motivações, interesses e necessidades diferentes.

O respeito à diversidade e à especificidade de cada um deve ser um critério a ser priorizado no espaço escolar, como afirma Delors (2001): “A educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social” (p. 54).

A Lei n.º 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabeleceu as competências da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e as atribuições dos respectivos sistemas de ensino, conforme prevê o artigo 211 da Constituição de 1998. Mas, apenas remete à lei específica, a criação de um Conselho Nacional de Educação (CNE), não fazendo referência a Conselhos Estaduais e Municipais.

O CNE tem como missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade. Suas atribuições são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira.

Compete ao Conselho e às Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior exercerem as atribuições conferidas pela Lei n.º 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes<sup>19</sup>. Esta Lei, em seu parágrafo 1.º, afirma que compete ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei:

- a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;
- b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;
- c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;
- d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto;
- e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;
- f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino;
- g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

De acordo com Faustini (2004) as funções do Conselho Estadual de Educação são especificamente normativas. Por motivo da descentralização do sistema de ensino, é de responsabilidade dos órgãos e instituições estaduais, “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, tantos os cursos das instituições de educação superior, como dos estabelecimentos do seu sistema de ensino” (p. 108). Seguem as mesmas linhas do Conselho Nacional, no exercício de suas atribuições.

---

<sup>19</sup> A Lei n.º 9.131 de 24 de novembro de 1995, altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Artigo 7º: O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

Bordignon (2005) evidencia que as competências dos Conselhos Estaduais<sup>20</sup> centravam-se no estabelecimento de planos para a aplicação de recursos, fixação de normas, autorização de funcionamento de escolas e inspeção, completar número de disciplinas nos currículos e fazer levantamentos estatísticos.

Quanto aos Conselhos Municipais de Educação<sup>21</sup>, Bordignon (2005) aponta que seu registro foi notado somente após a criação dos sistemas municipais de ensino pela Constituição de 1998, e que passaram a ter suas próprias funções em relação a seu sistema de ensino e não mais em função dos Conselhos Estaduais.

Com o advento da Lei Federal n.º 9.394/96, o sistema educacional público no país torna-se plenamente autônomo, atuando em regime de colaboração com os demais sistemas de ensino.

Compete, portanto, ao Conselho Municipal de Educação prestar assessoramento ao Executivo Municipal, no âmbito das questões relativas à educação, promover e realizar estudos sobre a organização do ensino municipal e, subsidiar a elaboração do Plano Municipal de Educação.

Desde o início das reformas educacionais até os dias atuais, várias transformações ocorreram no sistema educacional no Brasil e, embora tenha ampliado o acesso e melhorado as condições de permanência, ainda há muito a evoluir nas questões que envolvem a qualidade do ensino.

A exemplo disso, o ex-ministro da Educação, Paulo Renato Souza, ressaltou no documento “Educação para Todos” que os desafios lançados na Conferência de Jomtien<sup>22</sup>, em 1990, foram o foco da atenção no Brasil, no que se refere à área da

---

<sup>20</sup> Os Conselhos Estaduais são órgãos simultaneamente de esclarecimento e de proposta de soluções e cabe a eles a construção de uma identidade que os tornem capazes de responderem aos desafios contemporâneos da educação.

<sup>21</sup> O Conselho Municipal de Educação tem como função formular normas e tomar decisões para um bom funcionamento do sistema municipal de ensino. Colabora, ainda, na formulação e implementação de políticas públicas de educação. A consolidação da experiência dos Conselhos Municipais de Educação insere-se em um processo de gestão democrática da educação e descentralização das funções do Estado preconizadas pela Constituição.

<sup>22</sup> Antônio Carlos Gomes da Costa, Consultor para Assuntos de Juventude diz que a conferência de Jomtien propiciou-lhe o que chamou naquela época de lições de Jomtien. A primeira delas: o objetivo da educação para todos é a estratégia para consegui-lo, ou seja, todos pela educação. A segunda lição de Jomtien é a noção de que, se quisermos ampliar e melhorar a oferta de educação, temos de ampliar e melhorar sua demanda.

educação e afirma que em comparação aos indicadores das demais nações, o Brasil se destacou como um dos países que mais evoluiu seu sistema educacional.

Essa declaração mostra um salto significativo no campo educacional, mas não deve ser motivo para desconsiderar o que ainda deve ser feito para que sejam completados os avanços necessários na área da educação, com vistas à construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Segundo Maria Helena Guimarães de Castro, ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais<sup>23</sup> (INEP), a partir das reformas institucionais consolidadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394 de 1996, o Ministério da Educação<sup>24</sup> (MEC) assumiu o papel de formulador e coordenador das políticas nacionais de educação, descentralizando as ações e passando a colaborar de forma mais efetiva com as secretarias estaduais e municipais na promoção da Educação Básica.

O novo perfil de atuação do Ministério da Educação incorporou, ainda, como função relevante, o monitoramento e a avaliação do desempenho do sistema educacional. Isto pode ser verificado observando o redirecionamento das atenções referentes ao investimento que atendia somente ao Ensino Fundamental, no caso do FUNDEF<sup>25</sup>, para a ampliação do olhar sobre a educação, tendo o FUNDEB<sup>26</sup>, a

---

<sup>23</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

<sup>24</sup> O Decreto n.º 19.402 de 14 de novembro de 1930 cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. A área de competência do Ministério da Educação ficou assim estabelecida: política nacional de educação; educação infantil; educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; avaliação, informação e pesquisa educacional; pesquisa e extensão universitária; magistério; assistência financeira à famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes.

<sup>25</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF tem como foco o ensino fundamental público, como o mais representativo segmento da educação básica oferecida pelos Estados e Municípios brasileiros. Seu objetivo é promover a universalização, a manutenção e a melhoria qualitativa desse nível de ensino, particularmente, no que tange à valorização dos profissionais do magistério em efetivo exercício.

<sup>26</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. A educação básica - que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio em todas as suas modalidades - deverá contar com um fundo de financiamento próprio.

incumbência de abranger além do Ensino Fundamental, o Ensino Infantil e o Médio, assumindo toda a Educação Básica.

Desde 1998, data em que foi implantado o FUNDEF, o Ensino Fundamental pode contar com recursos que seriam empregados exclusivamente em sua manutenção e seu desenvolvimento, porém, os demais segmentos da Educação Básica não dispuseram de um mesmo mecanismo de financiamento que assegurasse a elevação do atendimento, de forma sustentada, de modo a propiciar o alcance do nível de inclusão desejado e com qualidade em toda a Educação Básica. Permanecendo até 2006, O FUNDEF cedeu espaço ao FUNDEB. Criado pela Emenda Constitucional n.º 53, de 06 de dezembro de 2006, objetiva universalizar o atendimento da Educação Básica pública com qualidade, em atendimento aos três níveis perfazendo seu atendimento no Ensino Infantil, Fundamental e Médio.

Segundo informações do Ministério da Educação (MEC), o FUNDEF atendia a 32 milhões de alunos, já com o FUNDEB, a previsão é de que sejam atendidos mais de 47 milhões de alunos. Além da ampliação dos recursos destinados ao ensino básico, o MEC, segundo o relatório que apresenta o programa educacional, busca cumprir com o previsto na Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de 6 anos de idade. É importante lembrar que a legislação educacional brasileira, especialmente a partir da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já sinalizava para um ensino obrigatório de nove anos de duração, a iniciar-se aos seis anos de idade, o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei n.º 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Nesta Lei, os nove anos de ensino obrigatório são distribuídos em cinco anos iniciais (do 1.º ao 5.º ano) e quatro anos finais (do 6.º ao 9.º ano).

Em relação à idade para ingresso da criança de 6 anos no Ensino Fundamental de nove anos, a Resolução CNE/CEB n.º 3, de 03 de agosto de 2005, em seu artigo 1.º, estabelece que: “a antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos 6 anos de idade implica a ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos” e em seu artigo 2.º: “a organização do Ensino

Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil” . Já o Parecer CNE/CEB n.º 6/2005, aprovado em 08 de junho de 2005, define que: “os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de 6 anos no ensino fundamental quanto à idade cronológica, para aqueles que têm 6 anos completos ou que venham a completar 6 anos no início do ano letivo”. Diante do exposto, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos dá-se com o acréscimo de um ano no início dessa etapa de ensino. Assim, naqueles sistemas de ensino em que ainda não houve a ampliação do Ensino Fundamental, as crianças de 6 anos de idade continuam sendo atendidas na pré-escola.

Para a ampliação do Ensino Fundamental, segundo o Ministério da Educação, faz-se necessário:

- reorganizar o Ensino Fundamental tendo em vista não apenas o primeiro ano, mas toda a estrutura dos nove anos de ensino;
- planejar oferta de vagas, número de salas de aula, adequação dos espaços físicos, número de professores e profissionais de apoio, adequação de material pedagógico;
- realizar a chamada pública, conforme estabelece a LDB/EN;
- providenciar a normatização legal no Conselho de Educação.

A matrícula das crianças no 1.º ou 2.º ano do Ensino Fundamental de nove anos que freqüentaram o último ano da pré-escola com idade inferior a 6 anos deve levar em consideração tanto as resoluções e os pareceres do CNE/CEB como o próprio período de transição do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração.

Os estudantes que já se encontram matriculados no Ensino Fundamental de oito anos não terão direito a um ensino com duração de nove anos. Como a ampliação se dá no início do Ensino Fundamental, aqueles já matriculados cumprirão o tempo de oito anos, uma vez que a ampliação não poderá significar um retrocesso no tempo dos estudantes inseridos no sistema anterior à publicação da Lei n.º 11.274/2006. No entanto, todos devem ser beneficiados pedagogicamente pela ampliação dessa etapa de ensino.

Junto com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, vem a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral que, segundo o documento que apresenta as diretrizes do programa, é um importante desafio a todos que vêem a Educação como um dos fatores fundamentais na constituição de uma sociedade que orienta suas ações para a inclusão social e o bem-estar de seus integrantes.

A Escola de Tempo Integral traz um elemento novo ao processo educacional: a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola. Segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, essa ampliação pode permitir uma transformação na qualidade do processo ensino-aprendizagem há muito desejada.

A Equipe da Escola de Tempo Integral transmite aos professores e gestores a responsabilidade sobre o sucesso do programa, quando afirma que a transformação da qualidade vai depender, além das condições disponíveis, do envolvimento, empenho e criatividade do corpo de educadores e da direção de cada escola.

Há que se considerar, entretanto, que não compete somente à equipe escolar este sucesso. É necessário um envolvimento geral e coletivo tanto das escolas como da Secretaria do Estado da Educação, pois a escola necessita muito mais do que somente empenho de professores, funcionários e diretores. Necessita, inclusive, de apoio contínuo na formação docente, subsídios de manutenção e desenvolvimento aos diretores e recursos financeiros suficientes para manter a proposta desafiadora, inovadora e criativa, não só nas oficinas curriculares mas, também, no núcleo curricular comum.

Além destas medidas, para que seja alcançada a tão almejada qualidade da educação, é necessário que sejam oportunizadas condições de valorização profissional do docente, tanto no que se refere à remuneração salarial, quanto no respeito ao seu trabalho como profissional da educação, enquanto mediador das aprendizagens e educador.

Almeida (2003) aponta que um dos desafios da escola é educar para a autonomia, o que se choca com os mecanismos de uma organização preocupada em educar para a submissão. No lugar de regras e regimentos rigorosos, próprios

dos sistemas heterogeridos, a nova realidade pede escuta, articulação entre os elementos internos e, destes, com os elementos externos.

Essa autonomia só será praticada permanentemente se os professores tiverem oportunidade de expressão e reflexão sobre as contínuas transformações educacionais, adequando-se às atuais necessidades sociais e garantindo a qualidade do ensino. Assim, ações voltadas à formação continuada docente são fundamentais, uma vez que oportunizam reflexões sobre quais são as estratégias mais eficazes para o desenvolvimento de conhecimentos e aprendizagens necessárias para a formação dos alunos.

Diante das mais recentes informações e dados sobre a qualidade de ensino<sup>27</sup>, é possível notar que, apesar dos avanços obtidos nos últimos anos pelo Brasil na educação, o país ainda tem um desafio a enfrentar: a má qualidade do ensino oferecido pelas escolas brasileiras.

Assim, melhorar a qualidade da educação é o grande desafio colocado para a sociedade brasileira e, para muitos educadores e demais interessados nesta área, a formação dos educadores é um dos pontos fundamentais neste processo de mudança.

---

<sup>27</sup> Com o objetivo de verificar a qualidade, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP vem avaliando sistematicamente a Educação Básica no Estado, desde 1996, por meio do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp.

O Saresp tem aferido anualmente o rendimento escolar de centenas de milhares de estudantes, colocando à disposição dos educadores e gestores do ensino, bem como das famílias e da sociedade civil, os resultados da avaliação e uma série de estudos estatísticos e pedagógicos. Esse conjunto de informações subsidia professores e técnicos das diferentes redes de ensino no desenvolvimento de ações para a superação de problemas de aprendizagem e na proposição de situações de ensino cada vez mais significativas para os alunos. (cf. <http://saresp.edunet.sp.gov.br/2005/subpages/conheca.htm>).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de “Prova Brasil” em suas divulgações. A Prova Brasil foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. (cf. <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>).

## **2.4 A formação necessária de professores: acompanhando a trajetória educacional**

As considerações que são feitas a seguir abordam as questões inerentes à formação de professores. É oportuno, portanto, trazer inicialmente para a discussão, o sentido dessa expressão.

No campo da educação formal, o termo formação é utilizado para caracterizar a "capacitação de pessoas para atuar no âmbito educacional", e sempre esteve vinculado a vários outros, tais como, "capacitação", "treinamento", "reciclagem" etc.

O texto de Marin (1995) procura esclarecer as diferenças entre os vários termos que designam a formação continuada no âmbito da educação. A sua discussão chama a atenção pela forma como ela localiza o termo treinamento. Para a autora, este termo tem como referente o tornar destro, apto, capaz de realizar tarefas, onde o foco principal incidiria sobre a modelagem de comportamentos. Rejeitando esta postura, a autora afirma:

Penso que, em se tratando de profissionais de educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamento quando desencadearem apenas ações com finalidades meramente mecânicas. Tais inadequações são tanto maiores quanto mais as ações forem distantes das manifestações inteligentes, pois não estamos, de modo geral, meramente modelando comportamentos ou esperando reações padronizadas; estamos educando pessoas que exercem funções pautadas pelo uso da inteligência e nunca apenas pelo uso de seus olhos, seus passos ou gestos (p. 15).

Furlanetto (2004) destaca duas maneiras de entender a formação: como fôrma e como forma. A fôrma representa uma formação como um processo de enformar o professor, um processo mais comprometido com o reprimir, com o imprimir. Essa formação não leva em conta o saber do professor e se estabelece em condições pré-definidas. A forma resgata um significado a partir do qual podemos

pensar em um movimento de formação que permita ao professor buscar os próprios contornos, aqueles que possibilitem sua expressão.

A autora ainda complementa: "... não podemos mais pensar em formação de professores, neste momento genérico, não podemos mais acreditar, de maneira ingênua que a formação dos professores acontece somente nos espaços destinados a esse fim" (p. 25).

No início de 1990, a expressão "professor reflexivo" (Pimenta, 2002, p.18) tomou conta do cenário educacional, definindo um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

A reflexão propõe transformações na prática tanto pessoal, quanto profissional e, sugere mudanças que partem de um conhecimento vivido para um conhecimento desejado.

Nesse sentido, os professores têm uma função importantíssima nas questões que envolvem a comunicação do aprendizado e a formação de pensamentos que refletem diretamente na formação dos alunos.

Tardif (2002) discorre sobre a relação dos docentes com os saberes<sup>28</sup>, afirmando que eles não se reduzem a uma formação de transmissão dos conhecimentos já construídos. Para o autor: "O saber docente deve ser um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (p. 36).

O autor evidencia ainda que o professor ideal é aquele que conhece sua matéria e sua disciplina e deve, também, ter conhecimento sobre as necessidades

---

<sup>28</sup> A obra de Tardif (2002) retrata sobre os saberes da prática docente. Para o autor, esse saber não é só um saber da ciência da educação, ele é também uma atividade que mobiliza diversos saberes chamados de pedagógicos, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Os saberes disciplinares e curriculares aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação. Os saberes experienciais nascem no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.

cotidianas dos alunos, inserindo-as nas atividades diárias de modo a permearem-se no desenvolvimento do programa proposto.

Tardif (2002) coloca a situação de desvalorização que o professor ocupa entre os diferentes grupos que atuam no campo dos saberes e justifica:

A relação que mantém com os saberes é de transmissores, de portadores únicos de objetos de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função como espaço de verdade de sua prática. A função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem (p. 40).

Tratando das definições, Tardif (2002) define professor como “aquele que sabe alguma coisa e transmite esse saber a outros” (p. 31). Para isso é necessário que este saber esteja em consonância com o que é pretendido saber, dando um significado a ele e caminhando para a aprendizagem, mas parece que esta relação saber e professores indica alguns descompassos.

O saber docente se compõe de vários saberes de proveniências diferentes, sendo estes, disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. “Embora os seus saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite”. (Tardif, 2002, p. 33).

Segundo o autor, isso ocorre porque a educação e o sistema escolar estão enraizados numa necessidade de cunho estrutural inerente ao modelo de cultura da modernidade e, à medida que a produção de novos conhecimentos tende a se impor como fim em si mesmo, as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano. Essa situação nos remete às tentativas da formação escolar em atender aos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que trata das questões de formação para o exercício da cidadania e, chama a atenção para o trabalho do professor, enquanto um dos responsáveis pela qualidade do trabalho educativo desenvolvido em sala de aula.

O trabalho desenvolvido pelo professor não se estabelece em um domínio autônomo de conhecimento e decisão (Pérez-Gómez, 1992), mas recebe orientações que decorrem da história educacional, do ensino e do currículo. “Essas orientações são definidas como metáforas do professor como modelo de comportamento, como transmissor de conhecimento, como técnico, como executor de rotinas, como planejador, como sujeito que toma decisões ou resolve problemas” (ibid., p. 96).

O autor evidencia que isso se constrói à medida que exigências específicas são destinadas ao trabalho escolar. Então, qual é o perfil de cidadão que a sociedade necessita e que deve ser formado pela escola e pelos professores? Justifica esse questionamento aproximando a metáfora do professor e as concepções específicas de escola e de ensino, entre a teoria do conhecimento, sua transmissão e aprendizagem e a relação com a prática e, finalmente, entre a investigação e ação.

É importante ressaltar que a reflexão não é apenas um processo que ocorre de modo independente, sem relação com conteúdos, contextos e interações. Ela implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência que vai se reorganizando conforme a soma de novas vivências.

O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. (Pérez-Gómez, 1992, p. 103)

Os processos de ensino-aprendizagem precisam ser compreendidos, sendo necessário que o professor desenvolva pensamentos práticos para que sejam desencadeadas mudanças significativas na promoção da qualidade do ensino, apoiando-se em sua prática. O autor ainda ressaltava que o apoiar-se na prática não significa “transmitir as regras de geração em geração como resultado de um processo de socialização profissional” (ibid., p. 112), mas, deve apoiar-se na

reflexão na e sobre a ação. Trata-se de partir da prática para desencadear um conjunto de reflexões educativas. “Não se pede que sejam abandonados, de forma generalizada, a utilização da racionalidade técnica nas práticas educativas, mas, que ela seja dosada, de modo reflexivo em algumas situações” (ibid., p. 112).

Esse pensamento desvela que não se pretende que os professores abandonem as práticas das quais se utilizam para desenvolverem seu trabalho educacional, mas, que elas possam ser reorganizadas de modo a atender, em sua disciplina, questões que vão além dos conteúdos programáticos, ultrapassando os limites escolares e fazendo sentido na vida dos alunos, a fim de que possam contribuir para o alcance de seus objetivos individuais e sociais.

## **2.5 Por que a formação continuada é necessária?**

Para esta reflexão faz-se necessário evidenciar as contribuições de Almeida (2003) que retratam a revelação do imaginário que permanece ocultado nos discursos e na ação da escola. “Isso pode constituir-se em elemento fundamental no processo de formação dos educadores, na medida em que possibilita a ampliação de sua visão sobre o universo onde estão inseridos” (p. 150).

De acordo com Almeida (2003) a situação de superlotação das salas não permite que o professor atenda às necessidades individuais dos alunos, desviando o percurso proposto pela escola. O autor faz referências à baixa auto-estima dos professores por não “dar conta” de sua profissão: “... com relação a estes profissionais, vale notar que, embora o nome do cargo comporte esta dimensão de educador, não se vêem e não são vistos como educadores dentro da escola” (p. 133).

Esta afirmação reflete a situação dos docentes em seu exercício profissional. De um lado, alunos com necessidade de terem acesso a conhecimentos diferenciados que estimulem o protagonismo das ações, atitudes autônomas e criatividade para resolver problemas do cotidiano; de outro, professores que tentam

atender às necessidades desses alunos utilizando estratégias pouco sedutoras. Os conhecimentos do professor somados aos recursos dos livros didáticos, da lousa e do giz não são suficientes para contribuir com a formação dos educandos. Para contemplar tal aspecto, o acesso às informações e às tecnologias é um recurso fundamental para que exista a contextualização dos conhecimentos e, assim, se estabeleça uma conexão entre o que é ensinado na escola e o que os alunos vivem na sociedade.

Não se pode considerar que esta situação é somente uma responsabilidade do professor. Esses professores foram alunos e reproduzem uma pedagogia que lhes foi ensinada. A formação docente deve oportunizar condições para que os educadores utilizem recursos diversificados em sua prática profissional, afinal, um dos objetivos da educação é preparar o educando para o exercício da cidadania e, não há condições de estabelecer uma relação com a sociedade sem conhecer como esta se organiza.

Buscar uma educação de qualidade, uma escola para todos, tem sido um dos grandes desafios encontrados por todos aqueles que trabalham com a formação dos profissionais da educação (Lade, 2005). Isso requer grandes discussões daqueles que atuam diretamente na educação, explicitando uma grande preocupação com relação ao trabalho escolar de qualidade e comprometido com a cidadania. As novas demandas colocadas aos educadores exigem a aquisição de novas competências que favoreçam a melhoria da relação humana e o atendimento das propostas educacionais.

Nesse contexto, vale mencionar as concepções de Silva (1998):

As novas solicitações que se apresentam ao trabalho docente exigem também do educador uma nova capacidade de superar a atuação individual rumo a um trabalho partilhado, coletivo. A busca de uma nova interdisciplinaridade e as novas responsabilidades postas à equipe escolar, visando à autonomia da unidade, pedem que se possibilite ao educador ter a competência para atuar coletivamente e com incidência no aspecto institucional da escola (s/p).

Trabalhar coletivamente é uma tarefa difícil tendo em vista que, por muito tempo, o trabalho docente caracterizou-se como um trabalho solitário. Atualmente, conhecendo-se a necessidade da construção e da reflexão coletiva, a formação continuada, em serviço, é imprescindível para que exista a adequação entre a proposta das disciplinas, o objetivo da escola e os interesses dos alunos.

A esse respeito Prado (2000) aponta que:

Como decorrência da escola transmissora apenas de conteúdos, nossos professores não têm prática de trabalho coletivo, que é inerente à ação de ensinar. Se induzirmos as escolas a recuperar o gosto pelo trabalho coletivo, certamente vão conseguir elaborar um projeto educativo que não seja postivo, formal e burocrático. É preciso ensinar o professor a transpor tudo o que ele aprendeu na esfera do saber para a do fazer. Saber é muito diferente de saber ensinar e construir estratégias para isso. Portanto, essa contextualização da aprendizagem de ensinar é extremamente importante (s/p).

O professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino, portanto, sua prática deve estar em sintonia com os objetivos de formação dos educandos e, em atendimento aos interesses destes perante a sociedade. Patrão (2000) reforça essa importância:

Toda proposta de educação é, também, uma proposta de valores de um tipo de homem e sociedade, requerendo uma reflexão prévia, contínua: portanto, necessitamos de uma prática coerente com essa proposta. A prática educativa, na escola, deve ser reorientada no sentido de reconstrução e interiorização de um novo conceito de educação e do papel da escola (p. 69).

Para Libâneo (2004) “as ações de desenvolvimento profissional não podem estar separadas das práticas escolares” (p. 272). O autor estabelece as competências profissionais exigidas:

- identificar as necessidades de formação dos docentes e promover ações de desenvolvimento profissional por meio de reuniões, encontros de estudos e de aprimoramento profissional.
- promover momentos de análise e de reflexão sobre as orientações pedagógicas e as práticas docentes em seu contexto concreto, por meio de troca de experiências e da cooperação entre todos os docentes (p. 272).

O tempo da escola se insere no “tempo da vida” (Grispun, 2005, p. 69). Não podemos separá-los, mas podemos perceber os seus significados de forma diferente. Entender que o domínio dos conteúdos não se restringe mais ao conhecimento da área específica, mas, sim, de um conhecimento que se articule com outros saberes e práticas, é uma necessidade.

A escola tem condições de contribuir para a produção de um conhecimento transformador interagindo com atores sociais educando-se com eles na “compreensão dos conhecimentos historicamente construídos, posicionarem-se criticamente frente às condições sociais e o entendimento dos aspectos ideológicos presentes no currículo escolar” (ibid., p. 33). O professor é a peça fundamental nesta construção tornando-se o mediador do conhecimento e permitindo que o aluno seja o protagonista no seu próprio conhecimento intelectual.

Placco (2005) ressalta a importância da formação continuada como um “processo complexo e multideterminado” (p. 26), que ganha materialidade em múltiplos espaços, não se restringindo a cursos e treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes, motivando a viver a docência em toda a sua “imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo” (p. 26).

A formação do professor formador precisa estar sempre atualizada para que possa atender às tantas transformações sociais e dar condições aos alunos de também estarem atualizados para possíveis transformações.

## 2.6 Panorama atual do sistema educacional e a formação dos professores

A organização do trabalho na sala de aula não tem como objetivo o cumprimento dos programas, mas também, o envolvimento dos alunos, sua participação ativa, o desenvolvimento de habilidades e capacidades intelectuais, o trabalho independente, o que requer a imprescindível colaboração da cooperação pedagógica.

A cada ano novas turmas e a cada dia novo desafio. Olhar para todos e para cada um, para cada um e para todos. Perceber suas necessidades e descobrir como atendê-las em particular, dentro de um grupo como um todo: esta é a dinâmica diária na profissão docente. (SANTOS, 2004, p. 90).

Ao fazer tal consideração, a autora evidencia que, na sua vida profissional, o professor defronta-se com várias situações, nas quais não se encontram respostas pré-elaboradas e que não são ensinadas em nenhum curso de formação.

Em consonância com essa afirmação Mizukami (2002) discorre sobre o cotidiano da sala de aula, onde “o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes com as quais não aprende a lidar durante o seu curso de formação” (p. 14).

O conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizado permanente que considera os saberes e as competências docentes como resultado não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola.

Silva (2000) aponta que as novas e difíceis condições de exercício da profissão docente, tornam a formação continuada um processo indispensável que poderá possibilitar a “reflexividade e a mudança nas práticas docentes” (p. 46) e, assim, auxiliar os professores a tomarem consciência de suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. Porém, se não forem

dados os créditos necessários a esse processo, o trabalho resultará somente em aparência de mudança. Para que isso não ocorra, é necessário que os professores sejam responsáveis e participativos e, acreditem na formação continuada não como um processo de alienação das atitudes anteriores, mas, como algo que vem para repaginá-las.

Todo o processo de formação necessita de um referencial do saber docente. Candau (apud Mizukami, 2002, p.28) afirma que a formação continuada busca novos caminhos, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re)construção de identidade docente.

Nesta perspectiva, a construção contínua dos saberes não acontece de forma isolada. Ela se desenvolve na parceria entre as pessoas e isso oportuniza um bom suporte para o trabalho em sala de aula. “O conhecimento é um processo de construção e, portanto, em constante movimento” (Mizukami, 2002, p. 148). Esse processo de construção contínua necessita de uma reflexão sobre os próprios modos de como se aprende e de como se ensina. Isso é considerado um elemento-chave dos processos de aprender a aprender e de aprender a ensinar.

Como a própria denominação sugere, a formação continuada procura dar conta de conhecimentos já estabelecidos e que necessitam adequar-se às necessidades, exigências ou convergências.

A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional do professor. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classes etc. (Patrão, 2000, p. 74).

A formação continuada é a condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e isso ocorre na prática, na escola. Ela pode acontecer de formas diferenciadas como reuniões, cursos, congressos; o que importa é que a formação continuada seja entendida como uma condição indispensável para a profissionalização docente. Mas, por que trabalhar com a formação continuada? Sabemos que o processo educacional passou por adequações, assim como o perfil dos alunos que freqüentam as escolas devido à construção de novos valores sociais, profissionais e pela democratização do acesso ao ensino. Esses fatores interferem no processo ensino-aprendizagem uma vez que o trabalho desenvolvido nas escolas e, mais especificamente, pelos professores, necessita adequar-se às expectativas dos educandos sobre o ensino e, como este ensino poderá colaborar com a sua formação para conviver socialmente.

Segundo Tardif (2002) todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação e:

quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. A educação exige um processo de formação baseado nos conhecimentos atuais: o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é atualizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem (p. 34).

Libâneo (2004) ressalta que a formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho e fora dela e “se faz em meio a estudos, reflexões, discussões e confrontação de experiências docentes” (p. 229). As ações promovidas pela Secretaria da Educação, visando um programa de atualização e aprimoramento, também são entendidas como formação continuada.

O autor trata da formação em serviço, trazendo sua relevância, já que se constitui como parte das condições do trabalho profissional e afirma que “os sistemas de ensino e escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas

e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor” (ibid., p. 230).

Toda essa preocupação com a formação docente justifica-se pelo fato de que o saber transmitido pelo professor perdeu espaço para o saber necessário ao aluno, sendo o ato de aprender mais importante do que o fato de saber.

Vimos que no decorrer dos séculos XIX e XX os sistemas escolares atendiam a um critério profissional, dispensando aos alunos um tratamento uniforme e uma pedagogia de transmissão hegemônica. “No interior da escola-fábrica esse corpo de executores parece evoluir, nos últimos trinta anos” (Tardif, 2002 p. 45) em busca de aproximação de suas tarefas e funções às necessidades sociais atuais.

Seu saber, sua competência e sua pedagogia foram repensados reflexivamente no tocante à capacidade de atender às necessidades da clientela diversificada, em que o foco volta-se em instruir e não em formar integralmente sua personalidade e, com objetivos voltados para a viabilização dessa reflexão, o trabalho voltado à formação continuada tornou-se urgente e necessário, como afirma Pimenta (2000):

Os programas econômicos adotados para conter a inflação aumentaram os problemas sociais gerando maior pobreza e trazendo para a escola e seus professores novas demandas de atendimento, o que gerou o investimento de grandes recursos em programas de formação contínua, por parte do estado, cujos resultados se perdem por não terem continuidade e não se configurarem como uma política de formação que se articula à formação inicial e ao desenvolvimento das escolas (p. 39).

Tratando das questões voltadas à reflexão, Furlanetto (2004) nos mostra que o ato de refletir “não é um exercício linear, envolve além da razão a nossa emoção, articula conteúdos inconscientes – criativos e defensivos – que ora nos possibilitam, ora nos dificultam os movimentos de ampliação da consciência” (p. 23).

O docente não desenvolve seu trabalho isoladamente. Interage com outras pessoas, especialmente, com os alunos e, para isso, torna-se primordial considerar a compreensão, a comunicação e a diversidade que permeiam um mesmo espaço,

em uma mesma sala de aula. Essa interação não ocorre somente com os alunos. Os professores trocam, entre si, experiências, angústias e práticas. Em geral, as reuniões tornam-se espaços privilegiados para essa troca. Isso vem demonstrar que a formação contínua na escola, não se reduz a um treinamento ou capacitação e, sim, que esta formação ultrapassa os limites dos conteúdos e se instalam em um processo de reorganização da prática tendo, como referência a realidade apresentada.

Considerando a valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, busca-se a continuidade dada na formação inicial articulada ao ensino como uma prática reflexiva. A partir desse pressuposto, Pimenta (2000) traz uma Pesquisa do INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas) que coloca em evidência o distanciamento e a impropriedade da formação de professores em confronto com a necessidade de uma escolaridade básica de qualidade, para uma população significativamente ampliada e que trouxe, aos bancos escolares, segmentos sociais até então excluídos. Nesse contexto, a autora apresenta a seguinte reflexão:

A centralidade colocada nos professores, na década de 80, traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e de seus valores como aspecto importante para se compreender o seu fazer, não a pensar em sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os re-interpretam. Daí, a prioridade de se realizar pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança (p. 29).

A educação retrata e reproduz interesses sociais, mas também, projeta ações que vislumbram uma sociedade desejada. Nesse sentido, há necessidade de um trabalho docente voltado à inserção das tecnologias e à conectividade das informações. Esse pensamento é validado por Pimenta (2000):

Hoje a informação chega em grande quantidade e rapidamente a qualquer ponto do planeta. Identificada como uma instituição que transmite informações, a escola, na ótica neoliberal, tenderia a desaparecer, porque não apresenta a eficácia dos meios de comunicação nesse processo e, nesse caso, a educação resolveria colocando os alunos diante das informações televisivas e internéticas (p. 38).

Reconhecendo a quantidade e a velocidade das informações na sociedade, a autora estabelece a diferença entre informação e conhecimento. Conhecer é mais do que obter as informações. Significa trabalhar com as informações de modo a transformá-las em conhecimento e, isso é uma tarefa da escola e, realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores, é trabalho para professor e não para monitor. Isso demonstra que, mesmo com o alto índice de informações que circulam em alta velocidade, é necessário que exista uma conexão de compreensão e de contextualização dessas informações para que se tornem saberes, conhecimentos e, esta conexão é de competência do professor. Sem a conexão, as informações se mantêm como são.

A compreensão ultrapassa os limites do entendimento. Ela remete a uma possibilidade de mudanças em hábitos e atitudes e busca a autonomia de pensamentos e ações que garantam o bem-estar individual e coletivo. Tal situação torna-se evidente em uma situação apresentada pela pesquisadora americana Henderson (apud Dowbor, 2006) em que apresenta a seguinte situação que retrata a importância da contextualização entre informação, educação e cidadania.

Imaginemos um trânsito atravancado numa região da cidade. Uma das soluções é deixar que cada um se vire como pode, ocasionando um grande engarrafamento, pois, cada um vai buscar atender aos interesses próprios. Outra solução seria colocar muitos guardas indicando o fluxo a seguir, isso resolveria o problema do trânsito, mas, não respeitaria as diferenças e, a última seria deixar a critério do cidadão a escolha do caminho, indicando caminhos alternativos por meio de rádio e painéis e informando os locais de engarrafamento. Isso permite um comportamento inteligente de cada indivíduo, seguindo seus interesses e aos interesses comuns, em uma atitude democrática (p. 5).

Aos professores cabe a necessidade de criar estratégias para que sua atuação, como mediadores do conhecimento, alcance o exemplo apresentado pela pesquisadora americana, de modo que suas ações pedagógicas estabeleçam relação direta com a realidade, evitando que os alunos tentem estabelecê-las, às vezes, de maneira ineficiente.

Josso (2004) traz sua contribuição, complementando a importância do trabalho reflexivo, coeso e formador do professor em relação aos alunos: “Se esta reflexão é uma das formas de atenção consciente de si mesmo, é possível intervir na formação do sujeito de maneira mais criativa, conseguindo, assim, um melhor conhecimento dos seus recursos e objetivos” (p. 41).

A autora ainda justifica que algumas ações docentes são enraizadas porque “nos identificamos com as nossas experiências e nos fixamos nelas” (ibid., p. 41). Talvez isso explique o trabalho educacional voltado totalmente ao processo transmissivo e fragmentado dos demais saberes. O fato de se acreditar que o que foi bom para o professor vai ser bom também para o aluno, propõe um impedimento para que novas práticas sejam aplicadas ao ensino.

Iara Prado, ex-secretária de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC) ressalta que os problemas em torno da formação de professores não são exclusivos do Brasil, ocorrendo também em países como Inglaterra, Espanha e Argentina e complementa:

As políticas educacionais são implantadas sem uma correspondente política de formação inicial e continuada voltada ao desenvolvimento profissional dos professores. Estamos vivendo um momento de mudanças no sistema econômico, nas relações da sociedade e no papel da escola. São mudanças sobre o que a escola precisa oferecer ao aluno para que ele se torne um cidadão. São mudanças sobre como o professor precisa ser formado para dar conta de toda essa conjuntura (Prado, 2000, s/p).

Reforça-se que as práticas de formação continuada devem ter as escolas como pólo de referência. São as escolas e os professores nelas organizados que

podem decidir quais são os melhores meios, métodos ou formas de assegurar esta formação. Ela é um espaço reconhecido onde os alunos aprendem o que é ensinado pelos professores e, onde os professores aprendem sobre a profissão, sobre como ensinar aos alunos. Isso permite um avanço na constituição das ações e na mudança das práticas. Assim a escola não só transforma, mas também, se transforma. Almeida (2007) define, em seu texto, a formação contínua como sendo:

o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional na direção de nos prepararmos para a realização de nossas atuais atividades ou de outras novas que se coloquem (p. 2).

É necessário que exista alguém na promoção de estratégias que permitam aos professores refletirem e desenvolverem suas atividades de maneira progressiva e contínua para que ensine os conteúdos envolvidos em atitudes necessárias para a formação dos alunos cidadãos. Isso aponta para a condição do próprio professor se auto-formar para a autonomia, pois, interiorizando esse processo vai conduzir seus alunos para a prática de atitudes autônomas nas questões referentes à aprendizagem escolar e à aprendizagem social.

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) discorrem sobre a importância da auto-formação:

Se juntarmos processo e desenvolvimento humano e profissional, estaremos já a apontar para a concepção mais atual em que o professor está em constante desenvolvimento, não só como profissional, mas também, como pessoa. Tal como o processo humano, o professor deverá evoluir, colocando-o no limiar do processo contínuo e sempre mais alargado, devendo promover no professor a vontade de investir na sua auto-formação (p. 98).

A sala de aula, nesse contexto, constitui-se como o centro da reflexão para que o professor redirecione suas ações pedagógicas, integradas às competências.

Define-se assim, uma territorialidade própria onde a autonomia, a responsabilidade e a identidade do professor demarcam novos tempos e espaços. Os professores assumem um papel ativo, como protagonistas de sua formação na concepção, acompanhamento, regulação e avaliação.

O pensar sobre a formação do professor necessita considerar todas as modificações que se transfiguram na sociedade e como ele pode apropriar-se delas sem perder sua identidade enquanto educador. A idéia da formação do professor não fica delimitada pelo espaço físico da escola, mas sim, vai conquistando outros locais de ação direta, como os veiculados pelas tecnologias e mídias eletrônicas, implicando no domínio destes recursos possíveis de uso na ação educativa, e vai analisando essas ferramentas e seus usos, para intervir através de uma reflexão teórica e prática da sua adequação e riqueza no processo de formação educacional.

Assim, a formação do professor deve considerar novos meios e novos locais de exploração do conhecimento na nova configuração de escola. Isso implica uma preparação do indivíduo com e para os recursos tecnológicos disponíveis, que não somente o instrumentalizem, mas que façam com que se aproprie do processo de utilização: o pensar sobre o recurso e o pensar sobre o fazer com ele, explorando o melhor que cada um pode oferecer e criando ambientes propícios para o aprender. Neste sentido, torna-se de essencial importância a existência de um espaço que oportunize o acesso a esses conhecimentos de modo significativo e, para isso, também é igualmente primordial que este espaço conte com um profissional que facilite o contato com esses conhecimentos.

A partir do que foi apresentado, portanto, pode-se inferir que uma ação do Professor Coordenador voltada ao trabalho diferenciado pode favorecer o processo ensino-aprendizagem uma vez que se o contato com outras formas de ensinar for realizado de modo prazeroso para os professores, a possibilidade de estas formas serem colocadas em prática na atuação com os alunos tornam-se maiores.

Esta discussão é abordada no próximo capítulo que apresenta o relato de experiência da pesquisadora na função de Professora Coordenadora, destacando suas atribuições no desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar.

## CAPÍTULO III

### MINHA EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO

Como todo ato de amor, aprender nos toca visceralmente. Quem não se lembra do aperto no coração, da alegria que flui, do brilho no olho, quando vemos pela primeira vez o que esteve sempre ali, quando deciframos o oculto, quando percebemos um pequeno detalhe? Dessa forma, quando aprendemos, entregamo-nos aos sinais e, lendo os indícios, transcendemos e descobrimos outros níveis de realidade, que permitem que estabeleçamos conexões e reinventemos sentidos, recriando-nos nesse processo.

Ecleide Cunico Furlaneto (2004)

Neste capítulo, utilizo-me da primeira pessoa para apresentar um resgate da minha trajetória de vida profissional. Para tanto, são relatados fatos vividos que me levaram a refletir sobre minhas ações enquanto aluna da rede pública estadual, buscando repensar minha prática como docente e como Professora Coordenadora e, assim, idealizar uma educação que permeie por todos os momentos e espaços, uma educação que transcenda o espaço da educação formal e que esteja muito além da transmissão de conhecimentos conteudistas.

O relato que se faz a seguir fundamenta-se nas concepções de Nóvoa (1992) que retratam a história de vida como parte do processo identitário do professor.

#### **3.1 A educação que tive. A formação profissional que queria ter.**

O amor pela educação acompanhou-me desde o início de minha vida escolar e, assim, não me tornei professora por acaso. Admirava minhas professoras. Muitas vezes reproduzia, nas brincadeiras lúdicas, as aulas que assistia na escola. Essas aulas, em minha imaginação, tornavam-me professora também. Reproduzia uma Pedagogia que comecei a ter contato a partir de 1978 quando iniciei a primeira série do primeiro grau, atualmente, Ensino Fundamental.

Lembro-me da dificuldade dos meus pais em manter os filhos na escola. Meus quatro irmãos e eu estávamos em idade escolar. Alguns freqüentavam o antigo colegial, outros, o ensino de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries, e eu iniciava minhas atividades escolares na primeira série.

Meus pais cursaram somente até a 4.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, devido às dificuldades que ambos encontraram ao longo da vida e, compreendendo a importância da formação escolar, incentivavam-nos a progredir nos estudos.

Eu, sendo a filha mais nova de uma família de nove irmãos, fui a única a freqüentar o jardim da infância e a pré-escola. Ingressei na primeira série com muita euforia. Sempre gostei de estudar e aprender. Os livros eram geralmente emprestados e, algumas vezes, meus irmãos copiavam alguns textos que eu precisava. Ao terminar o período de aula, continuava as atividades escolares em minha casa, só que “desempenhando” o papel de professora. Tinha uma lousa improvisada, onde passava conteúdos, corrigia tarefas, chamava a atenção, colocava os alunos de castigo.

Em 1982, comecei a cursar a quinta série e me identifiquei com as aulas de uma matéria em especial – Educação Física. Na época, essa matéria era considerada um componente curricular e não disciplina. As aulas eram ministradas fora do horário das aulas regulares e separava as meninas dos meninos. Apresentando certa facilidade em realizar as atividades físicas propostas pela professora, sempre era uma das primeiras a ser escolhida nos times. Envolvia-me nas danças que contemplavam os projetos escolares, nas atividades de ginástica e colaborava com a professora na realização dos testes biométricos.

Minha paixão por atividades físicas ficou para segundo plano, ao iniciar meus estudos no segundo grau (atualmente Ensino Médio), já que eu precisava trabalhar e, por conseqüência, estudar no período noturno. Cursava o Ensino Técnico em Contabilidade e, na escola, reunia um grupo de amigas para realizarmos atividades físicas nos finais de semana. Isso me levou a decidir pela carreira profissional como professora de Educação Física. Escolhi essa área envolvida por toda aquela fantasia

que me acompanhou na infância e na adolescência. Eu queria ser admirada, como sempre admirei a minha professora de Educação Física na época do Ensino Fundamental; queria ensinar, queria aprender. Minha idéia inicial era ministrar aulas na área de esportes e ginástica, em clubes e academias, já que eu apresentava grande afinidade com esportes coletivos e aulas de ginástica. Foi nos estágios obrigatórios do curso de Educação Física que desenvolvi em escolas, que eu percebi a minha paixão pela Educação Física escolar.

Concluí meu curso em dezembro de 1993 e iniciei minhas atividades docentes no ano de 1994, em uma escola de São Bernardo do Campo. Assumi uma jornada de 33 horas/aula semanais, ministrando aulas para o ciclo básico inicial (1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> séries), ciclo básico continuidade (3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries) e 7.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental. Minha primeira aula foi com uma das 7.<sup>a</sup> séries, a mais difícil. Os alunos, na grande maioria, repetentes, apresentavam um comportamento muito agressivo. Apresentei-me à sala e escutava algumas “piadinhas”. Ora ignorava-as, ora as rebatia. Comecei realizando um teste físico, que foi bem aceito pelos alunos, pois apresentava certo desafio a eles. Com as outras séries não tive grandes dificuldades e, aos poucos, fui aprendendo a lidar com os problemas de relacionamento entre professor x aluno e aluno x aluno. Essa escola atendia desde as séries iniciais do primeiro grau até o segundo grau – atualmente denominados como Ensino Fundamental e Ensino Médio. Um ano antes, ela foi adequada para atender aos moldes da Escola-Padrão<sup>29</sup>.

É oportuno neste momento, fazer um recorte e explicitar o significado de “Escola-Padrão”. Para Duran (2005) esse programa...

...introduziu novas diretrizes e orientações, em particular as que afetam a autonomia da escola, entendida como a “possibilidade de cada escola, individualmente, estabelecer o seu próprio projeto pedagógico, construir sua identidade,

---

<sup>29</sup> Decreto n.º 34.035, de 22 de outubro de 1991. Dispõe sobre a Instituição do Projeto Educacional “Escola Padrão” na Secretaria da Educação. Luiz Antonio Fleury Filho, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista as conclusões do Núcleo de Gestão Estratégica, decreta: Artigo 1.º: Fica instituído, na rede estadual de ensino fundamental e médio, o projeto Educacional “Escola Padrão” com a finalidade de: I – recuperar o padrão de qualidade de ensino ministrado nas escolas públicas; II – modernizar a escola pública, tornando-a apta a fornecer o estudo, a pesquisa, o estímulo à discussão e a posse de todos os conhecimentos disponíveis na atualidade; III – preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade.

definindo o seu caminho para a qualidade de ensino”, com a organização de um novo quadro administrativo e pedagógico nas escolas. Ele possibilitou ainda a ampliação da concepção e do escopo do sistema de formação contínua envolvendo docentes, direção e funcionários administrativos para que pudessem atender às novas exigências do funcionamento da vida escolar; a reorganização do tempo escolar, tanto pela extensão da jornada de seis horas-aula para todas as séries quanto pela alteração da jornada e da carga docente, incluindo aí tempos específicos para o trabalho pedagógico (H.T.P.), planejamento e coordenação de caráter coletivo (p. 100, grifos da autora).

Segundo o documento do Núcleo de Gestão Estratégica, da Secretaria do Estado da Educação (1991) algumas escolas participavam de um projeto piloto e deveriam atender a alguns critérios, dentre eles: “manter 50% dos professores com sede em exercício na unidade, atender a demanda em três períodos, com diretor presente, responsável pela escola e sem problemas de relacionamento com os professores” (p. 11). Alguns professores reclamavam e não concordavam com o Projeto. Continuavam a desenvolver suas aulas sem apresentar envolvimento nos projetos diferenciados que eram propostos. Outros seguiam todas as instruções transmitidas pela Coordenação e Direção.

Dentre algumas das finalidades da Escola-Padrão, conforme o previsto no Decreto n.º 34.035, de 22 de outubro de 1991, estava a de recuperar o padrão de qualidade do ensino e preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e de suas formas de intervenção.

Apesar de não ter atuado como docente na rede estadual, porém, recordando minha experiência enquanto aluna advinda do ensino público, não notava benefícios significativos por manter metade do quadro docente com vínculo na Unidade Escolar. Isso, não implicava em um melhor desempenho na qualidade das aulas ministradas pelos professores. Muitos deles continuavam a acumular cargo em escolas da rede municipal ou em escolas da rede particular, uma situação aliás, que se verifica ainda hoje.

A diretora desempenhava a função durante anos, na mesma escola. Apresentava uma postura rígida, com uma metodologia de trabalho tradicional e

seus posicionamentos eram sempre acatados pelo grupo docente. Eu sentia, por parte dos professores, alunos e funcionários, um certo receio que permeava o espaço escolar e que, aos poucos, tomou conta de mim também. O ar severo da diretora intimidava a todos e suas propostas nunca eram questionadas, pelo menos, na sua presença.

A escola contava com três Professoras Coordenadoras: uma atuando nas séries iniciais; outra, no ensino de quinta à oitava série e a terceira, no período noturno. Segundo o Decreto n.º 28.170, de 21 de janeiro de 1988, o Professor Coordenador, eleito em época de planejamento, deveria ter experiência nas séries iniciais do primeiro grau, cumprindo uma jornada de trabalho de 16 horas/aulas, com 4 horas/atividades semanalmente, além da atuação em classes/aulas. As atividades da coordenação atendiam, obrigatoriamente, ao período oposto do trabalho docente.

Apesar da proposta do trabalho da Escola-Padrão focar a autonomia pedagógica, permitindo a elaboração de sua própria metodologia de ensino e do planejamento curricular, o caráter pedagógico das atividades, necessário para o desenvolvimento das tarefas educacionais propostas no início do ano letivo, acabava não sendo atendido.

As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, conhecidas como H.T.P.C.s<sup>30</sup>, eram transformadas em espaços de transmissão de recados e desabafo coletivo de professores. Sabíamos dos problemas de todos, mas não era proporcionado, dentro da H.T.P.C., um espaço de reflexão, necessário para que fossem propostas algumas possíveis soluções. Via-se reproduzir ali, uma situação muito bem descrita por Fernandez (2003):

Percebi, principalmente na Educação Básica, que os professores não apresentam aos colegas o seu saber-fazer; são de certa forma isolados dentro de suas classes/aulas. No momento de reunião, nos habituais H.T.P.C.s, os assuntos eram encaminhados na maioria das vezes para problemas operacionais, como a falta de funcionários de limpeza, o atraso na hora de tocar o

---

<sup>30</sup> Também denominadas como “Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo” por algumas escolas, assim como, por alguns autores, o que justifica, muitas vezes, a utilização do artigo masculino: “o” H.T.P.C.

sinal, a reclamação dos alunos quanto ao tipo de merenda, assim as conversas desviavam-se das questões que envolviam a aprendizagem e a própria docência (p. 79).

A função desempenhada pelas Professoras Coordenadoras não era clara para elas e nem para nós, docentes. Não sabíamos se estavam como fiscalizadoras do nosso trabalho ou como um apoio às nossas ações pedagógicas. Por muitas vezes, senti necessidade de alguém que me desse orientações sobre o meu trabalho, principalmente com as séries iniciais, mas a Professora Coordenadora nunca estava disponível para essas conversas pedagógicas, ora porque estava em reunião com a direção, ora porque estava atendendo alguma solicitação de pais ou professores.

Recém formada e com muita vontade de cumprir com a minha proposta enquanto docente, buscava, solitariamente, na Hora de Trabalho Pedagógico Livre, aprender através dos livros, aquilo que coletivamente, não conseguia entender.

Pela facilidade de aproximação e interação com os alunos que a disciplina de Educação Física oferecia, aprendi a respeitá-los e eles, a mim. Percebia algumas dificuldades dos alunos, no decorrer das aulas, que aos olhos dos professores eram vistas como indisciplina, mas que eu entendia como dificuldades de aprendizagem. Queria trabalhar em conjunto, conversar com as professoras, falar das minhas dificuldades, encontrar parcerias para criar estratégias que minimizassem algumas de minhas angústias, porém, não obtinha sucesso. Sentia esse mesmo sentimento por parte de minhas colegas, mas, elas tentavam demonstrar que tudo estava caminhando na mais perfeita ordem.

O espaço das H.T.P.C.s tornava-se um local de cumprimento de horas, devido ao direcionamento da pauta, ao tempo escasso e ao grande número de informes e lembretes, não de um espaço para a reflexão coletiva e de formação continuada.

Como nas H.T.P.C.s não era possível trocar informações, pensava em tirar algumas dúvidas com a professora responsável pela sala e, assim, propor a

realização de um trabalho interdisciplinar, mas, ao entrar na sala de aula para assumir a turma, ela já estava com a bolsa no ombro para retirar-se.

O previsto na Resolução n.º 35, que explicita que o Professor Coordenador deve orientar a equipe docente sobre as práticas pedagógicas e promover oportunidades de reflexão sobre as atividades, propondo novas ações que partem de uma formação continuada, infelizmente não foi, por mim, vivenciado.

Aos poucos, fui buscando aprender mais e melhorar a qualidade de minhas aulas, individualmente. A escola trabalhava desde 1993 com inclusão de alunos deficientes visuais, físicos e mentais em salas regulares. Tentando encontrar formas de adequar as aulas de maneira a incluí-los efetivamente e serem aceitos pelos colegas, fui em busca de estudos que colaborassem com minha formação docente.

Como iniciei as atividades docentes após o início do ano letivo, assumi um planejamento já elaborado pelos professores da casa. O planejamento não contemplava um trabalho diferenciado para as salas que atendiam aos alunos com deficiência, que oportunizasse condições de inclusão e convívio sadio entre todos, além de não apresentar atividades físicas diferenciadas que esses alunos pudessem realizar.

Fui em busca de cursos de aperfeiçoamento: alguns oferecidos pela própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e, outros, de empresas vinculadas à educação. Meu objetivo era o de adequar teoria e prática, pois, o que o curso de graduação ofereceu, foram conteúdos teóricos e pouca realização prática. Esta principalmente na atuação enquanto docente acaba por ser aprendida em situações reais de trabalho, em que nos deparamos com a escassez de informação, com a grande diversidade de comportamentos em sala de aula e com uma enorme carência afetiva dos alunos.

No ano seguinte, esperei o planejamento para conversar com os colegas e elaborarmos, em conjunto, um planejamento de maneira a dar seqüência ao nosso trabalho. Entretanto, o planejamento – aquele em que a equipe docente reúne-se para elaborar uma proposta de trabalho, com o propósito de alcançar objetivos e

metas dentro dos conteúdos programáticos a serem desenvolvidos durante o ano letivo, sem perder o foco da Proposta Pedagógica – na verdade, não aconteceu. Houve uma bela recepção para os docentes, todos falavam de suas férias, houve alguns informes e foram distribuídos os planejamentos do ano anterior. Tivemos um prazo para devolver e apresentar o planejamento daquele ano. Buscando desenvolver um planejamento coerente, fui em busca de informações com os colegas da área, que me orientaram a copiar o planejamento do ano anterior.

Atuava na escola como professora contratada e, em abril de 1995, perdi as aulas que me foram atribuídas para um professor com maior pontuação<sup>31</sup>.

No segundo semestre de 1995, assumi as aulas no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), situado na Região de São Bernardo do Campo. Fazendo parte de um projeto diferenciado, que executava suas atividades por meio de trabalhos interdisciplinares, essa escola de tempo integral, de nível médio e gratuito, prepara alunos para atuarem na docência das séries iniciais. O critério para a seleção de docentes baseava-se pela proposta de trabalho, avaliação do currículo e entrevista com os membros do Conselho de Escola. Apresentei minha proposta de trabalho e, após a entrevista, fui contratada para ministrar as aulas de Educação Física e Metodologia de Educação Física (voltada ao preparo dos alunos para ministrarem as aulas de Educação Física nas séries iniciais).

Nessa escola compreendi que o trabalho desenvolvido nas H.P.T.C.s, com base no processo reflexivo e direcionado às práticas educativas, contribui muito para o desenvolvimento de um trabalho integrador, coletivo e eficiente dos professores. Tínhamos um canal para dialogar, trabalhar em conjunto, aproximar objetivos.

---

<sup>31</sup> Essa pontuação é mensurada pelo tempo de serviço que o docente tem no magistério público. Quanto maior o tempo de carreira no magistério público, maiores as chances de se conseguir aulas. Esse processo ocorre por uma escala em que o docente efetivado em concurso público tem suas aulas atribuídas conforme a sua jornada e seguem uma ordem de pontuação que é definida pelo tempo de exercício de docência no magistério público. A pontuação segue escala em ordem decrescente, ou seja, do docente com maior pontuação para o menor. Depois desse processo, os docentes efetivos podem optar por carga suplementar que é uma nova atribuição das aulas remanescentes aos docentes efetivos, podendo ser-lhes atribuídas aulas até totalizar o máximo de 33 horas/aula. A jornada de trabalho docente pode ser de carga inicial – composta por 20 horas/aula – ou básica – composta por 25 horas/aula. As aulas que restarem neste processo seguem para a atribuição dos contratados, entendidos como OFAs, antes de se iniciar o ano letivo, também conforme a escala por pontuação, em ordem decrescente.

As H.T.P.C.s, com duração de duas horas e meia, reuniam todos os professores, pois aconteciam após o horário de trabalho<sup>32</sup>. Os alunos eram convidados a participar e, realmente, participavam. A Professora Coordenadora, sempre com sua pauta preparada, apresentava textos, vídeos e depois, de maneira organizada, ouvia os professores que apresentavam suas opiniões sobre os assuntos, apresentavam sugestões para novas práticas de trabalho. Essa dinâmica, atendia às necessidades docentes, tendo, como mediadora, uma ação coordenadora eficaz, que alcançava os objetivos de cooperação e integração, assemelhando-se perfeitamente às considerações de Rangel (2004):

Coordenar é organizar em comum, prever e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas e, na mesma disciplina, em todas as séries, aplicando-se diferentes atividades, a exemplo da avaliação e elaboração de programas, de planos de curso, da seleção de livros didáticos, da identificação de problemas que se manifestam no cotidiano do trabalho, solicitando estudo e definição de critérios que fundamentem soluções (p. 102).

Após a reunião de H.T.P.C. todos assinavam a ata que apresentava o registro das discussões e o cumprimento da pauta proposta. Havia projetos interdisciplinares e o planejamento era realizado por área de conhecimento, assim, eram pensados projetos que atendessem a todas as disciplinas.

A coordenadora buscava atender a Proposta Pedagógica, garantindo o trabalho coletivo e interdisciplinar. Conseqüentemente, as ações pedagógicas docentes eram desenvolvidas continuamente, em cada aula e em cada disciplina, contribuindo para que a escola realizasse seus objetivos quanto à construção e à formação de cada aluno. Senti uma grande afinidade com o trabalho pedagógico desenvolvido pela Professora Coordenadora. Considero que o trabalho coletivo e novas formas de trabalho podem contribuir para uma escola que forma e transforma os educandos.

---

<sup>32</sup> Nos dias das H.T.P.C.s as aulas encerravam-se às três horas e trinta minutos da tarde.

Decidida sobre meus objetivos de compromisso com a educação pública, participei do processo seletivo para a função de Professor Coordenador em abril de 1999. Atendendo ao perfil profissional contido no artigo 3.º da Resolução n.º 35/2000 de portar licenciatura plena, contar com, no mínimo, três anos de experiência docente e estar vinculada à rede estadual, dei seguimento ao processo seletivo, conforme artigo 5.º desta Resolução, realizando a prova e credenciando-me na Diretoria de Ensino para apresentar proposta nas Unidades Escolares. Elaborei e apresentei minha proposta de trabalho às escolas para aguardar a possível indicação do Conselho de Escola na expectativa de exercer a função de Professor Coordenador. Fui aprovada e busquei algumas escolas de interesse, dentre a relação de Escolas que necessitavam de Professor Coordenador. A Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo, atendia escolas de São Bernardo do Campo e, também, de São Caetano do Sul.

Apresentei minha proposta de trabalho em três escolas: uma em São Bernardo do Campo e duas em São Caetano do Sul. As formas de entrevista foram as mais variadas. Na primeira delas, havia uma professora que ministrava aulas na própria escola. Éramos somente nós duas pleiteando a designação para Professora Coordenadora. Senti-me uma simples figurante, já que os questionamentos eram quase que em sua totalidade, direcionados a essa professora. Na segunda escola, a entrevista foi somente com a Diretora, que, após uma longa conversa, perguntou sobre minha prática profissional, minha postura frente a situações pré-formuladas e minha proposta de trabalho. Ela me confessou que existia também uma professora que ministrava aulas na escola e que pretendia, assim como eu, assumir a função. Tentando desculpar-se, enfatizou que havia simpatizado muito com minha postura diante dos questionamentos, mas, deixou transparecer nas entrelinhas, que os professores já haviam feito a escolha e, que obviamente, era a colega de trabalho. Na terceira entrevista, que considerei como a mais transparente e democrática, havia mais cinco professoras que pretendiam assumir a função na escola. Todas aparentavam muita experiência e, dentre elas, uma era mãe de um dos professores da escola. Apesar dela aparentar certa segurança, estava com muito receio de não ser a aprovada. Em reunião com os professores e com a direção, todas apresentaram suas propostas, oralmente. Fui a última a expor minha intenção de trabalho. Os professores não expressaram nenhuma preferência, mas senti que não

seria eu a pessoa que assumiria a coordenação da escola, talvez por ser a mais jovem ou, então, pelo fato de haver uma pessoa concorrendo para o cargo, que era próxima a um dos professores.

Alguns dias depois, a Diretora dessa escola, situada em São Caetano do Sul, me informou, por telefone, que eu havia sido eleita pelos professores para assumir a coordenação. Meu propósito era o de desenvolver um trabalho coletivo que rendesse bons frutos e, para isso, contaria com a criatividade e muita disposição. Apoiei-me, nesse momento, na citação de Lomonicó (2003) para iniciar minhas atividades na coordenação dos trabalhos pedagógicos da escola: “A Coordenação pedagógica dos trabalhos escolares requer, dos profissionais responsáveis pela mesma, habilidades, atitudes e conhecimentos que vão além dos conteúdos numa obra didática” (p. 7).

### **3.2 Professora Coordenadora! E agora, o que eu faço?**

A escola onde eu iria desempenhar as atividades de coordenação pedagógica, advinha de grande rotatividade de Diretores e de Professores Coordenadores.

A Diretora efetiva da unidade estava afastada pela Supervisão da Diretoria de Ensino de uma das regiões de São Paulo. O grupo docente era antigo e desempenhava, há anos, suas atividades naquela mesma unidade escolar. Apresentava atitudes enraizadas em uma didática tradicional e conservadora, ensinando tal e qual a forma como foram ensinados. Isso causava sérios problemas de relacionamento entre professores e alunos. Demonstravam certo saudosismo em relação aos alunos e à forma de ensino de tempos atrás, tempos estes que não iriam mais voltar. Queriam manter a mesma rigidez daquela época em que os alunos ficavam quietos, não falavam, não questionavam.

Iniciei as atividades como Professora Coordenadora em abril de 2000. A Diretora havia assumido a escola há pouco tempo e o diálogo entre direção e professores era escasso. Os planejamentos já estavam em mãos da direção, assim,

tentei conduzir o primeiro semestre daquele ano de modo a cativar os professores para que no segundo semestre pudesse ousar um pouco mais em minhas propostas, no replanejamento.

Inicialmente, percebi a equipe docente dividida. Uma parte parecia confiar no meu trabalho e acreditava que poderia vir a somar com o grupo. A outra parte de professores – talvez pelo fato de eu ser a mais jovem do grupo, não somente em relação à idade, mas também, em relação à experiência profissional – sentiu-se segura de que eles é que colocariam as “cartas na mesa”.

Busquei, primeiramente, atender a alguns pedidos e minimizar algumas angústias do grupo. Assumi, momentaneamente, algumas tarefas que eram de encargo da direção da escola, tendo em vista a dificuldade de relacionamento e o pensamento de aproximá-los, de modo a sentirem confiança no meu trabalho.

Uma das queixas estava focada na indisciplina dos alunos. Tal assunto não recebia nenhuma atitude da direção, segundo eles. Ouvi as queixas e os possíveis caminhos para solucionar os problemas. Essa escuta veio somente de um dos lados: a dos professores. Eu queria entender quais eram as causas da tão comentada “indisciplina”, sobre a qual Cortella (1998) aponta algumas possibilidades, dentre elas, a de que “... fica cada vez mais evidente que parte substancial do desinteresse (e da indisciplina) encontrado em muitos dos nossos alunos pode ser atribuído ao distanciamento dos conteúdos programáticos em relação às preocupações que os alunos trazem para a escola” (p. 116).

Isso me fez refletir sobre algumas atitudes que costumamos tomar para que os conteúdos previstos sejam “dados” em sua totalidade em meio ao limitado calendário letivo. Assim, muito raramente, levamos em conta a experiência de vida dos alunos e sua realidade, ao prepararmos os planejamentos das disciplinas. Tratamos de conteúdos que julgamos importantes para eles, afinal, nós somos os professores.

Como tentativa de minimizar o problema de desinteresse e, conseqüentemente, da indisciplina, a sugestão foi “chamar os responsáveis”. Discutimos como desenvolveríamos esse diálogo com os pais para que não

acontecesse o que Almeida (2003) chama de *pedagogia do constrangimento*: “...esses chamados constantes, sempre para reclamar das atitudes dos filhos, acabavam afastando da escola esta parcela da comunidade, que evita participar das reuniões de pais e outros espaços formais” (p. 118).

Pensamos em realizar uma reunião na H.T.P.C. dando a opção de horários e dias da semana para os responsáveis, para conversarmos sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Isso foi esclarecido em comunicado, que deveria ser devolvido para a Coordenação, com a devida identificação do dia e hora e assinado pelo responsável.

Era o aluno quem deveria levar o comunicado, porém, antes, seria chamado para conversar com a Coordenação, para esclarecer o motivo da reunião, sendo convidado a participar da reunião, ouvindo os professores e tendo seu espaço para argumentar sobre as afirmações com as quais não concordasse. Essa reunião tornava-se um espaço de “reflexão coletiva” onde cada um colocava suas dificuldades e objetivos. Com essa prática, a reclamação dos professores em relação a não serem tomadas atitudes, foi sendo minimizada.

O fato de o aluno participar da reunião colaborou muito com a melhora de seu comportamento e do seu rendimento escolar. Ele percebia que suas atitudes interferiam na relação de respeito entre ele e os professores. Assim, evitávamos também, a referida pedagogia do constrangimento. “Os adolescentes também evitam submeter-se à pedagogia do constrangimento. Quando não podem escapar destas situações, geralmente, ouvem e concordam com tudo que for dito para que o ritual acabe rapidamente” (ibid., p. 118).

Percebi, com essa prática, que o relacionamento entre alguns professores e alguns alunos, tornou-se um pouco mais harmonioso, portanto, procurei mantê-la.

No segundo semestre de 2000, houve o processo de remoção, que é uma oportunidade que os docentes têm de mudarem seus cargos para uma escola de seu interesse. Felizmente, apresentaram-se na escola professores que acreditavam no trabalho coletivo e diferenciado. Procurei apoiar-me nesse grupo, na expectativa

de atingir os objetivos traçados, para garantir o bom encaminhamento do trabalho pedagógico e da minha proposta de trabalho. Queria cumprir com as atribuições que cercam o trabalho do Professor Coordenador e fazer com que os professores percebessem que o trabalho pedagógico, quando desenvolvido coletivamente, apresentando características diferenciadas, torna o processo ensino-aprendizagem mais prazeroso e eficaz, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende.

Fiz o possível para não me perder nas inúmeras tarefas que tinha que cumprir. Respondia às solicitações da Diretoria de Ensino, atualizava recebimento e escolha de livros didáticos, planejava as H.T.P.C.s e atendia aos pedidos dos professores etc. Temia que os professores não vissem, no desenvolvimento das minhas atividades, uma condição para melhoria do trabalho pedagógico. A concepção de Fernandez (2003) explica o que eu não queria que ocorresse naquele momento:

Sem tradição na estrutura escolar brasileira, com atribuições indefinidas, sem um processo de construção/elaboração e sem experiências acumuladas ou registros significativos, a coordenação pedagógica não dá ainda aos professores a segurança que esperam ter (p. 6).

A rotatividade docente a cada novo início de ano letivo tornava o meu trabalho um “eterno recomeço”. Exigia-se uma fase de adaptação ao novo ambiente por parte dos docentes que chegavam: adaptação em relação à clientela escolar, às propostas pedagógicas dessa comunidade e à aproximação com o novo grupo de trabalho. Isso demandava certo tempo, que se tornava precioso no decorrer dos duzentos dias letivos distribuídos em oitocentas horas/aulas.

Mesmo sem conhecer o trabalho de um Coordenador e, com vontade de fazer um trabalho pedagógico eficaz e significativo apoiei-me nos ensinamentos de Fernandez (2003) ao afirmar que “o Professor Coordenador vai se construindo no próprio grupo em que atua, não existindo manuais que definam sua atuação” (p. 72).

Busquei essa aprendizagem com a equipe docente e, aos poucos, consegui desenvolver um trabalho que refletia bons resultados nas salas de aula. Queria que os professores tivessem prazer em ensinar e os alunos prazer em aprender e, isso, seria possível de acontecer se o trabalho escolar trouxesse significado na vida dos alunos, pois a escola, espaço originário de atuação dos educadores, mantém uma “relação dialética com a sociedade” ao mesmo tempo em que reproduz, ela transforma a sociedade e a cultura”. (Orsolon, 2003, p.18)

Desse modo, procurei alternativas para alcançar o sucesso do trabalho escolar e a satisfação de cumprir com minhas funções.

### **3.3 O Planejamento embasado na Proposta Pedagógica, as H.T.P.C.s embasadas no Planejamento**

O planejamento, segundo Sacristán (2000) “deve servir para pensar a prática antes de realizá-la, identificar os problemas-chave nela e dotá-la de uma determinada racionalidade, de um fundamento e de direção coerente com a intencionalidade que deve dirigi-la” (p. 197).

Assim, o planejamento pedagógico foi desenvolvido tendo como ponto de partida e como elo, o conteúdo da Proposta Pedagógica da escola. Quem oferece um “modelo de planejar a prática curricular está propondo uma forma de pensá-la, ressaltando os aspectos que considera essenciais na mesma” (ibid., p. 297).

Depois de estudado e comentado, os professores agruparam-se por disciplina em um primeiro momento e, depois, por séries. Dessa forma, garantiríamos um trabalho em continuidade nas séries e a coesão de conteúdos entre as disciplinas. Enquanto coordenadora eu estimulava os professores nas H.T.P.C.s para que eles trabalhassem seus conteúdos por meio de projetos.

Buscava incentivar o trabalho coletivo de maneira interdisciplinar, pois, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2004) dirigir e coordenar significa “assumir, no

grupo, a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto” (p. 48).

Apresentava vídeos, softwares e textos para que os professores praticassem propostas diferentes em sala de aula. Eles demonstravam os resultados e eu, como estimuladora deste processo, procurava dar ênfase ao trabalho coletivo, utilizando criatividade. Isso pode ser confirmado nas concepções de Orsolon (2003):

Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, o professor precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas, no coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores da escola, no sentido de uma Proposta Pedagógica transformadora (p. 19).

Nas H.T.P.C.s. divulgava os projetos elaborados em conjunto por alguns professores e afixava esses trabalhos nos quadros informativos da escola. Tal procedimento instigou os demais professores a perceberem que eu estava lá para trabalhar e realizar, efetivamente, as atribuições da função à qual eu havia proposto.

Naquele ano, devido ao número inferior a dez salas no noturno, eu atendia aos três períodos na escola. No período noturno havia alunos de Educação de Jovens e Adultos, de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries, e o Ensino Médio Regular, totalizando nove salas. Em 2001, foram formadas dez salas e, com isso, era necessária a presença de um Professor Coordenador nesse período. Uma professora, que ministrava aulas na escola, passou pelo processo seletivo e foi eleita para exercer as funções. Para mim foi ótimo, pois poderia dedicar-me mais e melhor ao período diurno.

Procurava encaminhar as H.T.P.C.s de modo a garantir um espaço privilegiado da formação continuada docente. Possibilitava condições para que ocorressem discussões e reflexões sobre nosso trabalho pedagógico a fim de realizar uma avaliação sobre o processo educativo da escola. Dessa forma, desenvolvia o processo de formação continuada por meio de textos que direcionavam nossos pensamentos, pois não podíamos perder o propósito de nosso diálogo. O processo de formação continuada possibilita ao professor a percepção de

que uma prática transformadora faz parte do projeto da escola, propiciando condições para que faça de sua prática, objeto de reflexão. Por intermédio de ações coletivas, esse processo dá condições para uma aprendizagem significativa, criando espaços para uma educação diversificada e transformadora que atenda aos anseios sociais dos educandos. Quando o Coordenador Pedagógico “intensifica seu trabalho na formação continuada acredita nos sujeitos e aposta nas relações humanas” (Fernandez, 2003, p. 71), estabelecidas como alicerce do processo.

Mesmo tendo sucesso no desenvolvimento das atividades pedagógicas, percebia uma grande dificuldade na aproximação entre direção e professores. Procurávamos, nas H.T.P.C.s, encontrar os pontos de entaves no nosso trabalho: os professores em relação às dificuldades em sala de aula e eu – enquanto gestora pedagógica – em relação ao processo desafiador de estar junto a uma equipe docente que apresentava um grande potencial em desenvolver trabalhos coletivos maravilhosos, que não me sentia reconhecida perante a direção da Escola.

Além do distanciamento entre os professores e a direção, existia a dificuldade de manter viva a proposta de meu trabalho, desenvolvendo um planejamento centrado em projetos interdisciplinares que viessem atender às necessidades dos alunos. A direção não acreditava que um trabalho pedagógico eficiente pudesse ser sustentado por projetos. Acreditava sim, na educação tradicional, conteudista e reprodutora.

Nesse processo percebi que apesar de todo docente atuar como líder, a situação vivenciada pelo Professor Coordenador é diferente. Lidamos com alunos e eles, percebendo a existência de um trabalho integrado às suas necessidades, tornam-se predispostos a realizar as atividades e, à medida que conhecemos o grupo de alunos, adaptamos nossas atividades e criamos estratégias de aproximação entre eles, desenvolvendo um trabalho em equipe.

Trabalhar junto com os professores é muito desafiador, pois, cada um traz para a sua prática, uma dinâmica que acredita ser única e a correta. Questionava-me então, como trabalhar com esse profissional, de forma a levá-lo a compreender que era necessário desenvolver trabalhos adequados a um novo fazer pedagógico,

respeitando as diferenças, porém, com igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos, considerando que cada aluno tem um tempo e uma forma de aprender. Há que se admitir que o modelo tradicionalista, como transmissor e receptor de conhecimentos, cedeu lugar ao processo de mediação de informações e protagonismo de idéias. Esse contexto passou a implicar o oferecimento de estímulos, a observação da experiência vivida e do convívio social no qual cada aluno está inserido.

Procurei trabalhar com a equipe docente, tentando aplicar algumas técnicas que desenvolvia em minhas aulas e que costumavam ser positivas. Iniciando um processo de observação e diálogo com o grupo, tentei entender o que mais incomodava na equipe e, conseqüentemente, entender o por quê da resistência às novas propostas. Em primeiro lugar, surgiu novamente a questão da indisciplina de alguns alunos, fator que atrapalhava o desempenho das aulas, embora para esse assunto eu já tivesse buscado uma solução que, pelo menos, até o momento, havia surtido efeito. Outros fatores também foram ressaltados como por exemplo, a pedagogia enraizada em ensinar da forma como haviam sido ensinados, típica de uma sistemática tradicional, unida ao medo de perderem o controle sobre a sala de aula e, conseqüentemente, o respeito (que eu entendo mais como medo), que mantinha-os a uma distância segura dos alunos.

Considerando que o problema não era de desinteresse dos alunos, mas sim, como ressalta Quintás (2005, s/p), “com os métodos de ensino adotados”, procurei acompanhar, de uma maneira indireta, as aulas dos professores. Para tanto, eu verificava cadernos de alguns alunos, principalmente daqueles que eram apontados como indisciplinados, com o argumento de observar se estavam acompanhando as atividades e, também, para verificar se as reuniões com os pais estavam sendo positivas. Sugeria idéias para alguns professores que apresentavam dificuldades de relacionamento com os alunos e afixava matérias educacionais e propostas de aulas publicadas em jornais e revistas, no quadro que existia na sala dos professores.

Com o passar dos dias, havia uma maior aproximação entre nós e começamos a trabalhar em um ambiente de mais confiança e respeito. Estabeleceu-se, então, o que Quintás (2005) define como “pedagogia da admiração” que é

apresentada por ele como um "processo formativo que não se limita a ensinar conteúdos" (s/p), mas sim, oportunizar "perspectivas adequadas para que cada um descubra por si só esses conteúdos" (s/p).

É oportuno concordar com Lomonico (2003) que exercer as atividades de coordenação pressupõe um "compromisso constante de transformar internamente a escola, para colocá-la a serviço da democratização do ensino." (p.07)

Considero que desenvolver o educando de modo a assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania – tendo como fundamento a LDB/EN n.º 9.394/96 – é prepará-lo para atuar ativamente, de modo a colaborar com a sociedade e por isso, faz-se necessário um trabalho escolar estimulador que seja permeado de conhecimentos que são aprendidos na escola e praticados na vida. Para tanto, cabe ao Coordenador Pedagógico utilizar-se de estratégias de trabalho que oportunizem condições para que os docentes sintam-se seguros em inovar em suas atividades pedagógicas. Isso exige do Professor Coordenador mais do que uma formação inicial: no mínimo "exige observações e conhecimentos específicos pedagógicos, além de habilidades para gerenciar diversas situações no âmbito escolar." (Fernandez, 2003, p. 66)

Em junho de 2000, uma nova direção assumiu a escola e isso trouxe um recomeço. Esse processo ocorreu por mais duas vezes no mesmo ano. A rotatividade de diretores dificultava a aproximação desses com a realidade da escola. Tentei manter o que conquistamos, pois não queria retroceder nos avanços do trabalho pedagógico. Envolvia-me em assuntos que não contemplavam o meu rol de atribuições de um Professor Coordenador, mas se eu não atuasse sobre eles, tudo o que havíamos conseguido poderia se perder. Refiro-me aos problemas de relacionamento entre funcionários, professores e alunos; falta de material básico (como giz e apagador), questões de limpeza de salas e banheiros, entre outros, ficavam ao meu encargo. Eu retransmitia as solicitações à direção que geralmente pedia para que eu resolvesse, talvez pelo pouco tempo de contato que havia entre ela e os funcionários, alunos e professores.

Ouvia e observava a atuação dos professores para poder detectar problemas e estimular os sucessos e, assim, possibilitar uma maior aproximação do trabalho que vinha sendo desenvolvido e as intenções pedagógicas planejadas. Considero que observando e ouvindo o professor em sua atuação, é possível diagnosticar suas necessidades, sentir suas angústias e oferecer a eles a ajuda de que precisam naquele momento, o que pode ser feito por indicação de leituras, intermediação na troca de experiências e em encaminhamentos diversos.

Este pensamento se complementa com a apresentação de Almeida (2003) sobre o conteúdo de reconhecimento. O autor explicita que o reconhecimento tanto parte do ponto de vista do professor, ao abranger os problemas, lacunas, recursos como também, refere-se ao reconhecimento da oferta de subsídios para sua atuação.

### **3.4 Os Projetos oferecidos pela Secretaria da Educação para a Formação e sua inserção no trabalho escolar**

#### **I – Circuito Gestão**

No ano de 2000 iniciou-se o Circuito Gestão. Esse Programa consistia em dez módulos voltados à gestão escolar e liderança de equipe, do qual somente os gestores (Diretor, Vice-diretor e Professor Coordenador) poderiam participar.

Segundo Libâneo, Oliveira, Toschi (2004) gestão refere-se:

a todas as atividades de acompanhamento do trabalho de pessoas, envolvendo o cumprimento das atribuições de cada componente de uma equipe, garantindo a manutenção do clima de trabalho e a avaliação do desempenho (p. 48).

O artigo 3.º da LDB/EN n.º 9.394/96 exige que o ensino seja ministrado com base em princípios, dentre os quais, a gestão democrática do Ensino Público. Falar em gestão democrática é falar, também, em processo participativo e isto pressupõe

um planejamento construído coletivamente, em que as decisões compartilhadas e o trabalho são realizados em parceria. Esse pode ser um dos caminhos para que a escola alcance uma educação de qualidade.

Esse Programa auxiliou-me bastante, pois, embasava-se nas legislações específicas e oportunizava estratégias diferenciadas para problemas comuns nas escolas, como o de ensino-aprendizagem, o de relacionamento interpessoal e o de desenvolvimento do trabalho coletivo. Realizei todos os módulos oferecidos, num total de cinco, identificados como:

- 1 – Gestão de Pessoas: Liderança e Trabalho Coletivo
- 2 – Gestão Pedagógica (LDB/EN): A Gestão Escolar com Foco na Progressão Continuada da Aprendizagem e nos Desafios da Administração Pública
- 3 – Gestão de Pessoas: Liderança e Tomada de Decisão
- 4 – Gestão Educacional e o Cotidiano nas Escolas
- 5 – Gestão do Projeto Pedagógico com Terminalidade

Com o ingresso do novo Secretário de Educação, o Programa foi extinto.

## II – Educom.tv

No início de 2001 o resultado do Saresp de 2000 foi divulgado. As escolas foram enquadradas em uma escala de cores, de excelente a ruim, identificadas com a cor azul (excelente) ao vermelho (ruim). Nossa escola recebeu a cor verde (que correspondia a muito bom). Na escala era a segunda melhor, logo após as escolas identificadas com a cor azul. O que definia a escola constar em uma das cores, além do resultado do Saresp, era também a evasão e a repetência dos alunos em relação ao número de alunos matriculados.

Sendo as escolas de cores azul e verde consideradas as com melhor desempenho, um projeto foi lançado, em 2002, de modo a atender um Professor Coordenador e um docente de cada uma dessas escolas. O curso era oferecido a distância e organizado pela Universidade de São Paulo, em parceria com o Centro de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Identificado como “Educom.tv”, esse

curso tinha como propósito trazer a educação informal para dentro das salas de aula, ou seja, o que veiculava no rádio, na televisão, no jornal, entre outros meios de informação. Essa proposta buscava dinamizar o trabalho das escolas, colaborando para que as aulas tivessem maior proximidade com a realidade dos alunos.

De maneira democrática, uma professora foi selecionada para participar do curso. Primeiramente, elaborei uma circular para que todos assinassem, tomando ciência do curso e das condições para realizá-lo. Depois, em reunião previamente agendada com os professores, foram divulgados detalhes a respeito do curso e eu também recebi informações sobre o compromisso de realizar atividades on-line, sobre alguns encontros presenciais em Águas de Lindóia e sobre a elaboração de um Projeto baseado nos conhecimentos aprendidos sobre educação informal no espaço escolar. A professora eleita, atuava na área de Geografia. Era muito experiente, tinha boa vontade em aprender mais e era muito respeitada pelos colegas, mas, por motivos de saúde, os anos dedicados à educação e o próprio cansaço da rotina escolar, tornaram-na somente uma cumpridora do proposto em seu planejamento disciplinar. Admirei-me ao perceber que havia se candidatado a realizar o curso e, principalmente, por ter aceitado. Fiquei com dúvidas se ela realmente iria iniciar, manter e concluir o curso mas, incentivei-a, mesmo com a objeção da Diretora que sugeriu excluí-la do curso pelo fator idade e envolvimento.

O curso foi desenvolvido e, multiplicávamos o que aprendíamos aos demais professores. O produto final foi a realização de um Projeto Eleitoral.

### III – Programa de Educação Continuada em Informática Educacional – Oficina Educação para o Futuro

Esse curso foi oferecido no segundo semestre de 2002. A proposta era de oferecer condições para que os Professores Coordenadores desenvolvessem algumas H.T.P.C.s na sala de informática da escola, de modo a aproximar os Professores desse recurso tecnológico, fazendo uso dos softwares oferecidos pela Secretaria de Educação, para dinamizar e tornar mais atrativas as aulas.

Tentei, por algumas vezes, realizar essa proposta. Um professor com experiência em lidar com microcomputadores realizou um “passo-a-passo” para aqueles que não tinham intimidade com as máquinas, porém, imprevistos sempre surgiam: CDs que não abriam, computadores que paravam de funcionar, dificuldade em entender o propósito das atividades contidas nos CDs, e isto acabou por nos desestimular. Alguns professores, para complementar ou enriquecer o conteúdo que estavam desenvolvendo, faziam revezamento com grupos de alunos, com o intuito de oportunizar novas formas de aprendizagem para eles. Havia poucos computadores na sala de informática, assim, os professores pensavam em estratégias diferenciadas para atender a todos os alunos, indo ao encontro das reflexões e discussões levantadas nas H.T.P.C.s.

### **3.5 Os Projetos desenvolvidos na escola**

#### **I – Código de ética**

Minha preocupação era com a questão do distanciamento entre professores e alunos. Percebia, em conversa com os alunos, que gostavam da escola, mas não gostavam das aulas. Isso refletia em desinteresse pelo trabalho desenvolvido nas aulas e, conseqüentemente, em indisciplina aos olhos dos professores. Digo “aos olhos dos professores” pois estes identificavam como ato de indisciplina o fato do aluno não abrir o caderno, não trazer o livro e desenhar em vez de copiar as lições.

Intrigava-me o fato de vê-los em uma banca de jornal, próxima à escola, cerca de vinte minutos a meia hora antes do sinal da entrada dos períodos lendo as notícias, entretanto, nas atividades de leitura propostas pelos professores, não participavam. Havia um desencontro de interesses em um espaço que deveria ser de encontro. Quintás (2005) define encontro como “entrelaçamento de dois âmbitos de vida que se unem para se enriquecer mutuamente” (s/p). Este pensamento é transportado por mim para a realidade educacional, como processo de formação continuada, pois o professor também aprende ao ensinar seus alunos.

Em conjunto com a equipe docente, busquei estratégias para tentar solucionar certos problemas. É oportuno lembrar, neste momento, uma das concepções de Fernandez (2003) em que explicita que:

um Coordenador Pedagógico que organiza, planeja, reflete e articula com rigor e compromisso a formação continuada dos docentes, é um profissional da Educação que pensa por uma perspectiva interdisciplinar, que considera o sujeito como aquele que investiga, descreve e interpreta os dados, tomando por base, as teorias existentes (p. 86).

Pensamos, portanto, em uma proposta que viesse estreitar os laços entre todos aqueles que permeiam o espaço escolar. Em 2001 elaboramos um Projeto que, para mim, foi o mais significativo: Código de ética. Inicialmente discutido entre os Professores Coordenadores de Sala e os alunos e depois reorganizado com a ajuda de alunos representantes de sala, partia do Regimento Interno da Escola e da Proposta Pedagógica, com a intenção de minimizar conflitos de violência e desrespeito.

Essas palavras eram citadas pelos próprios alunos e, assim eram caracterizadas pela prática de atos de vandalismo (como a destruição de carteiras e cadeiras, pichações, entre outros) e atos de constrangimento ao outro (considerando-se os verbais, físicos ou atitudinais).

Foram elencadas situações que eram entendidas como atitudes de desrespeito e que ofendiam as normas da boa convivência. Em conjunto, alunos e professores complementavam ou reformulavam alguns itens que pudessem vir a causar dúvidas ou que tivessem sido colocadas de maneira ofensiva. Depois desse processo, esses tópicos foram organizados em documento escrito, o qual foi apresentado e discutido em reunião de pais, para que estes pudessem opinar sobre essa iniciativa da escola. Os pais fizeram sugestões e algumas alterações foram realizadas. Esse trabalho foi importante, pois envolveu todos os segmentos que tornam viva a escola, aproximando-nos para que fossem cumpridos os deveres e as responsabilidades de cada um. A escola, apesar de estar localizada em São

Caetano do Sul (município com um bom poder aquisitivo), atendia aos alunos do bairro mais carente da região, além de atender também, aos bairros da cidade de Santo André, já que estes se situavam na divisa desses municípios. Os professores demonstravam medo por esses alunos, o que era canalizado em hostilidade. Os alunos, por sua vez, usavam de certos artifícios como: eu moro na Rua “X”, meu irmão está preso na prisão “Y”, emitindo essas frases em alto e bom tom para intimidar os professores.

Eu, assim como os professores, também tinha receio de lidar com alguns alunos, mas nunca deixei de chamá-los quando era necessário, sempre deixando claro que, era o meu trabalho e que eles estavam ferindo o direito de um colega: o de estudar. Muitos alunos viviam com avós, tios, irmãos, pai ou mãe envolvidos com drogas (lícitas ou ilícitas) onde, também, muitos alunos estavam igualmente envolvidos. Percebia que os alunos precisavam entender o que é direito e o que é dever. Apesar de parecer proposital, cometiam alguns atos por puro desconhecimento de que estes eram uma atitude de desrespeito. Para eles, no convívio fora da escola, aqueles atos eram considerados normais.

Então, colocamos em prática o projeto que consistia na subtração de pontos, à medida que era cometido, pelo aluno, algum ato considerado como prejudicial a si ou ao outro. Esses atos eram agrupados de modo a caracterizá-los como pouco ou extremamente prejudiciais e eram identificados nos grupos como: falta leve, falta moderada, falta grave. Todos os alunos tinham 20 pontos e, apesar da coincidência, não teve inspiração no código de trânsito. A partir do momento em que o aluno cometia uma falta, ele subtraía de seus 20 pontos uma pontuação correspondente à falta: 4 pontos nas faltas leves, 6 pontos nas faltas moderadas e 8 pontos nas faltas graves. O aluno tomava ciência da falta e da pontuação subtraída e tinha o direito de questioná-la ao término das aulas daquele dia argumentando seus motivos na presença dos professores, da coordenadora e dos alunos representantes e, caso fosse decidido pelo grupo, a falta era desconsiderada. Ao esgotar sua pontuação o aluno era chamado pela Coordenadora para tomar ciência, pois deveria, a partir daí, realizar um trabalho de pesquisa, tendo como tema, um dos fatos que tivesse ocorrido e que o levara a perder seus pontos. A pesquisa seria escrita e apresentada posteriormente para a sua sala de aula. Tudo isso era documentado. O aluno tinha

um prazo estipulado de 15 dias para realizar a pesquisa e agendávamos o dia e a aula em que ele deveria apresentá-la. O aluno escolhia dois professores de sua preferência para assistir à apresentação. Marcávamos a apresentação em uma das aulas de um dos professores. O aluno assinava um termo de compromisso e, em seguida, levava para o responsável tomar ciência. Esse documento convidava o responsável a participar da apresentação. Alguns compareciam e assistiam ao trabalho. Depois do documento assinado, era a vez dos professores e da Coordenadora assinar. Cada um permanecia com uma via desse documento e, no dia e hora da apresentação, estávamos presentes. Esse trabalho era mais para realizar uma reflexão coletiva do que, observar se a pesquisa foi rica ou não. O aluno apresentava o trabalho à sua maneira. Dizíamos que ele era o professor e, após a sua apresentação, realizávamos questionamentos. Todos os presentes podiam fazer perguntas mas, essas não se referiam ao conteúdo apresentado e sim às atitudes dos alunos e da sala, em geral. Ao terminarem os questionamentos e as reflexões do grupo, o aluno era indagado sobre sua opinião a respeito da dinâmica da apresentação. Fechávamos um acordo entre o aluno, professores, coordenação e os demais colegas da sala e, antes de encerrar, perguntávamos aos colegas se o aluno deveria ter sua pontuação novamente. Obviamente sempre diziam sim e até sugeríamos que era nosso desejo ouvir o sim. Esse projeto teve repercussão em televisão e jornais e foi elogiado pela Secretaria da Educação por tratar-se de uma postura democrática que privilegiava atos de cidadania e o seu exercício, previsto na LBD/EN n.º 9.394/96, em seu artigo 2.º, além de ter trazido credibilidade para a escola. A comunidade passou a olhar os nossos alunos de modo diferente.

Os alunos sentiam-se importantes, afinal sua escola estava na mídia. Alguns deram entrevista para jornais e televisão. Aos poucos, comecei a vê-los usando o uniforme da escola. Apesar da escola doar o uniforme para os alunos carentes, era difícil convencê-los de que o objetivo do uniforme não era tirar as suas características, mas, manter, dentro do espaço escolar, um local de respeito e segurança, afinal, não agredimos alguém quando identificamos alguma semelhança nossa com o outro.

Pela primeira vez vimos fila para a matrícula do ano seguinte e não, fila para a transferência.

Encontramos nesse Projeto, que se estendeu até o final de 2002, uma forma de aproximação entre alunos e professores e entre os pares: alunos x alunos, professores x professores. Havia um momento de conversa, que não era voltada a conteúdos nem disciplinas específicas. Era um momento de construção de compromissos coletivos, de aproximação, de formação, de educação.

## II – Mostra Cultural: Projeto Meio Ambiente e Releitura de Obras Literárias

Esse projeto foi de grande importância para o aprendizado de alunos, professores e da coordenação. Após a sensibilização por parte dos professores para entender algumas atitudes que eram cometidas pelos alunos (por puro desconhecimento e falta de orientação), o Projeto Código de Ética oportunizou o trabalho desenvolvido no Projeto Releitura de Livro, com o objetivo de aproximá-los de sua realidade e, assim entender que, para que exista uma mudança positiva é preciso acreditar na mudança e transformá-la. Quase que a totalidade de nossos alunos advinha de bairros e municípios muito carentes. Os que residiam em Santo André, eram alunos da favela que dividia os Municípios de São Caetano e Santo André e, os que residiam em São Caetano, moravam nos cortiços dos bairros. Viviam uma realidade de violência, ameaça, pobreza e pouco (para não dizer nenhum) conforto. Eles acreditavam que o futuro deles seria igual ao vivido naquele momento. Reproduziriam a vida que levavam ou cairiam na marginalidade (muitos já estavam).

Pensamos então, nesse projeto para entendermos o porquê das diferenças sócio-econômicas, da discrepância das classes sociais, dos problemas ambientais e dos cuidados com a saúde, pensando na situação que os alunos viviam e que nós, apesar de imaginarmos, não a vivenciávamos. Unimos a esse projeto um trabalho paralelo desenvolvido pelas professoras de Geografia, que se baseava na Hidrelétrica de Furnas, com o objetivo de conscientizar os alunos sobre o consumo de energia incondicional, bem como, das possíveis crises. Esse projeto foi oferecido pela Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo e consistia em estudos, reflexões e visita à Hidrelétrica, sendo destinado aos professores e alunos das séries envolvidas. Participaram do projeto alunos das 5.<sup>as</sup> e 6.<sup>as</sup> séries.

Na Mostra Cultural esses conhecimentos foram contextualizados na elaboração de maquetes de Hidrelétricas criadas pelos alunos, as quais tinham um mecanismo de funcionamento que era explicado para os visitantes.

Quanto ao trabalho de Releitura de Obras Literárias, o livro utilizado foi "O Cortiço", de Aluísio Azevedo. Os alunos foram subdivididos em grupos e os professores trabalhavam nas aulas assuntos que colaborassem com a construção do conhecimento. Envolveram-se professores de matemática, português, história, geografia, artes, ciências, biologia, física, química e educação física. O que era trabalhado em aula era contextualizado, apresentando algumas mudanças de postura frente ao problema. Alunos davam relatos de algumas mudanças que estavam acontecendo em suas casas, com base nos conhecimentos aprendidos, como: hábitos de higiene, separação de roupas e panos de limpeza na lavagem, economia de energia, entre outros. O objetivo era que eles reproduzissem o que liam, com base na realidade que viam ou viviam e que, assim, procurassem modificá-la para o futuro.

Mais uma vez, os alunos se orgulharam do trabalho que criaram. Faziam questão de divulgá-lo, até mesmo ao jornal do bairro. Fizemos convite à comunidade para visitar a exposição. Chamamos pais, autoridades locais, supervisores, assistentes técnicos, dirigentes, com a intenção de reforçar a idéia de que nossos alunos eram (e são) cidadãos. Os alunos deram entrevistas e falaram sobre a intenção da maquete. Muitos alunos disseram que reproduziram nela a vida real deles e isso veio estreitar mais os laços entre todos.

### III – Projeto: A evolução histórica, econômica e social de São Caetano do Sul

Em 2002 a escola iria realizar 45 anos de existência. Pensamos em realizar um projeto para que todos nós conhecêssemos um pouco mais da História evolutiva de São Caetano do Sul. Mais uma vez, todos os professores se reuniram. Para os alunos das 5.<sup>as</sup> e 6.<sup>as</sup> séries sugerimos apresentações que não tivessem que fazer muitas pesquisas de campo. Os pais foram informados e tomaram ciência do comunicado. Subdividimos os temas por séries. O projeto foi realizado em dois dias, ficando das 9 h as 21 h aberto ao público e contamos com o revezamento dos

alunos em turnos para atender aos visitantes. As 5.<sup>as</sup> séries pesquisaram sobre os políticos, em específico, os Prefeitos, destacando suas trajetórias de vida. As 6.<sup>as</sup> séries resgataram a história dos imigrantes que aqui vieram constituir moradia. As 7.<sup>as</sup> séries apresentaram o crescimento populacional e o dos bairros, apresentando fotos antigas e atuais, realizando entrevistas com antigos munícipes. Vale destacar a presença de uma professora aposentada que nasceu em São Caetano do Sul, que foi até a escola, convidada pelos alunos, para dar o seu depoimento. As 8.<sup>as</sup> séries apresentaram os espaços de recreação, lazer e esportes do município. Para tanto, fizeram entrevistas, filmaram e contaram fatos engraçados, como o de terem entrado para filmar o Estádio Anacleto Campanella em meio a um treino do time de futebol de São Caetano do Sul. Contaram sobre a aventura de terem que esclarecer aos seguranças o propósito da visita e de terem que mostrar a Carta de Apresentação que, todos os grupos que iriam fazer pesquisa de campo, tinham em mãos. Os primeiros anos do Ensino Médio pesquisaram sobre a infra-estrutura e segurança do município. Entrevistaram profissionais do Departamento de Água e Esgoto, Energia, Guarda Civil Municipal, Corpo de Bombeiros e Centros de Saúde. Trouxeram alguns equipamentos, com a responsabilidade de devolvê-los. E, finalmente, os terceiros anos apresentaram o campo profissional oferecido no município, até mesmo para divulgar as oportunidades de trabalho. Também realizaram entrevistas nas grandes empresas e comércios. Trouxeram uniformes e alguns entrevistados que deram depoimentos e mostraram os produtos confeccionados pelas grandes empresas da região.

Todo esse projeto teve a supervisão dos professores, principalmente no que se referia às entrevistas e visitas. Reforçávamos a questão do linguajar sem gírias, da vestimenta adequada e da cordialidade. Os alunos apresentavam quinzenalmente o que estavam produzindo para cada grupo de quatro professores e estes aconselhavam sobre algumas correções necessárias. Nesse dia, a organização das aulas era diferenciada, sendo agendados horários específicos para cada série.

Nos dias de exposição foram convidados, novamente, autoridades, pais, membros da Diretoria de Ensino e, em especial, a família do Patrono da Escola que havia sido Prefeito. Compareceram a esposa e um dos filhos do ex-prefeito Anacleto

Campanella. Essa iniciativa rendeu uma boa parceria, pois o filho do ex-prefeito era vereador do município e colaborou com a aquisição de uniformes, acervo da biblioteca, entre outros benefícios.

Aproveitamos a Caminhada Cívica de sete de setembro e fizemos um desfile temático, organizando alas conforme os assuntos do Projeto. Convidamos os alunos do período da manhã para representarem tanto os Prefeitos Municipais antigos quanto o que estava naquela gestão. Os que se interessaram, participaram de uma reunião com os professores. Consegui faixas para identificar os Prefeitos, simbolizando a posse de cada um deles. No dia, sem sabermos, os alunos realizaram uma coreografia e foi um sucesso.

#### IV - Projeto Eleições Campanella

Culminando com o curso do Educom.tv e aproveitando os programas Eleitorais de 2002 que estavam sendo veiculados nos meios de comunicação, lançamos o Projeto: "Eleições Anacleto Campanella". O Projeto envolveu somente os períodos da manhã e da tarde, pois eram os períodos atendidos pela professora e pela coordenadora. Mais uma vez, cada série teve a sua função. Os alunos do período da tarde representaram os eleitores. Como nos outros projetos, os professores estavam na mediação dessa construção. Os alunos dos primeiros anos representaram a imprensa: fizeram e divulgaram as entrevistas por meio de reportagens escritas, elaborando um jornal. Os professores coordenadores de sala, verificavam as questões que a imprensa poderia fazer e orientavam sobre a confecção dos jornais. Os segundos e terceiros anos tinham seus candidatos e fizeram campanha. Os professores que possuíam maior afinidade com a política, orientavam os alunos. Cada candidato tinha seus assessores, equipe de elaboração de plano de governo, distribuía os santinhos, confeccionados por eles. Os candidatos faziam suas campanhas para os alunos da tarde, agendando um horário para cada um deles, em dias diferentes. Havia seis candidatos, sendo que cada um representava uma sala. Marcamos um dia para realizar as entrevistas junto à imprensa e, no dia do debate, o canal de televisão local foi convidado para registrar o Projeto. Alunos deram entrevistas falando sobre essa experiência e as

contribuições no processo ensino-aprendizagem, assim como, também, alguns professores e a coordenação.

No dia da votação, tínhamos cédulas de votação e urnas. Simulamos da mesma forma que acontece oficialmente. As propostas possíveis de serem realizadas pelo candidato eleito, seriam desenvolvidas na escola, como por exemplo, a música nos intervalos. Esse Projeto não contou com a presença direta da comunidade, mas indiretamente, os responsáveis colaboraram com a realização na preparação dos alunos.

O Projeto estimulou a prática da cidadania, alertando os próprios alunos e familiares destes, sobre o voto consciente.

### **3.6 Os reflexos do trabalho coletivo**

O trabalho desenvolvido pelos projetos refletia em melhoras positivas e significativas no ambiente escolar. Bombas não eram mais explodidas nos banheiros e as pichações diminuíram, pois utilizávamos uma pedagogia do “sujou, limpou” e “quebrou, arrumou”. De um jeito ou de outro, sempre descobríamos quem realizava tais “proezas”.

Em 2002 vários alunos de outras escolas foram matriculados. A chegada de três alunos de uma escola de Santo André, em especial, foi motivo de preocupação aos professores. Lembro-me que, no ano anterior, veiculou-se na mídia um fato de agressão de aluno a uma professora, naquela escola, em sala de aula. Logo no segundo dia de aulas, uma bomba explodiu dentro do vaso sanitário do banheiro masculino. Algo me dizia que havia sido algum desses alunos transferidos para nossa escola, pois, mesmo com todos os problemas que tivemos (e ainda tínhamos), as bombas já não faziam mais parte do nosso cotidiano.

Resolvi fazer uma reunião por série, somente com os alunos novos. Apresentei-me, perguntei o nome de cada um deles, por quê escolheram aquela

escola, se estavam gostando das aulas e dos professores. Disse que eram bem-vindos e que estávamos contentes pelo fato de terem escolhido a nossa escola para estudar. Então, disse que nossos alunos respeitavam o espaço escolar e que o fato ocorrido não poderia ter partido deles, já que aquela não era uma prática observada em nenhum dos períodos de aula.

Ao conversar com os novos alunos do segundo ano (série que acolheu os três da escola de Santo André), um deles admirou-se quando eu disse que não era prática dos alunos da escola lançar bombas nos banheiros. Indagou admirado: - “Não”?

Afirmar que não praticavam tal atitude, pois sabiam que aquele espaço era deles, que tentávamos estruturar um local de boa convivência e que quando algum aluno tinha qualquer questionamento, eu estava lá para ouvi-los e, se fosse possível, atendê-los. Se não fosse, argumentaria o por quê de não ser. Depois dessa conversa, o episódio de bombas encerrou-se totalmente.

Aquela reunião foi para mim e para os alunos um momento de aprendizado. Ouvimos, escutamos e formamos novos conceitos que refletiram na prática de novas atitudes. Percebi que aqueles alunos não deveriam ser temidos, mas sim, respeitados.

A formação de conhecimentos não ocorre somente nos momentos previstos, como no caso do trabalho com os professores, nas H.T.P.C.s. Almeida (2003) ressalta que as novas idéias se formam, também, nas conversas informais, tornando-se excelentes meios para que pensamentos e atitudes sejam transformados, alcançando a formação e a aprendizagem de novas maneiras de se chegar ao conhecimento.

Lembro-me da dificuldade de aceitação dos alunos em relação a uma nova professora. Conversamos em uma aula vaga e ela me disse que estava mantendo um distanciamento dos alunos, devido ao comportamento deles. A professora anterior, que atuava nas sétimas séries, afastou-se por problemas de saúde, por tempo indeterminado e utilizava recursos diferenciados nas aulas como trecho de

filmes e revistas. Cada sala de aula tinha uma televisão e um vídeo. Essa professora trabalhava de maneira tradicional, com leitura e resolução de exercícios dos livros. Falei sobre a mudança de interesse dos alunos e como isso é difícil para nós que aprendemos de uma forma no curso de graduação e precisamos trabalhar de outra. Sugeri a ela uma parceria com algumas professoras, que se confirmou na reunião da H.T.P.C.

Há que se ressaltar que os relacionamentos inter-pessoais são primordiais para o enriquecimento das atividades pedagógicas e o Professor Coordenador deve ser o estimulador desse processo, tendo em vista que uma de suas primeiras funções é a de articular o grupo de professores para que a Proposta Pedagógica da escola seja elaborada e, nesse sentido, procurar direcionar os professores para que possam definir objetivos comuns e em conjunto busquem alcançá-los. Entretanto, essa tarefa não será atingida sem a existência de um grupo coeso, mesmo considerando que coesão seja um processo lento e difícil (Almeida, 2003).

Estávamos próximos ao Saesp e pensamos em realizar um trabalho que estimulasse o pensamento crítico, o resgate de informações e a associação de idéias aos conteúdos das disciplinas. O filme escolhido foi “A era do gelo” e um trecho foi passado para todas as séries do período da tarde. Muitos alunos não haviam assistido ao filme. Antes de iniciar cada professor falou um pouco sobre o trecho e qual seria a atividade que eles iriam desenvolver. A atividade iniciou-se na primeira aula, sendo que o professor dessa aula permaneceria até a terceira aula na mesma sala. Cada professor, em sua disciplina específica, desenvolveria uma atividade relacionada ao filme e essa seria trabalhada durante a semana, por cada professor, até a conclusão da atividade proposta.

Ao final, presenciei as conversas descontraídas entre aquela professora e os alunos, nos corredores, para esclarecer dúvidas. A possibilidade de vivenciar um trabalho diferenciado, de maneira coletiva, abriu espaço para que ela adequasse sua forma de ensinar e de agir de modo a estar mais próxima dos alunos.

### **3.7 A possibilidade de novos crescimentos: pessoal e profissional**

No final de 2002 fui convidada a exercer a função de Assistente Técnico Pedagógico (ATP) na Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo e, posteriormente, a de Coordenadora da Oficina Pedagógica. Hesitei no início, mas aceitei como um novo desafio.

### **3.7.1 Minha Experiência como Assistente Técnico Pedagógico**

Na Diretoria de Ensino atuei ministrando e coordenando ações diferenciadas, inicialmente como Assistente Técnico Pedagógico na área de Educação Física. Apresentei um projeto para o Dirigente da época, o qual identifiquei como CINCESP (Ciclo I, Inclusão e Classes Especiais) e após sua aprovação, divulguei para os Professores de Educação Física que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O que eu pretendia nesse projeto era o resgate das brincadeiras de rua e da prática de atividade física, já que a realidade das crianças, na grande maioria, era (e ainda é) permanecer dentro de apartamentos na frente de computadores ou televisão, além de estimular a integração entre as escolas e entre os alunos incluídos. Na segunda metade de uma capacitação, apresentei a proposta aos professores que aceitaram prontamente em participar. Sugestões foram dadas, reformulações foram feitas e concluímos o projeto em um formato de circuito de atividades. Contei com a colaboração de outros colegas da área que auxiliaram nas atividades. Consegui parceria para lanche, transporte e local (um campo de atletismo de um clube). A participação era facultativa. Passei o circuito para os professores das dez escolas que atendiam o ciclo I do Ensino Fundamental, sugerindo que o aplicassem aos alunos na própria escola, já que era impossível levá-los em massa ao local. Oito, das dez escolas participaram com 32 alunos e, preferencialmente, trouxeram alguns alunos incluídos. O evento durou o dia inteiro, porém, nós o dividimos em dois grupos: manhã para 3.<sup>as</sup> e 4.<sup>as</sup> séries, e tarde para as 1.<sup>a</sup> s e 2.<sup>as</sup>. Na reunião seguinte, fizemos uma avaliação com os professores buscando saber da aceitação por parte dos alunos, das possíveis falhas e como poderíamos melhorar para o ano seguinte.

Realizamos, também, no final de 2003, uma Mostra em Educação Física com painéis e brincadeiras para as escolas que foram convidadas a conhecer tal atividade.

### **3.7.2 Mais um novo desafio: a Coordenação da Oficina Pedagógica**

Em 2004 a Coordenadora da Oficina Pedagógica resolveu deixar a Diretoria de Ensino e fui convidada pelo Dirigente a assumir essa função. No começo foi difícil ser aceita como Coordenadora, pois era a mais nova e havia pessoas mais antigas que pleiteavam a função, mas também, tive apoio da grande maioria. O trabalho realizado pelo CINCESP continuou nas mãos da nova ATP, que passou a ser denominado de FEFINC (Festival de Educação Física e Inclusão) pois não existiam mais classes especiais. Os alunos dessas salas foram totalmente incluídos nas salas regulares.

Procurei atuar conforme meu aprendizado na escola, mas como já mencionei, precisei aprender muito, pois se tratava de um ambiente diferente, com pessoas e objetivos diferentes. Realizamos o planejamento, estabelecemos projetos, definimos capacitações, conversamos sobre nós: pessoas e profissionais. Sentia-me o tempo todo vigiada por aquelas pessoas que não me aceitavam, mas participavam do grupo. Resolvi deixar as coisas caminharem e, em momentos oportunos, conversava com elas, individualmente.

Muitos projetos foram proporcionados aos professores, professores coordenadores e alunos: Programa de Formação Continuada para professores das disciplinas mantendo uma frequência e uma progressão; Festivais de Teatro em Praça Pública, em parceria com a Prefeitura de São Bernardo do Campo, proporcionando capacitações aos professores e divulgando o trabalho das escolas públicas; exposição dos trabalhos das escolas nos espaços da Diretoria de Ensino; apresentação de números artísticos elaborados pelas escolas, estimulando o trabalho escolar, incentivando os alunos e mostrando às outras escolas que “basta querer para acontecer”.

### **3.7.3 Mediando o Programa Ensino Médio em Rede**

Em abril de 2004, com o início do Programa Ensino Médio em Rede, trabalhei as propostas e os temas, como mediadora, junto aos Professores Coordenadores da Diretoria de São Bernardo do Campo, que atuavam no período noturno. O grupo era muito questionador e resistente aos projetos propostos pela Diretoria de Ensino. Talvez, pelo fato de poucos projetos serem direcionados ao período noturno. Nas vídeo-conferências, alguns prestavam atenção, outros não. Na hora de realizar as atividades, era um teste de convencimento. Ninguém queria realizar, pois alegavam ter muito trabalho; eram muitos exercícios, estavam com projetos em andamento e outros motivos. Buscando garantir a proposta do Programa em relação à Formação Continuada dos Professores Coordenadores que atuavam no período noturno – turma pela qual a ATP de Matemática e eu éramos mediadoras – realizamos algumas adaptações com vistas a atender ao desenvolvimento do Programa, mas de uma maneira que realmente colaborássemos com o trabalho pedagógico escolar e não como meras reprodutoras de tarefas quantitativas. A nossa turma era a maior de todas as diretorias que participavam. Havia 56 Professores Coordenadores em uma sala que comportava no máximo 40 pessoas. Tentamos subdividir a turma, mas não houve autorização. Decidimos, então, enfrentar o desafio. Inicialmente o curso acontecia quinzenalmente e resolvemos realizá-lo semanalmente. Os dias de vídeo-conferência aconteciam em sala apropriada e os dias dos encontros extras (como chamávamos) eram nas salas de capacitação da Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo. Os primeiros encontros foram somente para ouvir as reclamações, queixas, dúvidas e questionamentos. Queriam que o curso oferecesse receitas prontas. Enfatizamos que o objetivo do curso era informar e depois, cada Professor Coordenador assimilaria essas informações que se transformariam em novos conhecimentos, tendo como base a experiência profissional de cada um. Aos poucos, fomos adequando os encontros aos moldes que atendessem aos Professores Coordenadores e a nós, mediadoras.

Esse trabalho foi muito gratificante, pois os Professores Coordenadores que no início apresentaram grande resistência ao Projeto, porque enfrentavam igualmente a resistência da equipe docente de suas escolas, acabaram por conseguir encaminhar o Programa em suas H.T.P.C.s, com base nas opiniões e sugestões que surgiam nas discussões e reflexões proporcionadas nos encontros.

#### **3.7.4 Programa Teia do Saber**

Em 2005, ainda com o foco na formação docente, participei como Assistente de Gestão do Programa “Teia do Saber”, tendo como objetivo a formação continuada docente realizada fora do espaço escolar, em Instituições de Ensino Superior, com ações voltadas às disciplinas e ao trabalho coletivo e inovador. O meu trabalho era de assessoramento à gestora, mas realizávamos as visitas às Universidades que desenvolveriam os cursos para os Professores da Diretoria de Ensino de São Bernardo do Campo.

Contando com minha experiência na Coordenação Pedagógica, verificávamos as propostas de trabalho das faculdades e solicitávamos alterações dos pontos com os quais não estávamos de acordo, em relação aos cursos, por tratarem de conteúdos específicos para cada disciplina. Mensalmente, visitávamos as faculdades e as salas de aula para acompanhar o trabalho, passar informes e atualizar cadastros e documentos quando necessário. A grande maioria dos professores elogiava o curso, mas algumas críticas e sugestões eram colocadas. Dentro das possibilidades de atendê-los, fazíamos as modificações sugeridas. Como enriquecimento profissional, conhecer sobre a estruturação e funcionamento desse curso possibilitou ampliar aprendizagens, além de oferecer maiores contatos com a Secretaria da Educação, já que tínhamos que apresentar as planilhas de avaliação semestralmente.

#### **3.7.5 Primeira Mostra em Educação**

Esse foi mais um Projeto, do qual me orgulho por tê-lo realizado. A Primeira Mostra em Educação foi pensada em 2004. Foi organizada e desenvolvida com a autorização do Dirigente, tendo como foco, mais uma vez, a valorização do trabalho das escolas e a possibilidade de realizar trabalhos que trouxessem benefícios, além da oportunização de um momento de aproximação de professores e de gestores das 92 escolas que são atendidas pela Diretoria de Ensino, para trocarem informações sobre os trabalhos apresentados, com soluções para problemas em comum.

Primeiramente, lancei em rede um comunicado sobre a realização desse projeto e que as escolas que tivessem elaborado projetos com o objetivo de solucionar problemas não voltados ao conteúdo programático mas sim, à convivência, à aprendizagem e à educação, que enviassem a adesão conforme o modelo encaminhado. Recebi 56 adesões. Verifiquei cada uma delas e as organizei por semelhança de assuntos. O Projeto não foi realizado naquele ano, devido à proximidade do término do ano letivo. Minha intenção era realizá-lo em tempo, para que as idéias trazidas pelas escolas pudessem ser aproveitadas no planejamento do ano seguinte.

Em 2005 houve troca de Dirigente, mas o projeto foi mantido com a autorização da que assumiu o cargo. Como necessitaríamos de reuniões mensais e, talvez quinzenais, contando com a presença do Professor Coordenador e de um professor responsável pelo desenvolvimento do projeto (de cada escola), tive o apoio de duas supervisoras, que mantinham as convocações em conformidade com o previsto na legislação específica. Conteí também com a participação dos Assistentes Pedagógicos de Artes, Matemática e Ciências.

Das 56 escolas, somente 29 mantiveram a adesão, pois com a mudança de ano letivo, alguns professores responsáveis trocaram as sedes, Professores Coordenadores deixaram suas funções e alunos participantes não estavam mais na Unidade Escolar.

Na primeira reunião, fizemos alguns acordos com base nas sugestões do grupo. O evento teve duração de cinco dias e todas as escolas deveriam ter representantes em dois dias da semana, a escolher, sendo que no primeiro dia, o da

abertura, os diretores e um dos Professores Coordenadores de todas as escolas da Diretoria de Ensino precisariam estar presentes. Deveriam fazer a inscrição dos dias em que queriam participar e assistir às apresentações. A programação foi enviada via rede, com antecedência, assim poderiam optar e indicar as cinco pessoas que iriam participar. A presença do Diretor (ou vice) e de um Professor Coordenador era obrigatória, assim, garantiríamos o objetivo da Mostra. A apresentação consistia em breve relato e apresentação da prática do projeto, contando com a presença dos alunos. A participação das supervisoras foi fundamental para a garantia do sucesso do evento, já que mais uma vez, precisávamos justificar a presença dos participantes, em conformidade com a lei.

Estando estruturada toda a organização das apresentações, de acordo com o próprio grupo que iria participar, precisei de recursos financeiros para custear algumas despesas. Entrei em contato com a CENP e consegui, depois de muitas conversas, uma verba que deveria ter a prestação de contas. Ao final das apresentações, havia uma avaliação objetiva que deveria ser entregue na saída e essa avaliação confirmava a presença dos representantes das escolas inscritas. Dias depois, fizemos uma avaliação sobre as impressões, sobre o que melhorar e o que excluir. Elaboramos um gráfico com o resultado da avaliação e expusemos os elogios aos trabalhos das escolas. A proposta inicial da Mostra foi alcançada. Diretores e Professores Coordenadores estavam trocando informações e, muitas solicitações e elogios foram encaminhados à Dirigente, de forma verbal ou registrados em ofício.

Houve a intenção de realizar uma segunda Mostra, porém, com a minha saída da Diretoria de Ensino, o projeto não sobreviveu.

Em 2006 assumi a vice-direção de uma Escola Estadual, em São Caetano do Sul, com a intenção de aprender mais e obter novas experiências profissionais. Aprendi e estou aprendendo muito, em minha trajetória profissional. Sei que quero aprender mais, afinal, a aprendizagem não tem fim.

### **3.8 De volta ao começo**

Com o passar dos anos, o trabalho desenvolvido na escola de São Caetano do Sul foi se desfazendo. Alguns professores que permaneceram, continuaram tentando realizar projetos em parceria com outros. Encontraram muitos obstáculos. A rotatividade de diretores continuava e, segundo eles, a coordenação não estimulava o trabalho coletivo e os projetos interdisciplinares. Os problemas relacionados à disciplina dos alunos voltaram a ser um dos dificultadores do trabalho e a direção não se envolvia nesses problemas. Muitos professores que participavam ativamente nos projetos, aposentaram-se e outros se removeram.

As dificuldades existem para serem superadas e vários são os motivos que podem desviar-nos de nossos propósitos, mas nada se compara à satisfação de ver o nosso trabalho reconhecido. Considero que apesar dos problemas pelos quais passei no tempo da coordenação da escola, aprendi a respeitar e a ser respeitada por professores, alunos, funcionários e pais. Minha relação com os professores não era de fiscalização, mas sim, de parceria. Trocávamos idéias, opiniões, elaborávamos juntos os projetos, acertávamos e errávamos juntos. Sentia que os professores se preocupavam comigo e eu, com eles. Era comum eu ficar após o meu horário de trabalho, para não deixá-los sem nenhum apoio, pois a direção não estava presente.

O Professor Coordenador é um dos agentes de mudança das práticas docentes, mediante um trabalho de integração, permeado de valores dos quais participam os seus ideais. Quando bem planejadas, suas ações contribuem para a inovação e para o comprometimento dos envolvidos; afinal, é o agente motivador das mudanças e com essa perspectiva “encara com rigor a sua própria formação e enxerga-se como alguém em construção nos aspectos que envolvem o conhecer e o autoconhecer.” (Fernandez, 2003, p. 86)

Pelo trabalho que foi desenvolvido e observando seus resultados, espero que eu tenha sido um agente que proporcionou mudanças. Naquele espaço escolar, sentia uma relação de amizade e confiança que me fez acreditar que meu trabalho foi, de alguma forma, um fator que transformou aquele espaço de educação, o que vai muito além das aprendizagens de conteúdos disciplinares. Professores e alunos sentavam nos bancos da escola e conversavam. Eram assuntos que não estavam

relacionados à disciplina, mas, à formação do cidadão. Os alunos sentiam-se à vontade para falar sobre assuntos pessoais e isso havia sido sugerido por mim, em um dia que vi um aluno do Ensino Médio chorando em um canto da escola. Falei para que ele procurasse alguém da escola em quem ele confiasse e desabafasse. Talvez, alguém que estivesse fora do problema pudesse ajudar. Nesse mesmo dia, esse aluno veio até minha sala e conversou sobre o seu problema. Tentei dizer que todos nós temos problemas e que cada um vê o seu problema como o maior e o mais difícil. Conversamos e alguns dias depois, ele voltou para conversar. O problema não estava totalmente resolvido, mas ele já o via com outro olhar. O relacionamento entre professor e aluno era de amizade e não de tolerância. Muitas vezes, alguns professores pediam para não participarem presencialmente das H.T.P.C.s, pois iriam tirar dúvidas de alunos que prestariam vestibular ou que iriam passar por alguma entrevista.

Sei da importância da figura do Professor Coordenador dentro do espaço escolar. Se o trabalho pedagógico for desenvolvido com qualidade, dedicação e persistência é possível realizar a educação que ultrapasse as paredes da escola. Assim, a criatividade profissional atrelada a um amparo legal, faz do processo de ensino-aprendizagem um ensino real, que trará como contribuição, uma formação para o exercício da cidadania, num processo de educação permanente e que, segundo Fernandez (2003), “assim como a educação, a formação dos professores também é permanente” (p. 71).

O objetivo deste capítulo foi o de traçar minha trajetória de vida profissional, buscando trazer para a reflexão minha experiência vivida enquanto aluna, professora, coordenadora, formadora de professores e gestora de cursos.

A atuação na Coordenação Pedagógica exige muito mais do que o aprendido nos cursos de Pedagogia. Exige uma predisposição para a criatividade, para a percepção, para a iniciativa, para a humanização. Cada escola vivencia a sua realidade e deve desenvolver com autonomia, sua proposta, mas isso não significa dizer que deve isolar-se das demais unidades de ensino; ao contrário, deve manter uma comunicação de parceria, de troca, de aprendizagem. Construí a minha própria história como Professora Coordenadora e para isso, não existem “receitas

milagrosas” transmitidas em nenhum curso de capacitação. Criei um perfil profissional próprio para aquela escola e que, com certeza, não servirá perfeitamente para outra. Aquele modelo de trabalho desenvolvido foi como uma roupa confeccionada sob medida. Por mais que sofra ajustes, dificilmente ficará perfeita.

Considero que se algo for realizado com determinação, é possível alcançar o sucesso. Fui além do que esperava, quando me encantei com o trabalho pedagógico, em 1995. Hoje, novos objetivos tenho em mente, novos obstáculos pretendo superar e novos ideais, buscarei alcançar.

Toda essa minha trajetória, desde 1994 até este momento, me fez pensar como alguns objetivos são alcançados por uns e por outros não. Nos cursos de formação continuada oferecidos pela Diretoria de Ensino, percebi que muitos já “cantavam” derrota antes mesmo de começar a lutar.

Esses pensamentos foram responsáveis pelo meu interesse em realizar uma pesquisa sobre o fato das atribuições dos Professores Coordenadores serem ou não cumpridas conforme a legislação e, se não, buscar descobrir quais os possíveis fatores desse impedimento, se esses fatores são realmente colocados ao encargo dos Professores Coordenadores ou são eles que os abraçam para distanciarem-se do trabalho pedagógico? Portanto, procurei no Mestrado em Educação, o apoio que necessito para entender tais questionamentos e contribuir para que o trabalho pedagógico desenvolvido pelo Professor Coordenador seja realmente voltado para o pedagógico e para a formação de professores, de alunos e dos próprios Professores Coordenadores, por inteiro.

## **CAPÍTULO IV**

## **INTERFACE ENTRE AS AÇÕES DE UM PROFESSOR COORDENADOR E A LEGISLAÇÃO QUE DEFINE AS ATRIBUIÇÕES DA FUNÇÃO**

Esses momentos de grande clareza costumam nascer pelo susto provocado pela observação de algo, normalmente, óbvio e que é descoberto em sua genialidade.

(Cecília Canalle Fornazieri, 2003, p. 141)

Considerando o que foi exposto nos capítulos anteriores, o objetivo neste momento foi realizar uma interface entre aquilo que é definido sobre a função de Professor Coordenador na legislação pertinente e as suas vivências no trabalho cotidiano. Para tanto, além da consulta de literaturas sobre o tema, foram utilizados também, os textos legais que tratam dessa função, bem como, a experiência da pesquisadora enquanto Professora Coordenadora em uma escola da rede estadual no período de 2000 a 2002. Estes dois pólos de articulação foram sustentados pelas análises e reflexões norteadas por concepções de diversos autores que contribuíram para a fundamentação desses conhecimentos.

As atribuições do Professor Coordenador das escolas públicas da rede estadual de ensino estão descritas pela legislação específica que define suas tarefas, jornada de trabalho e condições necessárias para exercer tal função.

Percorrendo as Leis, Resoluções e Decretos que tratam da função é possível perceber mudanças na identificação daquele que desempenha as atividades voltadas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Sem obter a definição clara sobre o que motivou tais mudanças, este já foi identificado como Professor Coordenador, Coordenador Pedagógico, Professor Coordenador Pedagógico e, atualmente é identificado, novamente, como Professor Coordenador.

Como já mencionado no capítulo anterior, o documento mais recente que trata do Professor Coordenador é a Resolução n.º 66 de 3 de outubro de 2006. Esta

substituiu a Resolução n.º 35 de 7 de abril de 2000 e dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docente para o posto de trabalho de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino, inserindo novas atribuições às já desempenhadas nesta função.

Um docente que tenha um perfil de liderança e que considera que pode colaborar com o processo ensino-aprendizagem, apresenta as características necessárias para o desempenho das atividades direcionadas ao Professor Coordenador. No entanto, deve atender a alguns requisitos necessários como: ser portador de licenciatura plena, contar com no mínimo três anos de experiência como docente e estar vinculado à rede estadual como docente.

Atendendo a esses requisitos, o professor interessado deverá realizar o credenciamento na Diretoria de Ensino após aprovação em concurso para este fim, elaborar e apresentar uma proposta de trabalho junto à unidade escolar e aguardar indicação, que será realizada pelo Conselho de Escola da unidade pretendida. Como jornada de trabalho a ser cumprida, o Professor Coordenador designado para atuar no período diurno, deverá fazê-la em 40 horas semanais distribuídas por todos os dias da semana e turnos, proporcionalmente ao número de classes por turno. Já o Professor Coordenador que for atuar no período noturno, deverá cumprir as 24 horas semanais de trabalho, também em todos os dias da semana, podendo exercer a docência, até atingir a carga máxima, em período diferente do da sua designação.

Como atribuições previstas na Resolução n.º 66, em seu artigo 2.º, destinadas ao Professor Coordenador, algumas ações foram aqui consideradas, como por exemplo: assegurar a integração das atividades de desenvolvimento e aprimoramento do plano de trabalho da escola; acompanhar a execução e a avaliação das ações e metas estabelecidas na proposta pedagógica; garantir, planejar e liderar o desenvolvimento dos trabalhos realizados na escola, participando ativa, rotineira e diretamente das reuniões nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivos (H.T.P.C.s); estabelecer o horário das H.T.P.C.s juntamente com o Diretor, de modo a organizar a participação de todos os professores da unidade, assegurando o caráter coletivo dos trabalhos; acompanhar o trabalho dos professores, subsidiando-os com sugestões para a melhoria da prática docente;

coordenar, acompanhar e avaliar as atividades de recuperação da aprendizagem e dos projetos implementados na escola e desenvolver ações que visem à ampliação e o fortalecimento da relação escola-comunidade.

A mesma resolução valoriza o trabalho pedagógico no espaço escolar no início do documento, considerando a importância da atuação do Professor Coordenador, junto à equipe escolar, no processo de:

1. Integração curricular entre os professores de cursos, períodos e turnos diversos;
2. Elaboração, implementação e avaliação da Proposta Pedagógica da escola;
3. Aprimoramento do processo ensino-aprendizagem;
4. Acompanhamento e avaliação do desempenho escolar dos alunos;
5. Formação continuada dos docentes;
6. Articulação das ações da coordenação pedagógica e otimização de recursos e parcerias com a comunidade;
7. Dinamização de todos os espaços pedagógicos e integração dos trabalhos escolares, da equipe de Supervisão e da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino e Secretaria da Educação (Resolução n.º 66/2006).

A figura do Professor Coordenador pode desempenhar um papel importante no processo ensino-aprendizagem, não no sentido dele atuar diretamente nas salas de aula, mas no de desenvolver estratégias para que o sucesso desse processo chegue até os alunos, entre outros aspectos, por meio da formação continuada docente. A ele cabe uma atuação de liderança no grupo, gerindo projetos que apresentem estratégias eficazes para a aprendizagem, proporcionando condições para a prática efetiva das intenções. Sendo o apoio aos docentes, é alguém que propõe e acolhe ações inovadoras, demandando criatividade e cooperação, refletindo positivamente sobre o espaço de formação.

Para cumprir com o objetivo deste momento da pesquisa foram selecionados alguns temas inerentes ao trabalho escolar com os quais no dia-a-dia do trabalho como Professora Coordenadora, a pesquisadora teve que lidar. A intenção foi verificar o que está determinado na legislação sobre a relação do Professor

Coordenador com esses temas e como essa relação foi vivenciada no período em que a pesquisadora ocupou essa função em uma escola da rede estadual.

## 1 – Integração curricular

A Resolução n.º 66 traz, em seu artigo 2.º, inciso I, que caberá ao Professor Coordenador “assegurar a integração das atividades de desenvolvimento e aprimoramento do plano de trabalho da escola”. Isso permite uma dimensão elevada de articulação entre as disciplinas para que não se bastem por si só.

Segundo a revista UDEMO<sup>33</sup> (2003), Professor Coordenador será aquele que “impedirá que os componentes curriculares se desenvolvam estanques ao longo do processo pedagógico” (p. 24). A mesma revista justifica a necessidade do desenvolvimento articulado entre os componentes curriculares:

Além de dar ao aluno a noção de que o conhecimento é um todo em seu conjunto, a coordenação entre as diversas áreas de estudo ensinará maior motivação e enriquecimento do docente e do alunado, quando percebem que tais aproximações lhes facilitam, respectivamente, o ensino, o estudo e a aprendizagem (p. 24).

As aproximações possibilitam uma maior integração curricular, sem perder a diversidade dos conteúdos e das experiências profissionais os docentes. Souza (2003) aponta que é justamente para a diversidade docente que o Professor Coordenador deve voltar o seu foco de atuação. Neste sentido, a autora afirma que o Professor Coordenador acumula um duplo desafio: “trabalhar com um grupo de professores cuja característica é a heterogeneidade, orientando-os e preparando-os para lidar com a diversidade, com grupos heterogêneos” (p. 103). Portanto, cabe ao Professor Coordenador oportunizar condições diversificadas para que os professores possam refletir, individual e coletivamente, sobre sua prática docente,

---

<sup>33</sup> União dos Diretores do Ensino Médio Oficial

visando atender aos diversos interesses dos educandos. Esta diversificação sugerida, pode nascer das mais variadas ações oferecidas e desenvolvidas pelo Professor Coordenador, seja em textos de pesquisadores que apresentam questões voltadas à amplitude de interesses dos educandos, às exigências do convívio em sociedade ou ao objetivo da educação pública na atualidade ou, ainda, na proposição de práticas coletivas por meio de projetos e trabalhos interdisciplinares.

Devido a fatores adversos à vontade do Professor Coordenador, o processo articulador entre as disciplinas torna-se, por algumas vezes, ineficiente considerando que, no decorrer do ano letivo, professores afastam-se de suas tarefas profissionais por justificativas diversas: licença-saúde, licença-gestante, afastamento por tempo indeterminado, substituição de um professor contratado<sup>34</sup> por um professor efetivo devido à remoção de cargo ou designação para desempenhar outras funções educacionais. A circulação docente ocorrida durante o desenvolvimento do ano letivo torna-se um fator dificultador para a manutenção da articulação curricular, pois a adaptação do novo professor ao ritmo das atividades da escola demanda um tempo e, algumas vezes, não consegue acompanhá-lo.

Outro fator importante a ser considerado é a resistência de alguns professores na realização de um trabalho integrado. Aceitam a proposta articuladora somente teoricamente, mas na prática continuam desenvolvendo suas aulas isoladamente, sem comunicação com as outras disciplinas.

Na trajetória da pesquisadora como Professora Coordenadora esse quadro dificultador para o desenvolvimento de um trabalho integrador não foi diferente. As resistências foram neutralizadas pelos próprios professores. Algumas delas foram, aos poucos, participando de atividades integradoras. Quanto à circulação de professores, os recém-chegados eram informados das ações que estavam sendo desenvolvidas na escola por meio de orientações dos próprios colegas e da Professora Coordenadora nos espaços das H.T.P.C.s ou em momentos anteriores

---

<sup>34</sup> O professor contratado é identificado como Ocupante de Função Atividade (O.F.A.). A Secretaria da Educação do Estado contrata esses professores, que não foram aprovados em concurso público, como docentes para substituírem os professores titulares de cargo no período de seu afastamento. Ao término do ano letivo, os professores contratados são desligados da função docente e deverão participar de um novo processo de atribuição de classes/aulas no início do ano letivo seguinte.

ou posteriores às suas aulas, considerando que nem todos os professores realizavam as H.T.P.C.s naquela escola, já que muitos atuavam em duas, três e até quatro escolas.

Esta questão deve ser um ponto a ser considerado pelo Professor Coordenador enquanto mediador do processo pedagógico da escola, que deve estar atento às dificuldades com as quais este grupo, que atua em mais de uma escola, convive: propostas pedagógicas diferentes, ações escolares diferentes, equipe escolar diferente. Nesse sentido, as concepções de Souza (2003) sobre abandonar o “sonho da homogeneidade” no processo educativo vêm ao encontro dessa preocupação em compreender, principalmente, a dificuldade que os professores que atuam em mais de uma unidade escolar têm para inserir-se nos trabalhos de integração curricular e nas demais ações desenvolvidas nas escolas. Essa questão é levada não só no âmbito docente, como também no discente e no da coordenação pedagógica. A autora evidencia: “... não é possível esperar que todos pensem igual, que passem a ter a mesma crença do grupo, da escola, que concordem e desenvolvam as mesmas práticas em sala ou nas H.T.P.C.s.” (p. 98) e complementa: “Cada professor é único, com experiências ‘sui generis’, com crenças e valores que o constituem, e é com essa identidade que desenvolverá sua ação pedagógica.” (p. 98, grifos da autora).

O Professor Coordenador pode direcionar ações necessárias para atender ao trabalho escolar. Uma das formas é a busca pela compreensão da realidade tal como ela se apresenta “reconhecendo seu caráter complexo” (Souza, 2003, p.110). Portanto, não basta que se instale no conceito pedagógico do Professor Coordenador somente a constatação de que a educação se faz pela diversidade de interesses. Para que o trabalho escolar alcance seus objetivos torna-se importante que a diversidade seja considerada.

Assim, o Professor Coordenador terá que aprender a viver com um eterno questionar-se que, segundo Souza (2003, p. 110) “abrange não só os problemas, mas, também as soluções” sobre questões voltadas para sua própria maneira de pensar, mas também, à do outro de modo a integrar a estes “novos pressupostos e concepções” (ibid., p. 110). Ele deverá fazer isso em conjunto com o grupo, sem

abrir mão do diálogo, “pois o grupo todo deverá aceitar a complexidade para que se mude a maneira de agir e pensar na educação” (ibid., p. 110).

A integração curricular deve oportunizar condições para que cada conteúdo estabeleça uma relação própria com as demais disciplinas. Não existe um único caminho que seja considerado correto. Os interesses da comunidade escolar é que irão caracterizar suas necessidades e, partindo disto, nortearão as ações que poderão ser desenvolvidas. O Professor Coordenador, neste processo, não poderá trazer para si próprio as responsabilidades do êxito ou do insucesso das ações desenvolvidas. É necessário que divida, com a equipe docente, as possibilidades de acertos e erros para que, juntos, encontrem caminhos alternativos que visem o alcance dos objetivos pedagógicos.

## 2 – Proposta Pedagógica (elaboração, desenvolvimento e avaliação)

A Proposta Pedagógica, como já mencionado anteriormente, caracteriza a identidade da escola, apresenta o diagnóstico das necessidades dos alunos e desvela caminhos para alcançar seus objetivos. Sua importância é tão considerada, que é garantida pelo artigo 12.º da LDB/EN n.º 9.394/96, que traz para a escola a responsabilidade “de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Já o artigo 13.º dessa mesma lei trata da participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino “cumprindo um plano de trabalho baseado nesta proposta”.

Com esta ação coletiva a escola pode fortalecer seu trabalho pedagógico e desenvolvê-lo com melhor qualidade, pois, ao sentirem-se inseridos neste processo, os professores podem refletir sobre as necessidades dos alunos e, assim, planejar ações específicas e diversificadas de modo a atender aos objetivos da educação.

Segundo Davis e Grosbaum (2005), autores do módulo que trata da Proposta Pedagógica da escola dentro do Programa de Capacitação a Distância para Gestores (Progestão), “a Proposta Pedagógica torna-se fundamental para a escola

por ser um elemento norteador da organização do seu trabalho, visando o sucesso na aprendizagem dos alunos – finalidade maior da escola como instituição social.” (p. 7).

A construção coletiva da Proposta Pedagógica não deve ser considerada, apenas, como uma obrigação legal que a escola deve atender. Deve ser envolvida pelo comprometimento de toda a equipe escolar para a elaboração e desenvolvimento de ações que levem a escola à práticas autônomas e adequadas à sua realidade. Davis e Grosbaum (2005) apresentam a importância que a Proposta Pedagógica tem para a escola:

A Proposta Pedagógica retrata a identidade da escola, oferecendo diretrizes gerais quanto ao que a escola precisa desenvolver, visando tornar o seu trabalho mais agradável, produtivo e voltado para a construção da cidadania dos sujeitos que participam dela (p. 87).

Norteados pelas metas estabelecidas na Proposta Pedagógica os docentes planejam ações disciplinares de modo a desenvolver práticas que visem alcançá-las. Neste momento, o Professor Coordenador deve exercer seu papel de liderança, pois “ele é quem tem a visão global da situação pedagógica da escola” (Davis e Grosbaum, 2005-2006, p. 43) e, portanto, a implementação das ações previstas na proposta pedagógica deve ser garantida, tendo um acompanhamento proximal do Professor Coordenador. Ele deve “acompanhar a execução e a avaliação” (Resolução n.º 66, artigo 2.º, inciso II) das metas fixadas pela escola.

A escola que não dispensa à Proposta Pedagógica a atenção merecida nas questões voltadas à adequação de pontos a serem revistos, alterados ou excluídos, não poderá ver, nele, um documento que diagnostica as necessidades e prevê ações para a melhoria do trabalho educacional, uma vez que, suas ações não atendem as reais necessidades educacionais dos alunos. É primordial que este documento norteador esteja de acordo com a realidade da comunidade escolar para que esteja vivo nos planejamentos disciplinares, nos projetos escolares e nas demais ações escolares. Portanto, o Professor Coordenador, cumprindo com sua

função, deve estimular a equipe docente a participar da elaboração da Proposta Pedagógica, oportunizando momentos de reflexão, análise e planejamento de ações eficazes e, posteriormente, garantir a execução do que foi previsto para que o trabalho não se perca em meio a inúmeras tarefas escolares.

### 3 – Processo ensino-aprendizagem

Na Resolução n.º 66, artigo 2.º, inciso VII está explícito o compromisso do Professor Coordenador com relação ao processo ensino-aprendizagem, na qual se destaca, como atribuição, coordenar, acompanhar e avaliar as atividades de recuperação da aprendizagem, em especial, da recuperação paralela<sup>35</sup>. Mas seu compromisso não se encerra no trabalho de recuperação da aprendizagem dos alunos. A ele também cabe apresentar outras propostas aos professores de modo a oportunizar várias formas de aprender, levando em consideração a diversidade de conhecimentos que os alunos trazem como vivência. Isso não é uma tarefa fácil, já que o Professor Coordenador deve apoiar o trabalho dos professores para que desenvolvam um trabalho que atenda a todos os alunos e, ao mesmo tempo, que dedique atenção especial àqueles que necessitam de um atendimento individualizado e diferenciado.

Davis e Grosbaum (2005-2006) afirmam que o aluno deve ser visto como alguém que contribui para a sua “aprendizagem de forma ativa: seleciona, assimila, interpreta e generaliza informações sobre seu meio físico e social” (p. 21). Isso leva, também, a um novo papel docente: o de mediador entre o conhecimento que o aluno traz e o conhecimento que necessita ser conquistado, ou seja, o professor será um

---

<sup>35</sup> Resolução SE 15, de 22-2-2005 dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino. A recuperação constitui parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem e tem como princípio básico o respeito à diversidade de características, de necessidades e de ritmos de aprendizagem de cada aluno. Artigo 2º - A recuperação contínua está inserida no trabalho pedagógico realizado no dia a dia da sala de aula e decorre da avaliação diagnóstica do desempenho do aluno, constituindo intervenções imediatas, dirigidas às dificuldades específicas, assim que estas forem constatadas. Artigo 3º - A recuperação paralela é destinada aos alunos do ensino fundamental que apresentem dificuldades de aprendizagem não superadas no cotidiano escolar e necessitem de um trabalho mais direcionado, paralelo às aulas regulares. Artigo 4º - Para o desenvolvimento das atividades de recuperação paralela, cada unidade escolar deve elaborar projetos especiais a serem desenvolvidos ao longo do ano letivo.

agente facilitador para que o aluno alcance essa aprendizagem. Assim, garante-se o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania, conforme estabelece a Constituição Federal.

O pleno desenvolvimento não diz respeito, somente, “à tarefa de ensinar” (Davis e Grosbaum, 2005, p. 35), mas também, à formação do educando por inteiro, como cidadão que tem interesses e necessidades diferentes. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), em seu documento introdutório, “cabe ao professor, por meio de intervenções pedagógicas, promover a realização de aprendizagens com maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta” (p. 52), pois sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui.

A definição de aprendizagem significativa conceitua-se como um “trabalho simbólico de ‘significar’ a parcela da realidade que se conhece” (PCN, 2001, p.52). Portanto, as aprendizagens desenvolvidas na escola serão significativas para os alunos à medida que eles conseguirem estabelecer uma relação entre os conteúdos escolares e a realidade em que vivem em seu cotidiano. Este processo exige um trabalho coletivo por parte da equipe docente que demandará tempo para que as reflexões sobre a prática docente sejam revistas. Porém, de nada adianta uma ação pedagógica voltada à aprendizagem significativa se, dentro das salas de aula, professor e alunos não se sentirem pertencentes àquele espaço de formação. É necessário que nesse processo ambos estejam comprometidos com a educação.

O ensinar, hoje, vai além do trabalho sobre os conteúdos programáticos. Ele permeia a ética, os valores e formação humana, o que significa que este trabalho estabelece uma relação significativa entre o ensinar e o aprender contínuo, definindo o que Quintás (2005) identifica como categoria de encontro, onde se estabelece um “entrelaçamento entre dois âmbitos de vida que se unem para enriquecerem-se mutuamente” (s/p).

Estabelecido esse clima de cooperação entre professor e alunos, é possível que se desenvolvam condições mais “propícias para que o ensino e a aprendizagem

se integrem mutuamente, gerando uma educação de qualidade” (Mantoan, 2003, p. 60).

Nesse contexto, a aprendizagem traduz a autoridade<sup>36</sup> que o professor representa na sala de aula. Quando o processo ensino-aprendizagem se desenvolve em meio ao diálogo, à cooperação e ao entendimento, fica explícito que o trabalho que o professor exerce na sala de aula é o de conhecimento, o de liderança. Segundo Machado (2007) a autoridade do professor deve derivar de sua...

...postura profissional, da firmeza com que esclarece conceitos, dos planos de aula bem pensados e produzidos, de sua capacidade de ouvir, de seus estudos e atualização constantes e da clara consciência de que, naquele espaço sagrado chamado de sala de aula, ele deve exercer um comando que demonstre sua paciência, persistência, capacidade de argumentação e diálogo e, principalmente, experiência e inteligência (s/p).

Isto ocorre porque o professor possui um saber, um conhecimento que irá mediar um ambiente propício para a aprendizagem de seus alunos e, isso, lhe confere um certo poder. Essa responsabilidade, por si só, já confere ao educador uma “autoridade” (Novais, 2004, p. 25). Nesse sentido, o Professor Coordenador tem a tarefa fundamental de fazer dos espaços das H.T.P.C.s espaços que, efetivamente, favoreçam a reflexão sobre a ação docente, oportunizando condições para que novas estratégias sejam criadas pela equipe docente, com vistas a minimizar os fatores que possam interferir no processo ensino-aprendizagem e, para que possam exercer sua autoridade enquanto docente, com autonomia e responsabilidade.

#### 4 – Articulação com a família

Esta é uma das atribuições destinadas ao Professor Coordenador. A ele cabe aproximar a família das atividades educacionais dos alunos utilizando-se de

---

<sup>36</sup> Autoridade – sf. 1. Direito ou poder de fazer-se obedecer, de dar ordens, tomar decisões, agir, etc. 2. Aquele que tem esse direito ou poder. 3. fig. Influência, prestígio. (cf. mini dicionário Aurélio).

reuniões individuais para tratar de casos específicos de aprendizagem, de reuniões coletivas com vistas a conscientizá-la e trazê-la para perto dos projetos educacionais desenvolvidos e previstos pela proposta pedagógica ou, ainda, de comunicados que visem informar os responsáveis sobre a participação do aluno em eventos, no projeto de recuperação e reforço entre outras atividades. O inciso VIII, da Resolução n.º 66, artigo 2.º explicita que cabe ao Professor Coordenador, a responsabilidade de desenvolver ações que tenham como objetivo “a ampliação e o fortalecimento da relação escola-família”.

A participação dos pais na vida escolar dos filhos era pequena, na experiência da pesquisadora enquanto Professora Coordenadora. A dificuldade em estabelecer um horário para atender aos pais, de modo que eles pudessem participar efetivamente da reunião com professores era constante.

Segundo Orsolon (2003, p.179) a parceria entre escola e família na educação do aluno nem sempre se apresenta harmoniosamente, já que a escola ou “complementa as estratégias educativas adotadas pela família” ou apresenta-se “distinta” à prática de valores e concepções. Este era um dos problemas que a pesquisadora, enquanto Professora Coordenadora, percebia na relação entre as famílias dos alunos e a escola: apresentar uma prática distinta.

As reuniões de pais e/ou responsáveis aconteciam sempre da mesma forma. Os pais encaminhavam-se até as salas dos filhos e, aí, infinitas reclamações eram transmitidas aos pais, como por exemplo, a danificação do patrimônio público, o descumprimento aos horários de entrada, a falta de material dos alunos e assuntos particulares que tratavam diretamente da disciplina e do comprometimento destes com as atividades escolares. Esta prática constante nas reuniões, ocasionava uma ausência significativa das famílias e considerando o que ressalta Perrenoud (1999): “envolver os pais na construção de saberes não se limita a convidá-los a desempenharem seu papel no controle do trabalho escolar e a manter nas crianças uma motivação para levar a escola a sério e para aprender” (p. 119). Procurava-se, então, encontrar alternativas para dar às reuniões uma nova cara.

Sabendo da importância de ter as famílias aliadas ao trabalho escolar dos alunos, buscou-se estratégias para aproximá-las da escola. Dentre elas, vale

mencionar: pequena mostra de atividades desenvolvidas por equipe multidisciplinar que apresentava atividades diversificadas construídas pelos alunos nas aulas; recepção dos pais com café da manhã; texto de acolhimento e palavra da Diretora e Professora Coordenadora; apresentação artística de um grupo de alunos e, posteriormente, encaminhamento dos pais às salas de aula onde o professor de sala responsável apresentava os pontos positivos e as qualidades da sala. Após os informes gerais e a explicitação sobre a situação dos alunos, permaneciam no espaço somente os pais que o professor necessitava conversar específica e particularmente sobre questões de comportamento escolar.

Na expectativa de concentrar um maior número de pais e/ou responsáveis, para que estes tomassem ciência do desenvolvimento educacional dos filhos, várias alternativas de horários foram colocadas em prática: no início das aulas, ao término das aulas e, finalmente, em momentos pré-agendados nos horários das H.T.P.C.s. Em uma ação conjunta com a equipe docente, conseguiu-se atender quase a totalidade de pais nas reuniões pedagógicas. Considerava-se de essencial importância que a escola e a família estreitassem os laços. Assim, as iniciativas da escola poderiam contar com o apoio da família para que, as ações desenvolvidas no espaço educacional refletissem os interesses sociais da comunidade.

Quando a equipe escolar consegue desenvolver um trabalho pedagógico contínuo e coeso, é possível que se estabeleça uma parceria permanente entre escola e família e “quanto mais os professores forem partidários de didáticas precisas e de pedagogias novas, mais suas concepções do ensino-aprendizagem parecem, aos olhos dos pais, o oposto do senso comum” (Perrenoud, 1999, 122).

A condição efetiva de participação da família na vida escolar dos filhos é que exige o sentimento de pertencer ao espaço. Para que este sentimento se concretize nesta relação, é necessário que Professor Coordenador e a equipe docente elaborem estratégias conjuntas visando que o objetivo de conquista da confiança seja alcançado e isso, somente será possível no momento em que o trabalho apresentar-se integrado à realidade da comunidade.

5 – Cuidados com a indisciplina

Esta não é uma tarefa pertinente às atribuições do Professor Coordenador, porém, não pode ser desconsiderada, já que interfere diretamente no desenvolvimento das atividades docentes e, muitas vezes, “inviabiliza o seu trabalho” (Franco, 2003, p.167). É importante buscar as causas da indisciplina, pois, muitos podem ser os fatores que desencadeiam tais posturas nos alunos e que são condenadas pelos professores. Franco (2003) apresenta alguns possíveis problemas que levam à indisciplina: “a concepção de disciplina dos docentes; a relação professor-aluno; as propostas de trabalho desenvolvidas em sala de aula; a valorização do espaço escolar pelo aluno” (p. 168).

Segundo Mantoan (2003) “muitos professores, diretores e pais relutam em aceitar que o perfil dos alunos mudou e, que hoje os alunos não são mais os mesmos que tiveram acesso às escolas do passado” (p. 57). Hoje, o conhecimento não pode ser mais transmitido, precisa sim, ser entendido como “fruto de uma progressão sucessiva de etapas que caminham para uma objetivação dos conceitos” (ibid., p. 60). Quando há uma insistência por parte da escola para que os alunos aprendam conteúdos “que não se inscrevem em seus mapas de compreensão e não têm significado ou relevância suficiente para perturbar o estado de equilíbrio dinâmico de seus conhecimentos” (ibid., p. 64) estabelece-se, nos alunos, uma relação de obrigatoriedade em concluir os estudos e, ao mesmo tempo, um desinteresse pelas aprendizagens escolares que não representam significado para sua vida social.

A inadequação entre o que está sendo ensinado pelo professor e os interesses dos alunos, somados à postura centralizadora do professor, como o detentor da palavra, geram um desinteresse e, este, é entendido pelos professores como indisciplina. Esta é algo contrário aos procedimentos disciplinares.

Segundo o dicionário Aurélio, disciplina refere-se ao “regime de ordem imposta ou mesmo consentida, que convém ao bom funcionamento de uma organização.”

Ainda, em referência à questão da disciplina, Franco (2003, p. 167) explicita que, aos olhos dos professores, a “obediência incondicional do aluno é sinônimo de

disciplina” e, acabam cobrando dos alunos uma “atitude de passividade”. Essa postura que alguns professores defendem é totalmente contrária à formação de cidadãos críticos, participativos e atuantes.

A disciplina se estabelece quando o professor se assume como autoridade no espaço de sala de aula, porém, esta autoridade não pode ser entendida como aquela que se dá o “direito de dar ordens ou de fazer-se obedecer” (Aurélio, 2001), mas sim, pela ética que permeia as relações entre professor e alunos.

Para Machado (2007) “não há fórmulas exatas para conseguir afirmar a autoridade em sala de aula” (s/p). O autor afirma que “existem caminhos interessantes e experiências pessoais que podem auxiliar os educadores na escolha de boas ferramentas para sedimentar relações saudáveis com seus alunos em sala de aula, sem excessos liberais ou autoritários” (ibid., s/p). Os caminhos que serão seguidos para estabelecer esta relação devem permear o diálogo e a compreensão. Em meio a uma postura profissional comprometida com o processo de ensino-aprendizagem por parte do professor é possível desenvolver uma relação de respeito em sala de aula. Ao notarem a firmeza com que o professor esclarece os conceitos envolvidos na disciplina, que as aulas estabelecem conexão com a realidade vivida, os alunos sentem-se inseridos no espaço escolar e criam um vínculo de cumplicidade e admiração, respeitando a autoridade do professor.

Ao contrário, a questão da autoridade pode sugerir o domínio do professor e a anulação dos alunos. Novaes (2004) ressalta que esta autoridade “advém do papel social do professor e também do domínio que este possui do conteúdo com o qual está trabalhando” (p. 16). Neste sentido, a autoridade pressupõe uma relação hierárquica, em que o professor tem como função dar ordens para que o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem seja garantido e os alunos têm a obrigação de segui-lo.

Assim, sendo o professor uma autoridade competente em sala de aula, que possibilita condições para que os conhecimentos aprendidos na escola sejam utilizados na vida social, respeitando a diversidade de interesses dos alunos, é

possível que a relação professor-aluno se construa de maneira saudável, centrada em responsabilidades, autonomia e cooperação dos envolvidos.

Detectadas as possíveis causas, o Professor Coordenador pode atuar conscientemente, no foco do problema, desempenhando um papel mediador no processo que aproximará o trabalho docente das expectativas dos alunos podendo assim, sanar ou pelo menos, minimizar os problemas de indisciplina.

No entanto, esta tarefa que muitas vezes é assumida pelo Professor Coordenador não pode se tornar o foco de seu trabalho. Vale lembrar que a sua função permeia o processo ensino-aprendizagem e, portanto, a indisciplina não deve ser vista somente como uma atitude de desacato que parte do aluno, mas, é necessário verificar as causas que o levaram à prática de tais atitudes consideradas “atos de indisciplina” para, então, tentar levantar hipóteses das possíveis causas junto aos professores, buscando elaborar ações conjuntas com vistas ao isolamento desses atos.

Como exemplo a ser seguido, considerou-se essas questões quando a pesquisadora deparou-se com atitudes de indisciplina apontadas pelos professores. Por meio da reflexão sobre a ação, buscou-se trabalhar no sentido de que os professores aproximassem os conteúdos aos interesses dos alunos. Estratégias definidas nas H.T.P.C.s foram traçadas: ao invés de textos de livros didáticos, conseguiu-se parceria com um jornal de grande circulação na região para tratar questões de leitura, escrita, pensamento crítico, resolução de problemas e autonomia de pensamentos.

Quando os atos de indisciplina persistiam, agendávamos reuniões com o responsável e o aluno. A pesquisadora, enquanto Professora Coordenadora, estabelecia um espaço de fala e escuta entre professor e aluno. Essa ação de aproximação dos conhecimentos escolares e sociais, somadas à relação de respeito entre eles e à participação da família nesse diálogo, elevou muito o clima de satisfação na escola e diminuiu, quase que em sua totalidade, os atos de indisciplina.

6– Formação continuada em serviço

O trabalho do Professor Coordenador é centrado em questões que envolvem a formação continuada dos docentes e vem expressa na Resolução n.º 66, artigo 2.º, inciso V que estabelece que: caberá ao Professor Coordenador “acompanhar o trabalho dos professores, subsidiando-os com sugestões para a melhoria da prática docente.”

Antecede a formação continuada, a formação inicial, que é vista como “momento por excelência da formação profissional, no qual se dá a apropriação do conhecimento profissional a ser aplicado à futura atuação.” (Mizukami, 2003, p.19)

A formação inicial não dá conta de formar o profissional para atuar com as necessidades da educação, uma vez que esta encontra-se em constante transformação. Assim, a formação continuada permite que o professor compreenda melhor a realidade educacional, podendo refletir criticamente sobre sua prática pedagógica.

De acordo com Mizukami (2003):

...o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultado não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola (p. 30).

Para tanto, é necessário que sejam oportunizadas condições para que o professor tenha contato com pedagogias diferenciadas e atuais de modo que, após a reflexão sobre sua ação, estabeleça condições para que sua atuação docente atenda aos seus próprios interesses e aos interesses dos alunos. Tais motivos ressaltam a importância da formação continuada em serviço uma vez que o professor analisa sua própria prática enquanto atua na sala de aula, possibilitando

uma reorganização no seu fazer pedagógico com vistas a atender aos objetivos não só de sua disciplina, mas, de todo o contexto escolar.

Prada (2003) retrata que a formação continuada é necessária para que os professores possam “ler o mundo”. Nesse sentido, o autor trata da importância do trabalho coletivo com os professores e com os próprios alunos, como forma de refletir sobre sua prática:

É a partir de reflexões individuais e coletivas e, o intercâmbio entre a equipe docente sobre a experiência de seu fazer profissional que eles podem gerar transformações, tanto em suas concepções e práticas, como em seu contexto institucional de atuação (p. 32).

O autor fala da importância da formação continuada como forma de estabelecer relação com o conhecimento ao afirmar que a “formação de professores é uma preparação para ler o mundo e orientar outras para fazer sua própria leitura de forma crítica” (p. 32). Para ele, a leitura de mundo permite aos professores “incorporarem conteúdos metodológico-teóricos” que os levarão a compreender seu próprio fazer profissional e fundamentar novas construções entre seus alunos e os conhecimentos que eles necessitam. Possibilitar esta leitura de mundo exige ações reflexivas e, para tanto, é de essencial importância que os professores contem com um espaço que permita uma formação necessária, articulada com a realidade e que oportunize condições para uma nova práxis.

Portanto, o trabalho do Professor Coordenador é fundamentalmente um trabalho de “formação continuada em serviço” (Garrido, 2003, p. 9) uma vez que, cabe a ele a tarefa de garantir, planejar e liderar o desenvolvimento dos trabalhos realizados na escola, participando ativa, rotineira e diretamente das reuniões de H.T.P.C.s<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Artigo 2.º, inciso III da Resolução n.º 66 que dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de trabalho de Professor Coordenador, em escolas da rede pública de ensino e dá providências correlatas.

Cabe, também ao Professor Coordenador, cuidar para que o espaço destinado às reuniões de H.T.P.C.s não se torne um local para desabafo dos professores, transmissão de recados ou conversas desconexas com o trabalho desenvolvido pela escola, devendo preparar-se antecipadamente com uma pauta dos assuntos a serem tratados e que necessitarão de reflexão e participação ativa do grupo.

Outro fator para o qual o Professor Coordenador deve direcionar sua atenção é a eficiência completa dessas reuniões. Nesse sentido, ele deve contar com o fato de que nem todos os professores em exercício na escola realizam as H.T.P.C.s na unidade e, cuidar para que isso não interfira nem na articulação do trabalho coletivo, nem na reflexão conjunta dos problemas da escola e das soluções atingidas em conjunto.

O processo de formação continuada se faz necessário uma vez que a própria sociedade encontra-se em constante transformação. Assim como a sociedade muda, o “saber construído precisa ser revisto e ampliado” (Christov, 2004, p. 9). Dessa forma, a liderança do Professor Coordenador tem a intenção de oportunizar momentos de reflexão coletiva entre os professores para que sejam somadas novas práticas educacionais às já desempenhadas de modo a atender aos objetivos da formação educacional previstos na proposta pedagógica no sentido de colaborar com a formação crítica e autônoma dos educandos.

## 7 – Relação com o diretor

O Professor Coordenador, como “membro da equipe gestora” (Resolução n.º 66), necessita articular-se ao trabalho do Diretor da escola para que juntos viabilizem ações que promovam a garantia das ações previstas na proposta pedagógica.

Segundo Baptista e Galleti (2005) os diretores também “acumulam uma infinidade de tarefas” (p. 216) que envolvem desde as ações administrativas até as

pedagógicas. Cabe ao Diretor encontrar pontos de equilíbrio entre todas as suas tarefas.

As questões voltadas ao trabalho em equipe também fazem parte das atribuições da direção escolar. Assim, é necessário que o Diretor esteja em estreita sintonia com o Professor Coordenador visando alcançar o sucesso do trabalho pedagógico que será norteado pelos documentos que identificam, caracterizam e definem a unidade escolar. Uma atuação coesa da equipe gestora, transmite segurança aos professores por meio de atitudes e práticas que atentem aos objetivos pedagógicos propostos.

Essa experiência de parceria entre a coordenação e a direção da escola nas ações voltadas ao trabalho pedagógico não foi possível no período em que a pesquisadora desempenhou a função de Professor Coordenador.

Por motivo de afastamento por tempo indeterminado da Diretora efetiva, circulavam pela direção da unidade, profissionais que até apresentavam interesse em desenvolver um trabalho pedagógico em parceria com a coordenadora pedagógica, mas a urgência em entender a dinâmica da escola e as solicitações advindas da Diretoria de Ensino impediam qualquer tentativa de aproximação com a parte pedagógica da escola. Assumindo o previsto no artigo 2.º, inciso I, da Resolução n.º 35/2000, que explicita que cabe ao Professor Coordenador “assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas desenvolvidas pela unidade”, buscava-se compartilhar com a direção as ações que estavam sendo desenvolvidas, norteando-a sobre projetos, dificuldades, solicitações docentes e envolvimento da comunidade. No entanto, os diretores que por lá passaram não se envolviam na parte pedagógica, nem mesmo em momentos de exposição de trabalhos para a comunidade ou festas e comemorações. Considera-se que não se envolviam no pedagógico, pois queriam ser somente aquele que *estabelecia a ordem*.

Segundo Almeida (2005) “o imaginário que privilegia a centralização do poder, como forma de garantir a ordem, encontra-se presente no cotidiano da escola, tanto naquele que separa os inadaptáveis, como naquele que supervisiona o trabalho do

outro” (p. 46). Assim, o diretor precisa assumir para si o papel de controlador da escola e isto impede que ele esteja acessível aos olhos dos professores, pais e alunos.

Mesmo assim, os trabalhos eram desenvolvidos sempre contanto com a ciência do diretor e com sua participação indireta, mas se ele estivesse presente, efetivamente, nas ações escolares, os sucessos destas certamente poderiam alcançar dimensões muito mais elevadas.

## 8 – Professor Coordenador em formação

Ao relatar sobre as funções que o Professor Coordenador deve desempenhar na escola, é possível refletir sobre a prática cotidiana desempenhada por ele e sobre a dificuldade de colaborar com uma formação continuada docente sendo que, ele mesmo, necessita de uma formação para atuar em todos os segmentos de atribuições que sua função abraça. Questões voltadas à necessidade de se “construir novas bases” (Christov, 2003, p.12) para pensar e agir na escola geralmente estão presentes nas preocupações dos Professores Coordenadores. Somente o Professor Coordenador possui a ferramenta apropriada para que o processo da fala e da escuta seja um instrumento facilitador da reflexão coletiva e da mudança de atitude docente. Para que isso ocorra, ele precisa escutar a si mesmo, buscando compreender a importância que seu papel exerce no trabalho escolar e a responsabilidade que a prática norteadora do processo pedagógico desempenha. Portanto, o Professor Coordenador deve atuar com responsabilidade, dedicação e compromisso, visando alcançar seus propósitos ao assumir esta função na escola, a de coordenar o trabalho pedagógico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou o papel do Professor Coordenador que atua na rede pública estadual e teve a preocupação inicial de verificar até que ponto aquilo que está definido na legislação como atribuição desse profissional é executado por ele no exercício cotidiano de sua função. Desta forma, pretendeu-se discutir até que ponto a importância do Professor Coordenador, proclamada nos documentos oficiais ou mesmo por estudiosos do tema, pode ser comprovada através das ações por ele desenvolvidas.

Inicialmente buscou-se discutir o papel do Professor Coordenador enquanto possível colaborador na articulação das ações pedagógicas e, em seguida, apresentou-se um breve histórico das principais reformas educacionais no Brasil, de modo a destacar o cenário em que surge a função de Professor Coordenador. Tomando como referência, por um lado, a experiência da pesquisadora enquanto Professora Coordenadora de uma escola da rede estadual e, por outro, o texto legal, procurou-se realizar a interface entre o que a legislação define como atribuição deste profissional e as atividades que ele realiza.

Como fonte de pesquisa, foi utilizado o relato da experiência da pesquisadora e foram examinados documentos oficiais que tratam da formação de professores e da função de Professor Coordenador: legislação federal e estadual e cadernos dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação, tais como Circuito Gestão, Ensino Médio em Rede e Progestão. Foi também consultada bibliografia em livros, artigos e teses que fazem alusão a esta temática.

O apoio na própria experiência permitiu à pesquisadora uma reflexão concreta sobre o por quê das dificuldades vivenciadas enquanto Professora Coordenadora. Foi possível perceber que apesar da existência de uma legislação que define as atribuições do Professor Coordenador no espaço escolar, este por muitas vezes assume tarefas que não fazem parte do seu rol de atividades.

Geralmente esse fator é justificado pela necessidade de atender algumas urgências que visam apoiar o professor para que *as ações previstas não sejam prejudicadas*, como, por exemplo, resolver problemas disciplinares ou de conflito entre alunos.

Dessa forma, a realização da interface entre aquilo que está definido sobre a função do Professor Coordenador na legislação pertinente e as vivências de um Professor Coordenador em seu cotidiano escolar permitiu perceber um distanciamento significativo entre estes dois aspectos.

A discussão do papel desse profissional trouxe para a análise um questionamento: a importância dessa função, proclamada nos discursos legais, é realmente reconhecida na dinâmica do dia-a-dia da organização escolar? Desse eixo condutor emergiu outra questão: é possível que o Professor Coordenador crie condições para um trabalho reflexivo, visando uma construção coletiva e um maior comprometimento dos professores com a escola, se ele próprio, nas condições em que exerce sua função, poucas condições tem de constituir-se como profissional reflexivo?

A partir da investigação, da análise e da reflexão sobre tais questionamentos, foi possível constatar que não basta o Professor Coordenador ter a intenção de realizar as atividades que lhe são atribuídas. Para que isso seja viável, ele necessita ter credibilidade da equipe docente, pois só assim será possível articular ações escolares e acompanhar o trabalho dos professores, subsidiando-os com sugestões para a melhoria de suas práticas pedagógicas.

Muitas vezes o Professor Coordenador sente-se inseguro diante das demandas colocadas pela equipe docente, sobretudo porque essas demandas geralmente referem-se à questões disciplinares ou problemas familiares, situações para as quais o professor não se julga preparado para lidar.

A leitura realizada atrelada à experiência da pesquisadora demonstra que o Professor Coordenador desempenha um papel de essencial importância junto à equipe docente, uma vez que possibilita a articulação entre a proposta pedagógica da unidade e as ações desenvolvidas no cotidiano escolar com vistas a alcançar os

objetivos educacionais. Neste sentido vale destacar que a experiência relatada desvelou que esse profissional necessita de formação continuada que possibilite reflexão sobre os mecanismos de constituição e funcionamento dos grupos, e assim, tenha segurança na execução de suas tarefas.

Além de atender às demandas cotidianas de professores, pais e alunos, o Professor Coordenador também precisa dar conta das exigências dos órgãos centrais, como o encaminhamento dos programas oficiais e projetos que chegam sem avisar, muitas vezes, se contrapondo às ações planejadas pelo coletivo da unidade escolar.

A realização desta pesquisa teve grande importância pessoal pois permitiu a auto-análise da pesquisadora uma vez que pôde refletir sobre sua atuação como Professora Coordenadora. A partir dessa reflexão, algumas inferências relevantes para a compreensão do papel que o Professor Coordenador desempenha na rede pública estadual foram destacadas conforme se demonstra a seguir.

1 – Para o Professor Coordenador é fundamental a articulação com o diretor da unidade que busque ampliar a participação da comunidade escolar favorecendo a atuação desta em prol do objetivo comum.

2 – Existe uma legislação que define a função do Professor Coordenador, porém, no exercício da função, muitas vezes, este desempenha tarefas diferentes daquelas previstas, já que não raras vezes ele é chamado para atender a imprevistos e urgências.

3 – A atuação do Professor Coordenador no que se refere à formação continuada é primordial para que as ações pedagógicas previstas sejam alcançadas. Neste sentido a Proposta Pedagógica representa o instrumento que dará o direcionamento das reuniões para que estas se constituam em espaços de reflexão sobre a prática docente.

4 – As mudanças na educação ocorrem em conseqüência da necessária adequação a uma nova realidade social. Um Professor Coordenador capaz de

compreender o cenário onde a escola está inserida pode ser um grande articulador dessas mudanças.

5 – O Professor Coordenador exerce uma função de liderança junto à equipe docente o que implica o desafio político e pedagógico de promover a articulação entre os membros deste segmento com o fito de envolvê-lo no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação do processo pedagógico.

6 – Há necessidade de maior valorização do trabalho pedagógico no cotidiano da unidade escolar, entendendo-o como parceiro importante do diretor da unidade na articulação entre todos os segmentos da comunidade escolar com vistas à promoção do trabalho coletivo.

A pesquisa ajudou a compreender a importância do Professor Coordenador nas funções pedagógicas da escola e propiciou reflexão sobre a atuação da pesquisadora no exercício desse cargo, bem como, sobre suas contribuições nesse processo, permitindo uma reorganização da própria prática e criando possibilidade para que outros educadores venham a despertar para a necessidade de refletir sobre o seu fazer cotidiano.

Nesse sentido, é importante enfatizar que, assim como a equipe docente tem necessidade de contar com um espaço de reflexão sobre a ação com vistas à melhoria do seu desempenho junto aos alunos, o Professor Coordenador também necessita de um espaço específico de formação onde possa refletir sobre sua prática objetivando a melhora de seu desempenho na complexa tarefa de liderar um grupo social. Só um processo de formação continuada consistente permitirá ao Professor Coordenador assumir com segurança o papel de articulador do trabalho pedagógico.

Finalizando este estudo, vale reiterar que as reflexões realizadas durante o seu desenvolvimento propiciaram melhor compreensão da pesquisadora sobre a própria prática. Espera-se também que o mesmo traga contribuições para aqueles que estejam desempenhando ou venham a desempenhar essa função.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALMEIDA, Júlio Gomes. **A intervenção (Im)possível no cotidiano de uma Escola:** relato do trajeto de um diretor de Escola na Rede Municipal. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Como se faz uma escola aberta?** São Paulo: Paulus, 2005.

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje.** Disponível no site [www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto), acessado em março de 2007.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho e colaboradores. **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança.** São Paulo: Editora Loyola, 1998.

AMARAL, João, MOREIRA, Alfredo e RIBEIRO Deolinda. **O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo.** Estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 2005.

AZANHA, José Mario Pires. Planos e Políticas de Educação no Brasil: Alguns Pontos para reflexão. In: **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica.** São Paulo: Pioneira, 1998.

\_\_\_\_\_. Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. Disponível em: <http://www.aordem.com.br/fdes/manzano/ppeb.doc>, no documento: Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão., acessado em junho de 2007.

\_\_\_\_\_. Planos e Políticas de Educação no Brasil: Alguns Pontos para reflexão. In. Educação Básica: Políticas., Legislação e Gestão. São Paulo: Thomson, 2004.

AZEVEDO, Israel Belo. **O prazer da produção científica.** 10ªed. São Paulo: Hagnos, 2002. 205 p.

BAPTISTA, Marisa T.D.S; GALLETI, Francisca B. A construção de identidades no ensino público do Estado de São Paulo. In. **Educação & Linguagem**, ano 8, n.º11, janeiro-junho. São Paulo: UMESP, 2005.

BITTAR, Rodrigo. **Educação para todos ainda é meta distante.** Disponível no site: <http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=924> , acessado em março de 2007.

BORDIGNON, Genuíno. **Sistemas e Conselhos de Educação**. Artigo publicado na internet em 2005, disponível no portal da Secretaria de Estado de Educação de MT: <<http://www2.seduc.mt.gov.br/cee/word/bordignon.pdf>>, acessado em fev/2006.

BUSSMANN, Antonia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: **Projeto político-pedagógico da escola**. 19ª ed. São Paulo: Papirus, 2005.

CASTRO, Maria Helena G. **A melhoria dos indicadores educacionais**. disponível no site : [www.inep.gov.br/download/cibec/2000/publicacoes\\_inst/avaliacao.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/publicacoes_inst/avaliacao.pdf), acessado em março de 2007.

CAVALCANTE, Francisco Leonardo dos Santos. **Proposições Liberais e Não Liberais e as Reformas Educacionais no Brasil** (Período de 1889 a 1989). Artigo publicado em 10/08/2004 no Portal do Educador, disponível na internet em <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/118/31/>>, acessado em fevereiro de 2006.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARAES, A. A. et all. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; GROSBaum, Marta Wolak. **Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?** Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – Progestão. Módulo I. Caderno de estudos. Brasília: CONSED, 2005.

\_\_\_\_\_. **Como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?** Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – Progestão. Módulo III. Caderno de estudos. Brasília: CONSED, 2005.

\_\_\_\_\_. **Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e a sua permanência na escola?** Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – Progestão. Módulo IV. Caderno de estudos. Brasília: CONSED, 2005-2006.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAS, José Augusto. Gestão da Escola. In: **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira, 1999.

\_\_\_\_\_. Gestão Democrática da Escola. In: **Educação Básica**: Políticas, Legislação e Gestão. São Paulo: Thomson, 2004.

DOWBOR, Ladislau. **Educação e desenvolvimento local**. disponível no site: [www.dowbor.com](http://www.dowbor.com), acessado em janeiro de 2007.

DI SANTO, Joana Maria R. **Funções docentes**. Artigo publicado em 2005, no portal do Centro de Referência Educacional (CRE), disponível na internet em < <http://www.centrorefeducacional.com.br/estruens.htm>>, acessado em fevereiro de 2006.

\_\_\_\_\_. **Estrutura do ensino** – Breve histórico e considerações. Artigo publicado em 2005, no portal do Centro de Referência Educacional (CRE), disponível na internet em < <http://www.centrorefeducacional.com.br/estruens.htm>>, acessado em fevereiro de 2006.

DURAN, Marília C.G; ALVES, Maria L.; PALMA FILHO, João C. **Vinte Anos da Política do Ciclo Básico na Rede Estadual Paulista**. Caderno de Pesquisa. v. 35 nº 124, artigo publicado em 2005 disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br), acessado em janeiro de 2007.

FAUSTINI, Loyde A. **Estrutura Administrativa da Educação Básica**. In. Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. São Paulo: Pioneira, 1998.

\_\_\_\_\_. Estrutura Administrativa da Educação Básica. In. **Educação Básica: políticas, legislação e gestão**. São Paulo: Thomson, 2004.

FERNANDEZ, Francisca Escobedo. **A Coordenação Pedagógica: por uma perspectiva docente**. São Paulo: Intersubjetiva, 2003.

FORNAZIERI, Cecília Canalle. A névoa cotidiana sob o olhar de Adélia Prado. In: **Linguagem, Conhecimento, Ação: ensaios de epistemologia e didática**. Coleções Ensaio Transversais. São Paulo: Escrituras, 2003.

FRANCO, Francisco Carlos. A indisciplina na escola e a coordenação pedagógica. In: **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2004.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

GHIRALDELLI, Paulo Junior. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRISPUN, Mirian Paura S. Zippin (org.) **Supervisão e Orientação Educacional**. Perspectivas de integração na escola. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GUIMARÃES, A. A e colaboradores. **O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada**. São Paulo: Editora Loyola, 1998.

HERNANDES, Vitória Kachar. **Formação de Professores**: confluências internas e externas. Artigo publicado em 2003 disponível em <<http://www.divertire.com.br/educacional>>, acessado em fevereiro de 2006.

Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP). **Choque de Qualidade no Ensino Básico**.

disponível em

[www.inep.gov.br/download/informativo/2004/choquequalidadeensinobasico](http://www.inep.gov.br/download/informativo/2004/choquequalidadeensinobasico), acessado em março de 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LADE, Marcela Lazzarini. **A Formação continuada para a diversidade**: um estudo da rede municipal de Juiz de Fora. Formação de Professores. n.º 08.

disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br), acessado em fevereiro de 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. As Atividades de Direção e Coordenação. In: **Organização e Gestão da Escola**. 3.ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da escola**. Teoria e prática. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004 (a).

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. O sistema de organização e de gestão escolar: teoria e prática. In: **Pedagogia Cidadã**.

**Cadernos de Formação**. Organização e Gestão do trabalho escolar. São Paulo:UNESP, 2004 (b)

LIMA, Antonio Bosco de; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **As Políticas de descentralização, participação e autonomia**: descentralizando a educação pública.

Disponível em:

[www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0523t.PDF](http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0523t.PDF), acessado em junho de 2007.

LOMONICO, Circe Ferreira. **Atribuições do Professor Coordenador**. São Paulo: EDICON, 2003.

LÜCK, Heloisa A. **Escola Participativa**: O Trabalho do Gestor Escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MACHADO. João Luiz Almeida. **Autoridade e Autoritarismo na Sala de Aula** Repensando a relação professor-aluno.

disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?artigo=526>, acessado em agosto de 2007.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura & SHIGUNOV NETO. Alexandre. **A educação brasileira no período pombalino**: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino.

Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022006000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022006000300003&lng=en&nrm=iso), acessado em junho de 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade**. São Paulo: Moderna, 2003.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. São Paulo: Instituto Braudel, 2005.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**. n. 36, p. 13-20, 1995.

MARTINS, Angela Maria. **A descentralização como eixo das reformas do ensino**: uma discussão da literatura.

disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br), acessado em fevereiro de 2007.

MENESES, João Gualberto C. (org.) **Educação Básica**. Políticas, Legislação e Gestão. São Paulo: Thomson, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. e colaboradores. **Escola e aprendizagem da Docência**: processos de Investigação e Formação. 1.<sup>a</sup> reimpressão. São Carlos: UFSCAR, 2003.

MONROE, Paul. **História da educação**. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Nacional, 1983.

MORASTONI, Josemary. Como se forma o Gestor Educacional. In: **Revista Gestão em Rede**. nº 64. Distrito Federal: CONSED, setembro 2005.

disponível em <http://www.consed.org.br/gcs/file.asp?id=5199>, acessado em fevereiro de 2006.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo. **Progressão continuada ou aprovação automática?**

disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pro/TEXT02.pdf>, acessado em fevereiro de 2007.

NOVAIS, Elaine Lopes. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? **Linguagem & Ensino**. Vol. 7, No. 1, 2004 (15-51),

disponível em:

<http://rle.ucpel.tche.br/index.php?sCentro=php/edicoes/v7n1/v7n1.php>, acessado em agosto de 2007.

NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. (org.). **Profissão Professor**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1995.

ORSOLON, Luiza Angelina M. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

PALMA Filho, João C . **Política Educacional Brasileira**. São Paulo: Cte Editora, 2005.

PAQUAY, Leopold (org.). **Formando professores profissionais**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PATRÃO, Marli Costa. O papel das representações do educador no cotidiano escolar. In: **Os educadores e o cotidiano escolar**. São Paulo: Papyrus, 2000.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: **Os professores e a sua formação**. Tema de educação 1. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

\_\_\_\_\_. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PELIZZARI, Adriana. (org.). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Rev. PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.  
disponível em:  
[http://www.bomjesus.br/publicacoes/pdf/revista\\_PEC/teoria\\_da\\_aprendizagem.df](http://www.bomjesus.br/publicacoes/pdf/revista_PEC/teoria_da_aprendizagem.df),  
acessado em fevereiro de 2007.

PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, José Gladison Rocha & PINHO, Ana Sueli. **Políticas Educacionais e formas de apropriação das tecnologias contemporâneas na Sociedade Informal**.

disponível em: [http://www.abed.org.br/bahiaa\\_03.html.htm](http://www.abed.org.br/bahiaa_03.html.htm)  
acessado em fevereiro de 2007.

PLACCO, Vera Maria Nigro S. e colaboradores. **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Editora Loyola, 1998.

PLACCO, Vera Maria Nigro S. A formação do Professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e lutas de classes**. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PRADA, Luis Eduardo Alvorado. (org.). **Formación de profesores em América Latina: Diversos Contextos Sócio-Políticos**. Bogotá: Ediciones Antropos, 2003.

PRADO, Iara. **Formação de professores com qualidade.**

disponível em: [www.inep.gov.br/download/cibec/2000/publicacoes\\_inst/avaliacao.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/publicacoes_inst/avaliacao.pdf)  
acessado em março de 2007.

PREZIA, Benedito e HOOMAERT, Eduardo. **Brasil Indígena: 500 anos de resistência.** São Paulo: FTD, 2000.

QUINTÁS, Alfonso Lopes. Traduzido por Gabriel Perisse. **Descobrir a grandeza da vida:** introdução à pedagogia do encontro. Prólogo para edição brasileira.

disponível em: [www.esdc.com.br/publicacoes/cpc\\_1.htm](http://www.esdc.com.br/publicacoes/cpc_1.htm)  
acessado em julho de 2007.

\_\_\_\_\_. Traduzido por Silvia Regina Brandão. **Como obter uma Formação Integral.**

disponível em: <http://www.hottopos.com/seminario/sem2/quintaspt.htm>  
acessado em julho de 2007.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação. Uma prática em transformação. In: Pedagogia Cidadã. **Cadernos de Formação.** Organização e Gestão do trabalho escolar. São Paulo: UNESP, 2004

ROMANELLI, Otaíza O. **História da Educação no Brasil.** 29ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. São Paulo: Artmed, 2000.

SANDER, Benno. **Educação Brasileira:** valores formais e valores reais. São Paulo: Pioneira, 1997.

\_\_\_\_\_. **Gestão da Educação e qualidade de vida.**

disponível em: [http://www.bennosander.com/textos\\_detalle.php?cod\\_texto=17](http://www.bennosander.com/textos_detalle.php?cod_texto=17) 1994, p. 237-264, acessado em abril de 2007.

SANTOS, Luciene Silva. **A formação de professores como possibilidade de ampliação da esfera de presença do ser.** Artigo publicado em 2004

disponível em:

[http://twiki.im.ufba.br/pub/UFBAIrece/WebArquivos/Monografia\\_Luciene.doc](http://twiki.im.ufba.br/pub/UFBAIrece/WebArquivos/Monografia_Luciene.doc)  
acessado em março de 2007.

SANTOS, Maria Ilza M. Saberes e sentimentos dos professores. In: **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 21ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. 279 p.

SILVA, Jair Militão. (org.). **Os educadores e o cotidiano escolar.** São Paulo: Papyrus, 2000.

SILVA, Jair Militão. Políticas Públicas em Educação e Formação docente: o problema da (in)disciplina examinado sob a ótica de um “currículo formativo”. In:

**Revisitando a prática docente:** Interdisciplinaridade, Políticas Públicas e Formação. São Paulo: Thomson, 2003.

\_\_\_\_\_. **O docente no ensino básico:** novas demandas novas competências. Disponível em:  
[www.usp.br/jorusp/arquivo/1998/jusp432/manchet/rep\\_res/opinião.html](http://www.usp.br/jorusp/arquivo/1998/jusp432/manchet/rep_res/opinião.html) acessado em janeiro de 2007

SOUZA, Clinio Jorge e SOUZA, Ady Arlete A. **Da pré-história à pós-escrita,** disponível em:  
[www.scholar.google.com.br](http://www.scholar.google.com.br), acessado em março de 2007.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O Coordenador Pedagógico e a Constituição do Grupo de Professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho & PLACCO, Vera Maria N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Loyola, 2001. pp. 27-34.

\_\_\_\_\_. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho & PLACCO, Vera Maria N. S. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2003. pp. 93-112.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** São Paulo: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Gilberto. **Como se processa a aprendizagem.** Disponível em:  
<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=12&texto=757>  
acessado em fevereiro de 2007.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. F. **Os caminhos da educação brasileira.** Disponível em:  
[www.planetaeducacao.com.br/novo/gepi/os\\_caminhos\\_da\\_educacao.pdf](http://www.planetaeducacao.com.br/novo/gepi/os_caminhos_da_educacao.pdf) -  
acessado em junho de 2007.

União dos Diretores do Ensino Médio Oficial - UDEMO - Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. **Revista UDEMO.** Plantar a semente de uma nova escola. São Paulo, out/2002.

\_\_\_\_\_. Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo **Revista UDEMO.** Subsídios para o planejamento das escolas. São Paulo, 2003

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento.** UNICAMP, 1999.  
Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro1/index.html>  
acessado em fevereiro de 2007.

WEY, Vera Lúcia. **Progressão continuada da aprendizagem:** o que falta dizer sobre sua implantação. São Paulo. CENP.

disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pro/TEXT01.pdf>  
acessado em fevereiro de 2007.

## **LEGISLAÇÃO:**

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN . Brasília, DF, 1971.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 15 – Diretrizes Curriculares Nacionais.

\_\_\_\_\_. O ensino fundamental de nove anos. Disponível no site: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf), acessado em março de 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª e 4ª séries do ensino fundamental - Introdução dos Parâmetros Curriculares. Brasília MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries do ensino Fundamental - Introdução dos Parâmetros Curriculares. Brasília MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei número 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

SÃO PAULO – SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO – NÚCLEO DE GESTÃO ESTRATÉGICA – Programa de Modernização do Sistema Educacional do Estado de São Paulo – Documento Básico, Versão Preliminar. São Paulo, 2001

PARECER CEE n.º 67/98 – Normas Regimentais para as Escolas Estaduais.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=110&Itemid=207>, acessado em fevereiro de 2007

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, disponível em:

<http://www.capital.sp.gov.br/portalmesp/do/busca?op=viewForm&servicoForm=true&unidadeForm=false&key=3231&coEstruturaPaiBusca=1&coSeqEstrutura=>, acessado em fevereiro de 2007.

DECRETO n.º 19.402, DE 14 DE NOVEMBRO DE 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Senador Paulo Paim, em um pronunciamento em que comenta e lamenta a

72.<sup>a</sup> posição no ranking

disponível em:

[www.senado.gov.br/paulopaimpagespronunciamentos200409112004.htm](http://www.senado.gov.br/paulopaimpagespronunciamentos200409112004.htm)

<http://portal.prefeitura.sp.gov.br/cidadania/conselhoescoordenadorias/educacao>

DECRETO n.º 34.035, de 22 de outubro de 1991. Dispõe sobre a Instituição do Projeto Educacional “Escola Padrão” na Secretaria da Educação.

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundeb/default.asp>

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério <http://portal.mec.gov.br>

INDICAÇÃO CEE Nº 08/2001 - CEF - Aprovado em 25-07-2001, disponível no site: [http://www.ceesp.sp.gov.br/Indicacoes/in\\_08\\_01.htm](http://www.ceesp.sp.gov.br/Indicacoes/in_08_01.htm), acessado em fevereiro de 2007.

SÃO PAULO. Constituição Do Estado de São Paulo.

\_\_\_\_\_. Escola de tempo integral.  
disponível em: [www.educacao.sp.gov.br](http://www.educacao.sp.gov.br), acessado em março de 2007.

\_\_\_\_\_. Lei Complementar 836/97.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 35 de 07/04/2000 -  
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 - alterada pela Res. 143/01

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 15 de 22/2/2005 -  
Dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino.