

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – UNIMEP
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO (PPGE)

O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO
DOCENTE CONTINUADA: PAPÊIS, LUGARES E DILEMAS NO CONTEXTO
ESCOLAR

IVANETE MENEGON WALDMANN

PIRACICABA, SP

2006

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – UNIMEP
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO (PPGE)

IVANETE MENEGON WALDMANN
ORIENTADORA: PROF^a . DR^a . ROSELI PACHECO SCHNETZLER

O PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO
DOCENTE CONTINUADA: PAPÉIS, LUGARES E DILEMAS NO CONTEXTO
ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP - Campus Taquaral, Núcleo de Formação de Professores, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Piracicaba-SP
2006

Orientadora:

Profª . Drª . Roseli Pacheco Schnetzler (orientadora)
(Faculdade de Educação – Programa de Pós - Graduação em Educação –
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP)

Banca Examinadora:

Profª Drª . Ana Maria Falcão de Aragão Sadala
(Faculdade de Educação – Programa de Pós - Graduação em Educação –
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP)

Profª . Drª . Maria Cecília R. Góes
(Faculdade de Educação – Programa de Pós - Graduação em Educação –
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP)

Profª . Drª . Maria Nazaré Cruz
(Faculdade de Educação – Programa de Pós - Graduação em Educação –
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP)

Dedico este trabalho a todos os profissionais que se comprometem com a educação e, em especial, aos Professores Coordenadores Pedagógicos.

Agradecimentos

À minha família pelo apoio e compreensão nas minhas ausências.

Aos professores que me mostraram as possibilidades.

À Marileuse, Andréia, Sônia e João pelas longas interlocuções.

À Comissão Regional (Capivari) do Programa Bolsa Mestrado da Secretaria da Educação – São Paulo.

À banca examinadora: Prof^a Dr^a . Ana Maria Falcão de Aragão Sadala, Prof^a . Dr^a . Maria Cecília R. Góes e Prof^a . Dr^a . Maria Nazaré Cruz pelas valiosas contribuições.

E, à Prof^a Dra. Roseli Pacheco Schnetzler que me orientou neste trabalho.

* Esta pesquisa contou com o apoio do Projeto Bolsa Mestrado da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

FICHA CATALOGRÁFICA

WALDMANN, Ivanete Menegon

O Professor Coordenador Pedagógico e a Formação Docente Continuada: Papéis, Lugares e Dilemas no Contexto Escolar. Piracicaba, SP. 2006.

Orientadora: Roseli Pacheco Schnetzler

Dissertação de Mestrado – Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Educação.

RESUMO

O presente trabalho enfoca o binômio professor coordenador pedagógico (PCP)/formação docente continuada (FDC), investigando papéis, lugares e conflitos vivenciados por aquele profissional no contexto escolar. O campo empírico desta investigação foi centrado em interações ocorridas em reuniões de um grupo constituído por cinco PCPs, incluindo a pesquisadora. A participação desses membros foi voluntária e a decisão sobre os temas das reuniões era compartilhada. Foram dez reuniões de 3h30 cada uma. Estas versaram sobre práticas dos PCPs no contexto escolar e, em particular, sobre suas atuações (nas) e opiniões (sobre) reuniões de HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). Trata-se, portanto, de um estudo de caso, com abordagem qualitativa de pesquisa. As interações gravadas em áudio foram transcritas e analisadas à luz da abordagem histórico-cultural, da teoria da enunciação bakhtiniana e das contribuições da literatura educacional sobre PCP e FDC. Das transcrições das reuniões foram recortados episódios que privilegiam relações do PCP com outros agentes no contexto escolar, tais como: professor, diretor, aluno, profissionais da equipe e outras eventuais instâncias (conselho tutelar, diretoria de ensino e secretaria da educação) – e episódios relativos às reuniões de HTPCs. Resultados desta investigação evidenciam papéis e lugares desses profissionais como tarefeiros, mensageiros de autoridade, intermediários entre diretor e professor, burocratas, promovendo entraves e desencontros nas relações estabelecidas com os outros agentes na escola. Tentam, ainda auxiliar, professores e direção, apesar de promoverem ações de FDC típicas do modelo da racionalidade técnica. Nesse sentido, Provavelmente reproduzem ações de FDC às quais foram submetidos enquanto professores, embora as critiquem. No entanto, desconhecendo outras possibilidades e ocupando um outro lugar social, como PCPs, passam a planejar e a definir a pauta das reuniões que, usualmente, são centradas em estudos de textos e definição de tarefas para os professores, obstaculizando discussões sobre suas práticas e problemas que poderiam ser por estes definidos e compartilhados com os PCPs. Isto poderia contribuir para configurar um outro lugar do PCP no contexto escolar, possivelmente marcado pela contestação/resistência à atual política educacional, visando a promoção de formas mais democráticas de desenvolvimento da educação escolar, da FDC em nossas escolas.

Palavras-chave: 1. professor coordenador pedagógico; 2. formação docente continuada; 3. papéis sociais; 4. interações.

ABSTRACT

This work deals with pedagogical coordinator teacher (PCT) and continuous teacher education (CTE) by investigating about roles, social positions and conflicts experienced by that professional in the school context. The empiric field of this investigation was centered on interactions occurred in a group formed by five PCTs, whose participation was based on the principles of voluntariness and by sharing decisions about the themes of these meetings. These were concerned with the PCTs' practice in the school context and, particularly, in terms of their performances and opinions about the HCPW meetings (Hour of Collective Pedagogical Work). This research adopts a qualitative approach, in which audio-recorded interactions were transcribed and analyzed based on cultural and historical approaches, the theory of bakhtinian enunciation and on contributions of the educational researches about PCT and CTE. Data collection comprised ten meetings lasting 3h 30 min

each. From the transcripts of these meetings, episodes were constructed have focused on the relationshipd between the PCT and other agents in the school context, such as: teacher, headmaster, pupils, professionals of the school staff and other areas (Tutelar Council, Teaching Administration, Education Bureau) and situations related with the HCTW meetings. The results of this investigation reveal roles and social positions of these professionals as authorities messangers between teachers and the headmaster, bureaucrats, promoting obstructions and misunderstandings in their relationships with other school agents. However, they also try to help teachers and the school board, in spite of promoting typical actions of CTE based on the tecnical rationality model. Therefore, they have reproduced CTG actions to which they were exposed while teachers, although they criticized them. Since they do not know other CTE possibilities and occupy other social position, as PCT, they have planned and defined the meetings'subjetcs which have been usually based on text studies and bureaucrat tasks for teachers, obstructing discussions about real problems of their teaching practice. Such possibility could contribute to construct other pedagogical relationship between PCT and teachers in the school context, as chanel of contestation/resistence to the current educational policy. Also, as a chanel for promoting democratical ways of teacher development inside the brazilian school educational context.

Key Words: 1. pedagogical coordinator teacher; 2. continuous teaching education; 3. social roles; 4. interactions.

SUMÁRIO

Introdução	09
Capítulo I – O Professor Coordenador Pedagógico e a Formação Docente na Literatura Educacional	14
Capítulo II - A abordagem teórico-metodológica da investigação	36
II.1 - O embasamento teórico	37
II.2 - Procedimentos metodológicos para a construção e	

interpretação de dados	46
Capítulo III - O grupo de Professores Coordenadores Pedagógicos e suas interações discursivas	48
III.1- A Constituição do grupo	48
III.2 - A caracterização dos membros do grupo	48
III.3 - Sobre os temas das reuniões	50
III.4. Papéis, lugares e dilemas dos PCPs	51
Considerações finais	91
Referências Bibliográficas	96

Introdução

Com o intuito de compreender algumas das tramas que se constroem no espaço social das escolas, comecei a rever os processos que marcaram a minha experiência profissional. Por meio dessa revisão, um lugar foi destacado, o do Professor Coordenador Pedagógico (PCP). Esse destaque ocorreu, principalmente, porque parte da minha constituição deu-se ocupando diferentes posições hierárquicas na escola, o que me permitiu olhar para o PCP por diversos pontos de vista: como Professora, como PCP e como Diretora de Escola em instituições públicas e privadas.

Interessou-me, especialmente, a análise das práticas desse profissional relacionadas com a formação docente em processo e, por isso, continuada. Ao adensar os estudos necessários à realização desta análise, demorei o olhar na minha própria constituição, pois fui percebendo que as práticas estão tecidas por emaranhados de concepções das quais nem sempre estamos conscientes e que as interações profissionais ocorrem em meio a equilíbrios, conflitos e contradições.

No transcorrer da minha vida profissional, tive oportunidade de atuar como coordenadora pedagógica em escolas da rede pública e privada e pude perceber práticas marcantes de PCPs, tanto no sentido de favorecer atuações significativas como na anulação ou no “abrir mão” de um fazer socialmente esperado. Durante aproximadamente treze anos, atuei como docente, passei pela experiência de um ano como PCP na rede estadual, voltando a atuar como professora nas redes particular e pública. Após dois anos, fui convidada a atuar na Coordenação em uma escola particular, razão pela qual me afastei da rede pública, passando a dedicar-me àquela Coordenação por três anos. Em 2002, após aprovação em concurso público, para provimento de cargo de diretor de escola, passei a atuar como tal, cargo em que atuo hoje. Essa experiência e a oportunidade de, como pesquisadora, contatar professores, diversos autores, um grupo de professores coordenadores pedagógicos e o exercício da escrita, permitiram o diálogo com muitos outros na busca de maior compreensão sobre o tema desta investigação.

Embora a literatura existente em relação ao PCP seja relativamente pequena, podem-se nela perceber alguns aspectos do trabalho do profissional e algumas expectativas nele depositadas no contexto escolar.

Em termos legais, a Resolução SE nº 35, de 07 de abril de 2000, indica as funções do PCP (tratadas no capítulo I). Tais funções apontam um horizonte a ser alcançado. Contudo, torna-se necessário interpretá-las como diretrizes de um processo, pois devido à sua amplitude, entendê-las literalmente inviabilizaria sua implantação, considerando a estrutura das escolas públicas e o próprio caráter das relações sociais que nelas ocorrem. Dentre as funções do PCP, ressaltarei aquelas relacionadas ao seu papel na formação continuada do docente. Assim, o presente trabalho procurou investigar, por meio de um estudo de caso com abordagem qualitativa, a formação docente continuada na relação PCP/docente e, com isso, foram problematizados os diversos papéis, lugares de atuação e conflitos vivenciados por um grupo de PCPs.

Ao destacar os fazeres dos PCPs situados como instância formativa, busquei outros estudos a fim de ampliar a compreensão sobre a constituição desse profissional. Neste sentido, encontrei nos estudos de Souza (2002) o enfoque da atuação do PCP como mediador na formação continuada do professor.

Na coletânea cujo tema é o coordenador pedagógico e a formação docente, organizada por Bruno, Almeida e Christov (2004), o trabalho do PCP é relacionado a subtemas, tais como: formação continuada para o professor-coordenador; lócus da citada formação continuada; reformas de ensino; o fazer do PCP na relação com professores iniciantes; importância da liderança do PCP e o impacto das novas tecnologias na sociedade e no universo escolar, tratando como os PCPs podem ajudar os professores a trabalharem de forma qualificada com essas novas tecnologias.

Por sua vez, o livro “O coordenador pedagógico e a educação continuada” traz artigos escritos por vários educadores que enfocam diferentes aspectos envolvendo o PCP. Christov (2004) contribui com dois textos: em um deles enfatiza a educação continuada como atribuição essencial do PCP e no outro a relação teoria-prática na formação continuada. A formação continuada no espaço coletivo

também é ressaltada no texto de Bruno (2004), o qual questiona o papel do PCP nesse processo de elaboração do projeto da escola. A reflexão e a problematização sobre a identidade do PCP está presente no texto de Mate (2004), que o faz a partir de dois aspectos: os riscos de definir a função de PCP e o significado histórico da hierarquia de funções na instituição escolar. Almeida (2004) faz uma reflexão sobre o PCP ante o desafio de a este ser atribuída a tarefa de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. Essa literatura trouxe contribuições de vários autores que me instigaram, ainda mais, a investigar a prática de tais profissionais, pois mostraram diferentes aspectos da atuação do PCP.

Além da literatura referente ao PCP, recorri a trabalhos relacionados à formação docente. As pesquisas sobre formação continuada passaram por diversas fases em consonância com o momento histórico e político, as quais, geralmente partindo de uma crítica ou apoiando-se em conhecimentos até então desenvolvidos, apontaram outras possibilidades. Assim, a formação docente continuada centrada em palestras, capacitações e seminários começou a ser questionada. Como alternativa a esta crítica, passou-se a enfatizar a formação por meio da prática reflexiva. Esse conceito foi bastante adaptado e, de certo modo, distorcido. Day, (2001, p. 92), entre outros, nos alerta afirmando: “a aprendizagem, a partir da experiência direta da prática por si só implica, quando muito, um crescimento limitado”.

Outro grupo de estudiosos ampliou o conceito de formação docente “para além da prática reflexiva”, com conceitos permeados pelo enfoque emancipatório-político ou crítico-dialético. Assim, assumindo um enfoque emancipatório-político para o profissional PCP, pretendo, com esta pesquisa, sistematizar uma maior compreensão sobre o papel de tal profissional, o que me impôs considerar suas vidas pessoais e profissionais inseridas em contextos escolares concretos, levando em conta suas temporalidades imersas num processo contínuo de formação/constituição de suas vidas e funções.

A revisão da literatura educacional sobre os PCPs e formação docente, aliada à minha história profissional, serviu-me de suporte para a investigação que desenvolvi, além de justificá-la. Desta maneira, busquei, para o estudo de campo, formar um grupo com outros quatro PCPs, que aderiram voluntariamente.

Foram dez encontros quinzenais de aproximadamente três horas e meia cada um, ocasião em que discutimos nossas práticas, impasses, dificuldades e alegrias. As interações no grupo foram gravadas em áudio, transcritas e interpretadas, tendo como suporte teórico principal os pressupostos da abordagem histórico-cultural e da teoria da enunciação bakhtiniana.

Nessa perspectiva, acredito que as interações verbais produzidas naqueles encontros possibilitaram a mediação que pôde provocar o desenvolvimento de processos complexos de compreensão ativa e responsiva por parte de seus membros, que elaboram sentidos a essas interações sob a influência de experiências e habilidades que já dominam, apropriando-se, refutando ou modificando concepções veiculadas. Esses sentidos são o efeito de interações dos membros do grupo, podendo ser constitutivos do ser.

No capítulo I, desenvolvo uma análise dos aspectos legais, a revisão da literatura referente ao profissional-foco, o PCP, e da formação docente, procurando uma maior compreensão do tema aqui investigado por meio de documentos e estudos já desenvolvidos.

A abordagem teórico-metodológica da investigação está expressa no II capítulo, onde procuro focar a fundamentação teórica baseada na abordagem histórico-cultural, tendo como principal aporte Vigotski e seus interlocutores e na teoria enunciativa, apoiando-me especialmente em Bakhtin. Na seqüência, explico os procedimentos metodológicos adotados para a construção e interpretação dos dados.

No III capítulo, intitulado “O Grupo de Professores Coordenadores Pedagógicos e Suas Interações Discursivas”, descrevo a contextualização do campo empírico, a constituição do grupo, a caracterização dos seus membros, os temas das reuniões e incluo as análises dos recortes das interações ocorridas no grupo concretizado.

Encerrando a apresentação desta investigação, a última parte traz, nas considerações finais, o resultado do esforço em sistematizar uma maior compreensão sobre a formação continuada docente na relação PCP/Professores por

meio da problematização dos papéis, lugares e dilemas dos PCPs numa rede de relações profissionais no contexto escolar.

Capítulo I –O Professor Coordenador Pedagógico e a Formação Docente na Literatura Educacional

Meu propósito neste trabalho é o de investigar o fazer do Professor Coordenador Pedagógico (PCP) em relação à formação docente continuada e, com isso, problematizar os papéis, lugares e dilemas do PCP no contexto escolar. Devo explicitar o objetivo que se projeta na ampliação do conhecimento acerca de algumas práticas de um grupo de PCPs. Ressaltando a importância deste lugar social no contexto escolar, abordo, inicialmente, os aspectos legais referentes à função daquele profissional, tal como ela se constitui hoje, para, em um processo dialógico com muitos outros, proceder à apresentação desta investigação. Isso não significa acreditar que a lei garante a prática, nem mesmo negar a historicidade do foco. O texto legal traz um modo de olhar bastante marcante, pois trata de como o mantenedor da escola pública, o Estado e, neste caso específico, o Estado de São Paulo, espera que tal função se desenvolva.

A Resolução SE nº 35, de 07 de abril de 2000, dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer a função de professor coordenador. Pela maneira como a resolução é apresentada, podemos observar que não se trata de um cargo, mas de uma função, ou melhor dizendo, de funções agrupadas num posto de trabalho sob a responsabilidade de um docente. Este deve ser portador de licenciatura plena, contar com, no mínimo, três anos de experiência como professor e estar vinculado à rede estadual. Não é raro, no início do ano letivo, algumas escolas terem as designações de seus PCPs (ocupantes de função atividade) cessadas por interrupção do vínculo com o Estado. O professor readaptado (o funcionário público e, no caso, o professor que por problemas de saúde é investido em cargo mais compatível com sua capacidade física ou mental) também poderá ser PCP após parecer favorável da CAAS (Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde), da Secretaria da Saúde. O PCP deverá ser aprovado no processo seletivo da Diretoria Regional de Ensino e ser escolhido pelo Conselho de Escola da unidade escolar pretendida, após apresentação de projeto.

As escolas têm, no máximo, dois PCPs, conforme o número de classes, sendo um para escola com no mínimo 12 classes em dois ou mais turnos, e dois para escolas que, além disso, tenham 10 classes no noturno. Essas classes poderão ser de Educação Especial, de Ensino Supletivo, as vinculadas e as das telessalas que funcionarem no prédio da escola.¹

A jornada de trabalho do PCP, período diurno, é de quarenta horas semanais, distribuídas por todos os dias da semana e proporcionalmente ao número de classes do turno. No período noturno, a jornada é de 24 horas semanais, podendo o professor exercer a docência em outro período, até atingir 40 horas semanais.

Em casos previstos na Legislação, o PCP pode se afastar por até 30 dias, além desse limite, sua designação será cessada.

As funções previstas na lei compreendem: assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas desenvolvidas pela unidade; auxiliar a direção da escola na coordenação dos diferentes projetos; assessorar a direção da escola na relação escola/comunidade; subsidiar os professores no desenvolvimento de suas atividades docentes; potencializar e garantir o trabalho coletivo na escola, organizando e participando das HTPCs (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo); executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no projeto pedagógico da escola; garantir a integração curricular no ensino fundamental e médio e favorecer o trabalho articulado entre a escola e as equipes de supervisão e da oficina pedagógica da diretoria de ensino.

Como se pode perceber, tais funções são bastante abrangentes e exigem um trabalho em sintonia com os demais profissionais da escola. Além disso, como um profissional pode garantir o trabalho coletivo na escola? Ou garantir a integração curricular no ensino fundamental e médio? Parece que o verbo utilizado pressupõe um poder irreal, pois tanto o trabalho coletivo como a integração curricular ocorrem em contextos próprios, na interação com outros sujeitos, sendo improvável que um único profissional possa assegurar tais atribuições.

Quanto ao processo de seleção do PCP, cabe ao dirigente regional de

¹ Cabe informar que, em relação às telessalas, devido às suas características, duas classes são

ensino, de uma diretoria ou em conjunto com outras diretorias de ensino de uma mesma região, constituir comissão formada por supervisores de ensino e assistentes técnicos pedagógicos da oficina pedagógica, que se responsabiliza pela organização do processo de seleção e escolha de docentes para o exercício das funções de professor coordenador, que ocorre, se necessário, uma vez por ano. Tal processo de seleção e escolha compreende: a realização de prova em âmbito de diretoria de ensino, com ampla divulgação da bibliografia e que contém 30 questões objetivas e pelo menos uma questão dissertativa; o credenciamento, em nível de diretoria de ensino (para aqueles com no mínimo de 50% de acertos na prova), para apresentação de proposta de trabalho junto às unidades escolares da própria diretoria ou de outras; a elaboração e apresentação de proposta de trabalho junto à unidade escolar e a indicação pelo conselho de escola da unidade pretendida.

Nas unidades escolares ocorrem as inscrições dos candidatos mediante apresentação de proposta de trabalho escrita, contendo diagnóstico dos pontos críticos do processo de ensino-aprendizagem, elaborado a partir dos indicadores de resultados educacionais da escola, bem como atividades propostas para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do trabalho pedagógico da escola. Penso que essa proposta deva ser elaborada a partir de alguns indicadores tanto externos como internos. Contudo, um candidato que não conheça ou conheça superficialmente a realidade de uma escola específica terá somente condições de fazer propostas amplas, pois o conhecimento mais aprofundado da cultura e dos problemas de uma escola só poderá ser contemplado por meio da vivência, análise e levantamento de possíveis ações com a equipe da escola, pois se trata de um processo compartilhado e bastante dinâmico.

A proposta de trabalho elaborada pelo candidato é por ele apresentada ao conselho de escola que indicará aquela que melhor atenda ao seu projeto pedagógico. Feito isso, o diretor da escola procede à designação do docente para as funções de professor coordenador.

O PCP poderá ser dispensado a pedido, quando não corresponder às atribuições, conforme avaliação do conselho de escola; afastar-se por período

superior a 30 dias ou perder o vínculo, em se tratando de docente ocupante de função atividade. Em revista da Udemo, edição outubro/2002, “Udemo capacitando: Subsídios para os Professores-Coordenadores” (p. 17, 18), há uma crítica a este aspecto:

Considerando que a SE ampliou o módulo para facilitar a existência na escola da figura do PCP, portanto, valorizando essa função, é estranho que a forma de provimento não lhe dê segurança no posto de trabalho, uma vez que sua dispensa é fácil. Ora, se a seleção é rígida, a manutenção do PCP, após a mesma, deveria estar garantida e não fragilizada.

Parece-me importante considerar tal argumento. Um PCP pode ter cessada sua designação por falta de vínculo, contudo, muitos deles, assim que lhes são atribuídas aulas, têm seu vínculo restituído e tornam a trabalhar no mesmo posto e na mesma escola. Sem dúvida, isso provoca um desgaste emocional bastante grande, tanto ao PCP como aos demais participantes da escola, e isso geralmente ocorre no início do ano letivo, um período em que o fazer do PCP é bastante marcante. A avaliação pelo conselho de escola, no meu ponto de vista, deve ser considerada como natural e democrática, porém há de se reconhecer que aí se estabelece uma relação de poder e, por isso, de tensão que, muitas vezes, chega a conflitos. Neste aspecto, a fragilização seria mais ou menos reforçada dependendo do tipo de gestão de cada unidade escolar.

Quase sempre que nos remetemos ao trabalho do PCP, associamos sua ação a um espaço privilegiado e que representou a vitória de uma reivindicação dos docentes. Trata-se de como a organização da HTPC interfere no fazer do PCP. Segundo a legislação sobre o assunto (Portaria CENP nº 1/96 e L.C. nº 836/97), os docentes têm as HTPCs realizadas na escola e as horas de trabalho pedagógico (HTP) em local de livre escolha, atribuídas como parte da sua jornada quando titular de cargo e como carga horária para o ocupante de função atividade.

Tabela I – Relação nº de aulas /HTPC

Horas em atividade com alunos	HTPC na escola	HTP em local de livre escolha	Total das HTPs
33	3	4	7
28 a 32	3	3	6
23 a 27	2	3	5
18 a 22	2	2	4
13 a 17	2	1	3

10 a 12	2	0	2
---------	---	---	---

Fonte: UDEMO - Guia de Orientação aos Especialistas. São Paulo. 2001.

As HTPCs na escola têm como objetivo:

- I- Construir e implementar o projeto pedagógico da escola;
- II- Articular os diferentes segmentos da escola visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem;
- III- Identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência;
- IV- Possibilitar a reflexão sobre a prática docente;
- V- Favorecer o intercâmbio de experiências;
- VI- Promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores;
- VII- Acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino-aprendizagem.

Observando a tabela acima e considerando uma escola que atende ao ciclo II do ensino fundamental e ensino médio, podemos perceber que há diversas situações de docentes, de acordo com o número de aulas que ministram. Assim, haverá docentes com número reduzido de aulas (menos de 09) que não farão HTPC, outros que farão por duas horas, outros por três horas e haverá também aqueles cuja sede de controle de frequência é numa outra unidade escolar e onde, portanto, fará seu HTPC. Isso significa que quase nunca é possível reunir todos os professores numa HTPC, embora haja esforço, na maior parte das vezes, da direção, PCPs e docentes, para isso. Também não significa que o PCP deva estar disponível para 03 HTPCs, que é o máximo previsto em lei para cada cargo com jornada completa. Devido a inúmeras interferências e até mesmo para se adequar a algumas determinações, exigem-se diferentes horários de HTPCs para atender às necessidades da escola e dos docentes. Deste modo, é comum as escolas oferecerem o dobro de opções de horários, o que contribui para o desencontro de professores que ministram aulas de uma mesma disciplina.

As políticas públicas estaduais prevêm ações de formação docente continuada atreladas à ideologia adotada e, portanto, ao seu modo de conceber a educação.

Dentre essas ações, além da institucionalização das HTPCs, outras foram implantadas pelo Estado. Por meio do Plano de Aplicação da Quota Estadual do Salário-Educação, QESE, em 2004, o Estado de São Paulo destinou uma verba expressiva para a formação continuada de professores e funcionários das escolas, incluindo-se os PCPs. Para a formação continuada de educadores, suas ações foram agrupadas no Programa Teia do Saber, que foi subdividido nos seguintes itens: Capacitação de Profissionais do Ensino Fundamental, Rede do Saber e Valorização e Concessão de Bolsas aos Profissionais da Educação.

O primeiro item, Capacitação de Profissionais do Ensino Fundamental, por meio de ações em nível centralizado e descentralizado, visa manter tais profissionais “atualizados com metodologias voltadas para práticas inovadoras e para uso de materiais didáticos que atendam adequadamente às necessidades de aprendizagem de crianças e jovens” (QESE, 2004, p. 30).

A Rede do Saber, tendo como público alvo, além de professores e gestores, todo funcionário que atua no quadro da Secretaria da Educação, implementa o propósito de disseminação e uso de novas tecnologias de informação e comunicação em rede. E, para o aprimoramento de docentes e gestores efetivos do Quadro do Magistério, há a Valorização e Concessão de Bolsas para cursos de Pós-graduação, Mestrado ou Doutorado, em Universidades reconhecidas pela CAPES/MEC.

Em sua dissertação de mestrado, Fernandes (2004) realizou um estudo de caráter bibliográfico-documental sobre a trajetória histórica da coordenação pedagógica no Estado de São Paulo e as dificuldades e possibilidades desta função apresentadas pelas pesquisas realizadas pós-1996. Por meio da revisão realizada em sua investigação, Fernandes (2004, p.104) afirma que os PCPs convivem com dificuldades impostas pelas próprias condições de trabalho adversas a que são submetidos, e exemplifica os principais obstáculos por eles enfrentados:

(...) o desvio de função, a ausência de identidade, a falta de um território próprio de atuação no ambiente escolar, o isolamento do trabalho cotidiano, a deficiência na formação pedagógica, a convivência com uma rotina de trabalho burocratizada, a utilização da função na veiculação, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação, a presença de traços autoritários e julgadores e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos.

A referida autora conclui que a presença dos PCPs está inserida em um contexto contraditório marcado pelo jogo sutil que existe entre as reformas educacionais dos anos 90 e a presença de uma visão progressista de educação, herança dos anos 80.

Investigando a atuação do PCP como mediador na formação continuada de professores, Souza (2002) evidencia a historicidade da função daquela coordenação. Antes da função do PCP, ocorreram outras experiências semelhantes, inclusive no Estado de São Paulo. Já houve o cargo de Coordenador Pedagógico e, afastando-se no tempo, tal função era exercida pela Supervisão Escolar, cuja marca principal estava no controle e fiscalização da atividade docente. Segundo a autora, podemos afirmar que o posto de trabalho de PCP foi instituído em decorrência da complexidade do trabalho docente. Garrido (2004), por sua vez, ao se referir aos obstáculos que o PCP encontra em suas atividades, menciona ser este figura nova e sem tradição na estrutura institucional, o qual tem suas funções mal compreendidas e mal delimitadas. Acredito que o enfoque que ressalta a historicidade da função do PCP e o fato deste ser considerado figura nova e sem tradição não são excludentes, mas reforçam as dificuldades do PCP, cuja função de coordenação associada a outras, na figura de um profissional, se traduz também numa tradição relacionada à fiscalização e ao controle.

A função de coordenação pedagógica instituída na figura do PCP comporta simultaneamente a tradição e o novo. Quanto ao novo, ainda não houve tempo suficiente para ter suas funções mais ou menos estabilizadas, mesmo que provisoriamente, o que permitiria esboçar alguns de seus contornos. Encontra-se numa fase inicial de constituição, cujas fronteiras ora são afrouxadas, ora contidas, e seus sentidos são bastante dependentes dos contextos locais, o que não se constitui em novidade, pois todas as profissões encontram-se em processo, mas parece que, se tratando do PCP, isso se apresenta de maneira mais evidente.

Os PCPs são professores. Contudo, nem todos ministram suas aulas cotidianamente. Há algumas diferenciações, trabalham com alunos, professores e com toda comunidade escolar, seu lugar na escola propicia um ponto de vista peculiar. Parece que o PCP nem sempre se identifica como professor e dentro da instituição escolar é quase solitário. Há poucos espaços para contato com outros PCPs, o que dificulta a discussão da própria prática.

Se há dificuldades no relacionamento com aspectos micro estruturais, também existem no contexto maior. Mate (2004), no texto “O Coordenador Pedagógico e as Reformas Pedagógicas”, busca fazer algumas relações do trabalho do coordenador com reformas de ensino. Em pesquisa concluída recentemente, essa autora aponta que as reformas têm sido também utilizadas como dispositivo de regulação social. Seguindo em seu raciocínio, no âmbito geral da educação, diz que as reformas carregam o modo como o conhecimento sobre educação e suas correspondentes políticas regulamentam ações, traçam limites, prevêm comportamentos e criam linguagens coletivas.

As reformas pedagógicas prescrevem, por meio de seus ideários, conceitos de escola, professor, aluno, seus respectivos objetivos e papéis sociais.

A referida autora destaca a racionalização do tempo dos indivíduos na instituição escolar como uma das características mais marcantes das reformas inovadoras, algo que, de tão “naturalizado” já não é percebido como histórico. Chamando a atenção para esse aspecto, Mate (2004) indaga sobre o significado histórico de modernizações na educação, o que, além de buscar o lado positivo implícito na idéia de reforma, nos desafia a pensar sobre como foram fabricadas “verdades” em educação e como cada um de nós opera essas verdades em nossa prática. Neste contexto, mostra que a função do PCP pode significar mais um elo de reforço na hierarquia escolar já estruturada:

Posta dessa forma, a questão se torna controversa pois entende o espaço do PCP como uma responsabilidade que não é unicamente da função mas de todo um funcionamento em que se interpenetram formas de poder de professores, administradores escolares, funcionários cujas práticas, muitas vezes, reproduzem relações autoritárias que os discursos da atual reforma pretendem criticar (MATE, 2004, p. 75).

Pensando assim, aponta que as situações singulares são as formas com as quais e sob as quais pode-se refletir sobre o pensar e o fazer que circundam o trabalho do PCP, e que ele, ao narrar a sua prática é possível vislumbrar possibilidades desse lugar que, antes de tudo, é de relações sociais de poder.

Ao considerar o PCP como elo de reforço da hierarquia escolar já estruturada, o Estado atribuiu a esse profissional um perfil (não só aos CPs, mas também a outros profissionais da Educação) por meio do qual sua política pudesse ter representatividade e fosse objetivada junto à sociedade. Deste ponto de vista político, o PCP teria a função de ser um dos implementadores da política proposta, seja através de práticas autoritárias ou do questionamento delas. No texto “O trabalho coletivo como espaço de formação”, Bruno (2004) menciona que podemos pensar em três visões possíveis para o papel do PCP:

Uma, como representante dos objetivos e princípios da rede escolar a que pertence (estadual, municipal ou privada); outra, como educador que tem obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões da escola (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam) e, finalmente, como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico (BRUNO,2004, p 15).

Bruno ressalta que a primeira e a última visões são as mais comuns e de fácil realização, mas a visão do PCP como educador reflete a complexidade de ações que pretendam a autonomia das pessoas.

Considero que as visões apontadas por Bruno interpenetram-se, sendo que ora o PCP assume uma postura mais próxima de uma visão ora de outra.

Para implementar uma reforma, são necessárias algumas mudanças e, neste aspecto, um ponto a ser considerado pelo PCP, ao refletir sobre seu trabalho, é a cultura docente. Cultura, neste caso, pode ser compreendida como as produções de um grupo. Essas produções em relação interferem e “sofrem” intervenções reciprocamente. Nessa relação, estão as crenças, valores, hábitos e normas dominantes que, naquele momento, este grupo social considera valioso em seu

contexto profissional, assim como os modos politicamente “corretos” de pensar, sentir, atuar e de se relacionar entre si. Isto porque

(...) a cultura docente é um fator importante a ser considerado em todo projeto de inovação, pois a mudança e a melhora da prática não requerem apenas a compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas fundamentalmente, sua vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada. (GÓMEZ, 2001, p.165)

Assim, uma cultura docente conservadora pode se apresentar na forma de resistências.

O trabalho do PCP situa-se num emaranhado dialético e precisa atuar nessa dinâmica de maneira que possa atender a situações que envolvem docentes em seus diversos níveis de formação.

Os professores iniciantes apresentam características diferentes das dos veteranos. Franco (2004) enfoca os dilemas dos primeiros e salienta a importância do PCP e dos demais professores para a superação de inseguranças e conseqüente busca de alternativas e administração de situações conflitantes do cotidiano que neste momento profissional têm singular significado para aqueles docentes. Segundo o referido autor, as intervenções dos PCPs podem ocorrer individualmente, com indicações de leituras e fornecimento de dados sobre a realidade da escola e do sistema de ensino e, nas HTPCs, proporcionando momentos de aprofundamento teórico para subsidiar a prática pedagógica e a troca de experiências. Franco ressalta que o relacionamento entre PCP e professor iniciante precisa se apoiar numa relação de colaboração e confiança.

As reuniões na escola deveriam se apresentar como oportunidades de comunicação e saber. Contudo, há muitas queixas de professores e coordenadores sobre as dinâmicas predominantes nas HTPCs, como vemos adiante, no capítulo III. sobretudo nas escolas públicas estaduais. Mas há, também, experiências bem sucedidas.

Uma característica importante do PCP apontada por Bruno e Christov (2004) diz respeito à liderança. Isto porque, segundo os autores, o PCP pode propor metodologias, visando a transformação das reuniões em espaços de reflexão e

produção de saberes. Neste sentido, os autores ressaltam duas metodologias que vêm sendo implementadas, por diversas instituições formadoras, para análise e sistematização de saberes elaborados sobre a prática docente. A primeira, chamada de “homologia dos processos”, recomenda a utilização, com os professores, das mesmas dinâmicas e objetivos que deveriam ser trabalhados com os alunos, enquanto a outra metodologia visa reflexões problematizadoras sobre a prática a partir de observações do real e de registros sistematizadores dessas observações.

Outra função atribuída ao PCP é apontada por Sarmiento (2004) ao focar o impacto das novas tecnologias na sociedade e no universo escolar. Assim, àquele profissional cabe promover a entrada de tais tecnologias na escola, como uma possibilidade de ruptura do paradigma de ensino-aprendizagem hegemônico.

A referida autora assume tecnologia como conhecimento aplicado, saber humano embutido em um processo. Para ela, nova tecnologia é uma mudança no *fazer* que freqüentemente embute uma correspondente mudança de *concepção*. Questiona como os PCPs podem ajudar os professores a trabalharem de forma qualificada com as novas tecnologias na escola e, como resposta, aponta a preparação adequada para tal, o que requer, além de projetos de cunho institucional, projetos pessoais de formação profissional. Segundo Sarmiento (2004, p.69),

(...) Orientar, educar e cooperar para que alunos e professores entendam a linguagem tecnológica, ajam criticamente e com criatividade, sejam capazes de aprender e considerar o aprendido, sejam capazes de perceber, conviver e compreender a diversidade cultural, num mundo em mudança e permeado pelas novas tecnologias é o desafio para os coordenadores pedagógicos.

Como podemos perceber, há complexidade no fazer e no olhar para o PCP, o que pode se apresentar como um vasto campo de pesquisa já principiado por alguns pesquisadores acima citados e por outros, como Souza (2002), que investigou a atuação do PCP como mediador na formação continuada do professor. Procurou analisar a prática desse profissional articulada ao passado, considerando acontecimentos de ordem política, econômica e cultural. Investigou essa prática relacionando-a a três categorias: coordenação pedagógica, reflexão conjunta e formação continuada de professores. Dentre outros resultados obtidos com a investigação, Souza relata que esperava que as coordenadoras informassem mais a

respeito de suas idéias e reflexões, que poderiam nortear a construção, vivência e avaliação do projeto pedagógico. No entanto, isto não ocorreu, sendo explicado por Souza (2002) da seguinte maneira:

(...) são tantas as demandas cotidianas e tão poucas as disponibilidades das coordenadoras para estarem com o professor, que as impedem de promover a ação reflexiva e integradora a que aspiram, como profissionais que têm a formação e experiência para desempenhar um relevante papel na formação do professor (SOUZA, 2002, p.138).

As atribuições previstas na legislação associadas às demandas do cotidiano dificultam as ações do PCP na busca de compartilhar com os docentes ações reflexivas e integradoras em relação ao projeto pedagógico da escola. Porém, cabem alguns questionamentos à afirmação de Souza: como tem sido a formação dos PCPs? Essa formação, aliada à experiência desses profissionais, foi elaborada e sistematizada? Qual é o sentido político do “relevante papel” dos PCPs na formação do professor? Embora sejam distintas da questão da presente investigação, tais questionamentos permeiam as ações dos PCPs.

O PCP, no processo de constituição de sua prática profissional, passa por situações contraditórias e conflituosas, atuando no campo das interações, na complexa teia de relações profissionais que ocorre no referido contexto.

As ações sistematizadas de formação continuada para os PCPs parecem insuficientes ou inadequadas. Esta idéia está em consonância e é corroborada pela revisão dos trabalhos que versam sobre este profissional.

O presente trabalho procurou investigar, por meio de um estudo de caso, a formação continuada docente na relação PCP/docente e, com isso, foram problematizados os diversos papéis, lugares de atuação e conflitos vivenciados por um grupo de PCPs.

O tema educação continuada pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões. Para situar este estudo e discutir a relevância do PCP em relação à formação continuada, realizo, a seguir, uma breve revisão sobre algumas importantes contribuições no campo da formação docente e da formação continuada em particular, na qual este estudo também se fundamentou, ressaltando que a formação e, em especial, a formação dos profissionais da educação está

vinculada aos conceitos de escola, ensino, aprendizagem e currículo predominante em cada época (GÓMEZ, 1992).

Várias dessas contribuições foram elaboradas a partir de críticas ao modelo da racionalidade técnica, visando superar a relação linear e mecânica por ele imposta entre conhecimento científico técnico e a prática na sala de aula. Racionalidade técnica, para Gómez (1992), trata-se de

Uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular. Segundo o modelo da racionalidade técnica a actividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. (...) Nesta perspectiva, é necessário reconhecer uma hierarquia nos níveis de conhecimento, bem como um processo lógico de derivação entre os mesmos (1992, p. 96).

O modelo da racionalidade técnica adotado amplamente na formação continuada docente tem se objetivado geralmente em ações de reciclagens ou capacitação que, normalmente, são organizadas em cursinhos de curta duração. Tais ações foram bastante criticadas. Algumas dessas críticas podem ser expressas nos dizeres de Schnetzler (2000):

Nestes [cursos de curta duração] são apresentadas abordagens de ensino ou tratados conteúdos específicos (para tentar 'sanar' as deficiências da formação inicial) com o propósito de os professores aplicarem em suas aulas as idéias e propostas que a academia considera eficazes. Além de conceber erroneamente a formação continuada, tais ações mantêm o professor atrelado ao papel de 'simples executor e aplicador de receitas' que, na realidade, não dão conta de resolver os complexos problemas da prática pedagógica (2000, p.23).

Uma das contribuições significativas foi elaborada por Lawrence Stenhouse (1975), que propõe, na área de formação, a idéia de professor pesquisador. Segundo ele, era necessário democratizar a pesquisa em educação, pois esta, naquele momento (década de 60, 70), não contribuía para o desenvolvimento profissional do professor. Isto porque, dentre outros fatores, os pesquisadores não admitiam o professor como participante do processo de investigação. Na orientação proposta por Stenhouse, o professor está no centro do processo da pesquisa educacional e as aulas constituem-se no laboratório ideal. Para ele, o desenvolvimento profissional é

um processo fundamentalmente educativo e dependente da capacidade do professor de investigar sua própria atuação.

A formação profissional também foi estudada por Donald Schön (1992), ao enfatizar a necessidade de reflexão sobre a prática. Essa prática reflexiva foi, por ele, alicerçada em três conceitos principais:

- I. O conhecimento-na-ação, que traz um “saber escolar” presente nas ações profissionais que imbrica num modo de enfrentamento das situações do cotidiano e revela um conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental, tácito, onde o conhecimento está na ação em si. Tal ação, segundo Schön, não exige descrições ou explicações verbais, nem mesmo a sistematização do pensamento.
- II. A reflexão-na-ação que ocorre quando observamos e refletimos sobre nossas ações, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo em meio à ação presente. Nela podemos encontrar soluções para o problema que se apresenta no contexto cotidiano.
- III. A reflexão sobre a reflexão-na-ação. Por meio deste terceiro conceito, o sujeito utiliza o seu conhecimento para refletir sobre a representação da ação já realizada. Assim, pode descrever, analisar e avaliar sua prática, aplicando os instrumentos conceituais e as estratégias de análise, procurando maior compreensão e reconstrução da sua prática.

As contribuições de Schön foram resgatadas por ocasião da reforma educativa ocorrida nos Estados Unidos (anos 90). Sua proposta para a formação do *practicum reflexivo* passou a representar, então, uma reorientação do modelo de formação de professores.

Schön, porém, foi criticado porque segundo alguns autores (Zeichner (1993), Pimenta (2002) e outros), enfocou a reflexão do profissional em relação à sua prática como um processo individual.

K. Zeichner (1993) reafirma aspectos da formação reflexiva, e argumenta que a reflexão como prática social tem como característica inerente o refletir junto com outros profissionais, introduzindo na discussão a necessidade de considerar a dimensão contextual a que as atividades docentes estão ligadas.

(...) com o termo ensino reflexivo não pretendo dizer que os professores devem reflectir apenas sobre o modo como aplicam nas suas salas de aula as teorias geradas noutros sítios. Aquilo de que falo é de os professores criticarem e desenvolverem as suas teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino (ZEICHNER, 1993, p. 22).

Na mesma linha de valorização da prática na formação reflexiva, Gómez (1992) detém-se na concepção de abordagem da atividade docente como profissional do ensino, como prático autônomo, como artista reflexivo.

Para ele, as realidades constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula. O profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica.

No modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo.

Ao realizar uma análise crítica do conceito de professor reflexivo e professor pesquisador, Pimenta (2002) aponta que a apropriação desse conceito pelos governos neoliberais transforma o conceito de professor reflexivo num mero termo à medida que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica. Tal conceito poderia se traduzir em medidas para a elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares. A autora propõe, então, a superação da identidade de professores reflexivos para a de intelectuais críticos e reflexivos.

Pimenta e Libâneo (2002) vêem o papel da teoria como possibilidade para a superação do praticismo, colocando a atuação docente numa perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sociais, através do processo de escolarização.

Ainda, Libâneo (2002) afirma que o “programa reflexivo” traz aportes valiosos, mas é preciso alargar esse campo. Considera que a escola é o lugar de formação da razão crítica através de uma cultura crítica para além da cultura reflexiva, que o trabalho do professor é um trabalho prático que ocorre num marco institucional, inserido em contextos políticos e socioculturais. Esses três ingredientes se completam com uma visão crítica da realidade, que significa considerar os determinantes políticos e socioculturais, no sentido externo e também no sentido interno de suas próprias práticas, extrapolando da reflexividade cognitiva para uma reflexividade compartilhada.

Em síntese, na segunda metade do século XX, após críticas e questionamentos à formação continuada de professores centrada em palestras, capacitações, treinamentos, seminários, alguns teóricos passaram a enfatizar a formação por meio da prática reflexiva. Esse conceito foi amplamente apropriado e de certo modo, desvirtuado. Assim, outro grupo de intelectuais “ampliou” o conceito de formação “para além da prática reflexiva”, com concepções permeadas pelo enfoque emancipatório-político ou crítico-dialético².

Transpondo para o profissional PCP, a busca de maior compreensão sobre seu desenvolvimento profissional necessita considerar as marcas decorrentes das suas vidas pessoais e profissionais nos contextos escolares em integração com o encadeamento sócio-político-econômico-cultural mais amplo, imersos num movimento dialético de constituição.

Os PCPs, por meio das HTPCs, podem favorecer o processo reflexivo-crítico próprio e dos docentes, pois as HTPCs podem se tornar “lócus” importante de reflexão e de formação continuada. O PCP poderia ser elemento desencadeador dessa reflexão se adotasse uma postura de co-responsabilidade junto ao professor, de formação prática do docente e à sua própria pois, muito provavelmente, ambos passaram pelo processo de formação inicial que, em sua maioria, foi apoiada em aspectos do modelo de racionalidade técnica.

² Série Estado do Conhecimento nº 6 – Formação de Professores no Brasil (1990-1998)

As mudanças propostas na Reforma da Educação Básica no Brasil (LDBEN 9394/96) explicitam enormes desafios à formação de professores, cujo papel está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras.

Novas concepções sobre educação, revisões e atualizações em teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio, enfim, o momento histórico delinea um cenário educacional com exigências que os professores e os PCPs não vivenciaram em sua própria formação, dificultando seu atendimento pelos mesmos.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que não há nenhuma exigência legal específica quanto à formação do PCP. Tendo uma experiência mínima de três anos, todo professor – com o curso de graduação nas mais diversas áreas – pode concorrer à função de PCP. Deste modo ao PCP não é exigida a formação de especialista da educação.

Cabe investigar a formação continuada docente na relação PCP/docente e, com isso, problematizar os diversos papéis, lugares de atuação e conflitos vivenciados por um grupo de PCPs.

Para viabilizar um dos objetivos das HTPC, o de promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores, campo relacionado à educação continuada, adoto as contribuições de Candau (1997) que, no livro *Magistério: Construção Cotidiana*, faz referência ao modelo “clássico” e discorre sobre algumas questões e buscas atuais. A autora focaliza três teses que sintetizam os principais eixos de investigações atuais que repensam a educação continuada, a saber: o “lócus” da formação a ser privilegiado é a própria escola; referências fundamentais para o processo de formação continuada; reconhecimento e a valorização do saber docente; e a consideração de diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério.

Penso que o PCP, protagonista desta investigação, pode articular maneiras de formação continuada na relação com docentes apresentando interfaces com predominância nessas três teses abordadas por Candau. Tal formação pode ocorrer

na escola pois há, mesmo que insuficiente, espaço e tempo institucionalizado, no caso das HTPCs, e cabe a adesão negociada no contexto sobre a perspectiva da formação. Quanto ao “lócus” de formação, Candau (1997) menciona:

Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva. (CANDAU, 1997, p. 58)

O segundo eixo mencionado por Candau, baseado nas idéias de Tardiff (1991), está na valorização do saber docente, especialmente os saberes da experiência, aqueles que se fundam no trabalho cotidiano e são validados pela prática. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

O terceiro eixo, considerar o ciclo de vida dos professores, fundamentado nos estudos de Hubermann (1990), significa reconhecer que necessidades, problemas, buscas dos professores diferem-se em seus diversos momentos do exercício profissional.

A referida autora afirma que “a formação continuada deve ser concebida através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua” (CANDAU, 1997, p.64).

A autora reconhece um certo avanço, que provoca também novas questões, olhares diferentes e a abertura de novos caminhos para a reflexão e o desenvolvimento dos processos de educação continuada. Deixa-nos, também, alguns questionamentos sobre a “validade” de trabalhos e reflexões sobre formação de professores, muitos dos quais não articulam adequadamente as dimensões micro-sociais e macro-sociais, psicopedagógicas e político-ideológicas do magistério. Outra crítica levantada é com relação à ênfase nos trabalhos sobre a problemática do saber escolar e do saber docente, trabalhando-se muito pouco a inter-relação entre cultura-escolar, cultura da escola e o universo cultural dos diferentes atores da escola.

Defendendo a formação continuada de professores centrada nas escolas, Nascimento (1997) compartilha com outros autores a convicção de que “as instituições universitárias devem ser consideradas (...) como um sistema de recursos a serviço dos projetos de escolas centrados na resolução dos problemas aí identificados e como apoio à inovação” (1997, p.83). Salienta, contudo,

(...) que a organização da formação em serviço precisa, ainda, ser coerente com a própria concepção que se tem do ato pedagógico. Se este ato é concebido como um processo indissociável e multidimensional, há necessidade de que esta concepção esteja presente também na formação em serviço. Assim, as estratégias de formação de professores não podem objetivar apenas competência técnica, mas também o autoconhecimento e o compromisso político do educador, aspectos fundamentais de sua formação profissional (NASCIMENTO, 1997, p.87).

Na literatura há, também, profissionais que se debruçam a estudar a formação continuada de professores em áreas específicas, como é o caso de Schnetzler (2002), que faz isso em relação aos professores de Química. No artigo “Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de Química”, a autora apresenta algumas razões para incentivar ações e programas de formação continuada pois, segundo ela, existe a necessidade de contínuo aprimoramento profissional, com reflexões críticas sobre sua prática pedagógica, no ambiente coletivo de seu contexto de trabalho; outra razão está na necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições de pesquisas sobre educação em Química e a utilização das mesmas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e, por fim, justifica a necessidade da formação continuada em decorrência dos danos e lacunas da formação inicial do futuro professor de Química, por ser esta historicamente dirigida para a formação de bacharéis.

Schnetzler discute a pouca efetividade da formação continuada realizada por meio de cursos de reciclagem ou de capacitação docente. Também discute tal formação desenvolvida em parcerias colaborativas entre professores da educação básica e professores universitários, ressaltando suas características e alertando:

Assim como os termos professor reflexivo e professor pesquisador não asseguram qualidade a ações de FC [Formação Continuada], visto que desde programas de cunho tecnicista até crítico-social vêm empregando tais termos em suas propostas, o mesmo alerta vale para o desenvolvimento de um programa de FC no *lócus* escolar. O fato de concentrar ações na escola não confere adequação aos moldes

anteriormente defendidos, pois pode ocorrer que as atividades desenvolvidas sejam propostas e definidas não pelos professores participantes, mas pelos parceiros universitários que, a *priori*, determinam sobre o que os professores têm de refletir, o que precisam saber e fazer (SCHNETZLER, 2002,18).

As críticas sobre ações de formação continuada baseada em cursos esporádicos, capacitações e reciclagens, assim como o alerta sobre a apropriação de termos por diferentes perspectivas ultrapassam as fronteiras da formação continuada em química.

Essa crítica não isenta a universidade de sua responsabilidade com a formação continuada. A universidade pode se tornar uma parceira nesse processo, mas não a provedora de soluções para os problemas da escola.

As produções acerca da formação e da formação docente continuada avançaram nos últimos dez anos, segundo texto sobre o processo de Formação de Professores no Brasil no período de 1990 a 1998. André (2002), organizadora do citado documento, ao discorrer sobre a educação continuada, optou por categorizar os discursos sobre essa temática focalizando a conceituação de formação continuada, o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. Os conceitos-chave predominantes identificados no discurso expresso nos periódicos desse período são os seguintes: articulação dos saberes docentes; processo de conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação; pesquisa da própria prática docente; relação entre os níveis da prática na sala de aula, na escola e no contexto sócio-histórico mais amplo. Segundo o texto, tais conceitos “sugerem a complexidade de uma tarefa que (...) constitui desafio para o qual se apresentam inúmeras propostas convergentes” (ANDRÉ, p.180).

Potencializar e garantir o trabalho coletivo na escola está entre as atribuições do PCP. O emprego do verbo “garantir”, já anteriormente questionado, reaparece, agora associado ao trabalho coletivo. Contudo, o agrupamento não é garantia de formação docente continuada. Como ressalta Maldaner:

Não se pode esperar, no entanto, que esses resultados aconteçam espontaneamente. As reflexões coletivas necessitam uma direção e um sentido, que podem ser mediados e negociados por um educador/professor ou pesquisador educacional com uma perspectiva de inovação pedagógica. Não se pode esperar que um nível de criação pedagógica seja

possível pela simples união de pessoas. Essa é uma condição necessária na ação pedagógica conseqüente, mas não suficiente. A criação/recriação cultural da humanidade é sempre mediada e se dá na interação entre as pessoas com o crescente domínio dos meios e instrumentos já existentes, que são os conceitos teóricos dos diferentes campos do saber, construídos historicamente e referenciados às circunstâncias sociais e culturais de uma época. Vale dizer, não se pode produzir as mesmas coisas em épocas e circunstâncias diferentes (MALDANER, 2003, p. 63,64).

O “trabalho coletivo”, desenvolvido em meio às relações de poder, algumas vezes é mascarado por uma colegialidade artificial a qual é “constitutiva de sistemas sócio-políticos e administrativos que não são totalmente sinceros quanto ao seu empenhamento retórico no fortalecimento do professorado” (HARGREAVES, 1998, p.234), dissimulando a divisão onde os processos de concepção e de planificação permanecem separados da execução técnica, conseqüentemente provocando a inflexibilidade e a ineficiência. O PCP precisa estar atento tanto às características do individualismo, quanto às formas de colegialidade.

Concordamos sobre a necessidade de, em certos momentos, o profissional afastar-se e optar por um trabalho solitário (o que não significa livrar-se dos muitos outros) mas, considerando a solidão mencionada pelos próprios PCPs nas discussões do grupo utilizadas neste trabalho, esses profissionais tiveram a oportunidade de manifestar sua opção? A colegialidade artificial pode ser um meio para estabelecer um primeiro contato que poderá vir a se desenvolver chegando a uma colegialidade de fato?

Essa forma de colegialidade artificial parece contribuir para o que alguns autores têm apontado como uma resignificação do liberalismo no que tange às políticas educacionais dos últimos dez anos.

Freitas (2002), ao discorrer sobre os embates entre concepções de educação e formação nos anos 90, aponta que medidas tomadas no governo Fernando Henrique Cardoso (1995) como Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para a educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de cursos (Provão), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), descentralização, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do

Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para os Institutos de Educação Superior, são medidas que permaneceram integralmente ou sofreram alterações pouco significativas e que objetivam adequar o Brasil à nova ordem econômica. Assim, governos e empresários assumem a qualidade da educação, a qual adquire importância estratégica no desenvolvimento e implantação de políticas educacionais neoliberais.

Uma série de regulamentações (intensificada de 1999 a 2001) vincula a mudança na qualidade da educação a uma mudança na formação de professores. Dias e Lopes (2003) focalizam o conceito de competências, no âmbito da teoria curricular, procurando desconstruir a estreita relação entre currículo por competências e qualidade do trabalho docente. Segundo elas,

A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores (DIAS e LOPES, 2003, p. 1157).

Considerando os aspectos apontados por meio do breve panorama descrito, busquei evidenciar a relevância do tema deste estudo – professor coordenador pedagógico e formação continuada docente, seus papéis, lugares e dilemas – como uma construção que foi se manifestando em decorrência da minha experiência pessoal e profissional e da necessidade de ampliar a visão que temos acerca das práticas desenvolvidas por esse profissional no contexto escolar, especialmente com relação à formação continuada de professores.

Capítulo II – A Abordagem Teórico-Metodológica da Investigação

Neste trabalho, para investigar papéis, lugares e dilemas dos PCPs, procurei constituir um grupo de PCPs e dialogar a respeito de como eles concebem o seu fazer profissional, seu papel profissional e a formação continuada de professores, especialmente nas HTPCs.

Assim, para esta investigação, o campo empírico baseou-se na formação de um grupo. A abordagem da pesquisa firma-se, portanto, num estudo de caso qualitativo, permeado pela abordagem histórico-cultural, teoria enunciativa bakhtiniana e literatura educacional sobre o PCP e a formação docente.

A opção pelo estudo de caso foi baseada no interesse em um caso particular.

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.21).

O estudo de caso desenvolvido com esta pesquisa recaiu naquilo que o grupo de PCP teve de único, distanciando-se, assim, da pretensão a generalizações.

Nesse sentido, a formação do grupo me pareceu ser o procedimento mais adequado, pois permite a aproximação de profissionais e a viabilidade de diálogo entre pares, mostrando-se como uma importante possibilidade formativa para os PCPs, e por ser um procedimento que facilita interações, permitindo situações em que se torna possível perceber papel(eis), lugar(es) e dilemas dos PCPs.

No agrupamento concretizado, a participação foi voluntária. Neste grupo, os membros demonstraram um forte desejo de compartilhar saberes e experiências e, no decorrer dos encontros, fomos nos sentindo progressivamente mais à vontade para expressar sentimentos e pensamentos, mostrando-nos dispostos a ouvir e considerar possíveis críticas, pois não existia uma verdade ou orientação única para as atividades. Os temas das discussões e as datas dos encontros foram acordados

no grupo e, aos poucos, foram sendo evidenciados a confiança e o respeito mútuo, o que contribuiu para que houvesse reciprocidade de aprendizagem.

Foram dez encontros quinzenais de aproximadamente três horas e meia cada, ocasião em que discutimos nossas práticas como PCPs, nossos impasses e dificuldades.

Este grupo específico foi estudado segundo o contexto das interações discursivas que ali se estabeleceram, sem desconsiderar os contextos sociais nos quais estes PCPs atuam, buscando alternativas de trabalho que pudessem apontar para possibilidades de melhoria de suas práticas.

O foco principal das reuniões constituiu-se na prática dos PCPs – o que fazem, como e por que fazem o que fazem? -, destacando nelas aspectos que consideraram positivos e suas limitações. Os temas tratados em cada reunião (com exceção da primeira) foram discutidos e acordados entre os parceiros. Nessas reuniões, busquei estabelecer o espaço do confronto de idéias, na busca de leituras das ações desenvolvidas, das crenças e paradigmas subjacentes, de sua manutenção ou do vislumbre de outras possibilidades mediadas pela intervenção do outro.

II.1 - O embasamento teórico

A abordagem teórico-metodológica aqui adotada associa a perspectiva histórico-cultural com a teoria de enunciação bakhtiniana para tentar investigar o(s) papel(eis), lugar (es) e dilemas do PCP e a formação docente continuada.

A presente pesquisa procurou nortear-se por um dos princípios básicos da abordagem histórico-cultural, a processualidade, pois, para Vigotski, estudar alguma coisa historicamente é estudá-la no seu processo de mudança. Fontana (2000, p. 69) menciona que “mais do que analisar o sentido produzido, o que interessa é o movimento em que ele vai sendo produzido, reproduzido e transformado, o movimento que sustenta e desloca a configuração apreendida, e a regula.” Nesse sentido, Góes (2000) também afirma:

Vigotski propõe um programa metodológico que consiste em estudar o comportamento em mudança e as condições sociais de produção dessa mudança. Não podemos isolar o momento da ação de sua história nem isolar o sujeito do plano das interações. Trata-se de uma abordagem processual pela qual um fenômeno só se define pela sua inserção na transição genética e só pode ser compreendido na relação entre o individual e o social (GÓES, 2000, p. 26).

Do ponto de vista bakhtiniano, “a investigação é necessariamente um diálogo e a compreensão se instaura a partir da atuação de duas consciências, de dois sujeitos discursivos” (BRAIT, 2003, p.13).

Brait (2000), ao comentar o processo investigativo do texto de Dostoievski empreendido por Bakhtin para tentar visualizar o funcionamento do discurso, salienta que, segundo Bakhtin, o que interessa ao investigador “é a forma concreta dos textos e as condições concretas de vida desses textos”. Texto, neste sentido, ainda segundo Brait, pode ser aproximado “de unidade discursiva, ou realidade material que só encontra sua completude no processo dialógico” (BRAIT, 2003, p.22).

Tomando a presente investigação como um diálogo possível, dentre muitas outras possibilidades, atento para o conceito de relações sociais nos dizeres de Góes (2000):

(...) o estudo das relações sociais não pode restringir-se ao exame do plano observável das interações face a face; os processos de linguagem que acontecem nessas interações devem ser vistos como algo mais do que a conversação de interlocutores imediatos; os efeitos dos outros sobre o indivíduo não dependem somente de formas de atuação direta; os outros não são apenas as pessoas fisicamente presentes, mas também ‘figura-tipo’ da cultura ou representantes dos códigos e normas, participantes das práticas sociais (GÓES. 2000, p. 128).

Para tentar compreender a aproximação entre a abordagem histórico-cultural e a teoria da enunciação bakhtiniana, faz-se necessária a discussão de alguns conceitos essenciais a ambas.

Na perspectiva histórico-cultural, o social, a individuação, a mediação, a interação e a internalização são conceitos importantes para tentar problematizar o lugar profissional ocupado pelo PCP, por meio das interações verbais ocorridas no contexto do grupo, e ampliar a visão que temos sobre a formação continuada de professores, enfocando principalmente as HTPCs.

O princípio dialógico, do aporte bakhtiniano, é um dos mais importantes aspectos da teoria da enunciação, que me ajudaram nesta investigação, a qual se valeu, também, de conceitos como: enunciado, enunciação, enunciado concreto, presença de inúmeras vozes num enunciado e da polifonia.

Vigotski (1984) assumiu que a atividade humana é social e mediatizada pelas relações sociais e pela linguagem.

Os profissionais são seres em processo de constituição, interagindo, no nosso caso, numa sociedade capitalista, em que inúmeras contradições apresentam-se como constitutivas deste modo de produção. Para melhor compreensão dessas relações sociais, destacamos algumas idéias de Pino (2000):

(...) podemos pensar que as relações sociais constituem um complexo sistema de posições sociais e de papéis associados a essas posições que define como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada sociedade e quais são as expectativas de conduta ligadas a essas posições. Por outra parte, dado que as relações sociais são determinadas pelo modo de produção da sociedade, as posições sociais e os papéis a elas associados traduzem a maneira como as forças produtivas se configuram nessa sociedade (PINO, 2000, p. 64).

O referido autor também nos alerta de que a tese das relações sociais, tal como é proposta por Marx e Engels e formulada por Vigotski, constitui uma problemática que envolve planos distintos, mas interligados, o plano estrutural da organização social e o das relações pessoais entre indivíduos concretos.

Vigotski, segundo Góes (2000), trata a relação da vinculação entre o social e o individual “em termos de vinculação genética e não de oposição, visto que a ação do sujeito é considerada a partir da ação entre sujeitos” (2000, p. 21).

No texto “Gênesis de las funciones psíquicas superiores”, Vigotski (1995, p. 150) expressa:

(...) Quando dizemos que um processo é externo queremos dizer que é social. Toda função psíquica superior foi externa por haver sido social antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social entre duas pessoas. O meio de influência sobre si mesmo é inicialmente o meio de influência sobre outros, o meio de influência de outros sobre o indivíduo. [tradução nossa]

As interações se concretizam por meio de relações no plano interpessoal que podem ser convertidas para o plano intrapessoal. Neste sentido, podemos dizer que profissionais se constituem socialmente por meio de múltiplas interações, que afetam o ser e não apenas aspectos desse ser. Deste modo, o aspecto profissional é parte constitutiva do sujeito. Assim, os muitos outros da relação de mútua afetação profissional podem se apresentar na relação direta entre indivíduos e interligados aos aspectos sociais mais gerais ou macro-estruturais.

A partir da relação com o social, alguns aspectos são interiorizados e convertidos no plano intra-subjetivo. Ao processar tal conversão, o sujeito toma aquilo para si de maneira dinâmica, provocando uma intensa negociação e contradição de significações de modo que essa internalização não se dá como cópia, nem está acabada.

Pino (2000) atribui à significação o mecanismo que possibilita a conversão das relações sociais em funções do indivíduo e em formas da sua estrutura:

(...) o objeto a ser internalizado é a significação das coisas, não as coisas em si mesmas. Portanto o que é internalizado é a significação das coisas, não são as relações materiais mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge da própria relação. Dizer que o que é internalizado é a significação dessas relações equivale a dizer que o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, no movimento dialético da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem é ele, que posição social ocupa e o que se espera dele (PINO, 2000, p.66).

A significação das expectativas dos outros em relação ao papel profissional provoca um modo de agir que é tido pelo sujeito como seu, porém esta significação é apropriada e internalizada a partir de relações concretas.

Ao focar a internalização das funções psicológicas superiores, Vigotski (1989), por meio de um exemplo, aponta que a internalização consiste numa série de transformações: uma operação, que no princípio representa uma atividade externa, é reorganizada e começa a ocorrer internamente; um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; essa transformação é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Todo esse processo social, característico do humano, e a relação que se estabelece entre o homem e a natureza, ou entre humanos, só é possível devido ao processo de mediação. Pino se refere à mediação afirmando que, “Num sentido amplo, mediação é toda a intervenção de um terceiro ‘elemento’ que possibilite a interação entre os ‘termos’ de uma relação” (2000, p. 38).

Vigotski (1994, 1984) trata os instrumentos e os signos como mediadores. Os instrumentos são orientados para regular as ações sobre os objetos e os signos para regular as ações sobre o psiquismo humano.

Assim, a linguagem é destacada neste trabalho porque a construção social do indivíduo se dá em meio às relações com outros e consigo mesmo, principalmente por meio da linguagem.

Uma reunião pode promover a ocorrência de inúmeros diálogos, e aqueles que se manifestam com participações inflamadas não são os únicos a serem caracterizados como seres ativos. Nem mesmo os longos recolhimentos, em que o participante opta por permanecer apenas ouvindo, são considerados como sinais de passividade porque, segundo Vigotski (1984), nós humanos somos seres interativos. Góes (2000) enfatiza argumentando que “o plano intersubjetivo não é o plano do Outro mas o da relação do sujeito com o outro” (2000, p. 24). Enquanto, por meio das interlocuções, os profissionais interagem, ora a linguagem objetiva o pensamento, ora oculta, ou mesmo dissimula, já que a linguagem é ideológica. Contudo, pensamento e linguagem não podem ser confundidos, eles se entrelaçam de maneira dinâmica, havendo mútua afetação.

Bakhtin (2002, 2003), ao introduzir uma abordagem da linguagem centrada na função comunicativa, analisa a dialogia entre ouvinte e falante como um processo de interação “ativa”. Ao referir-se à vinculação entre discurso e enunciado, Machado (2005) escreve que toda compreensão só pode ser uma atividade e que todo discurso só pode ser pensado como resposta. Neste sentido, o falante é um contestador em potencial.

Em vez de um diagrama espacial o que Bakhtin apresenta é um circuito de responsabilidade: falante e ouvinte não são papéis fixados a priori, mas ações resultantes da própria mobilização discursiva no

processo geral da enunciação. Além de potenciais, são intercambiáveis (MACHADO, 2005, p.157).

Neste trabalho, adotei a gravação em áudio. Por enfatizar a relação dialógica da linguagem, olhei as interações verbais produzidas buscando compreender processos complexos de compreensão ativa e responsiva por parte dos membros, os quais elaboraram sentidos a essas interações sob a influência de experiências e habilidades que já dominam, apropriando-se, refutando ou alterando as concepções veiculadas. Esses sentidos são o efeito da interação dos membros do grupo, podendo ser constitutivos de cada um deles.

Na perspectiva bakhtiniana, o princípio dialógico permeia a concepção de linguagem. Nessa concepção há um deslocamento do conceito de sujeito individual, que perde o papel de centro da interlocução. Neste sentido, o centro passa a ser o texto das interlocuções na interação concreta, impregnadas de vozes sociais, que fazem dos sujeitos seres históricos e sociais.

No presente estudo, foram analisados os diálogos estabelecidos, tomando-se os enunciados como “uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro” (BAKHTIN, 1997, p. 294). Na perspectiva bakhtiniana, dialogismo não se restringe ao diálogo verbal. Como enfatiza Stam (1992) :

O dialogismo se refere à relação entre o texto e seus outros, não só em formas bastante cruas, mas também em formas muito mais sutis e difusas, relacionadas com os overtones e as ressonâncias: as pausas, a atitude implícita, o que se deixou de dizer, o que deve ser deduzido. Embora na origem o dialogismo seja interpessoal, aplica-se também por extensão à relação entre as línguas, as literaturas, os gêneros, os estilos e até mesmo as culturas. No sentido mais amplo, o dialogismo se refere às possibilidades abertas e infinitas geradas por todas as práticas discursivas de uma cultura, toda a matriz de enunciados comunicativos onde se situa um dado enunciado (STAM, 1992, p.73,74).

Podemos perceber que o conceito de dialogismo expande-se em muito em relação ao diálogo verbal agindo dentro de qualquer produção cultural.

Como estamos enfatizando o dialogismo, são importantes os estudos de Brait e Melo (2005) que apresentam a maneira como os conceitos de enunciado, enunciado concreto e enunciação aparecem nas obras de Bakhtin. Elas nos alertam

de que é na articulação com outros termos e categorias que tais conceitos podem ser lidos e diferenciados do seu emprego por outras perspectivas teóricas. Para elas, na obra de Bakhtin, “o sentido e as particularidades vão sendo construídos ao longo do conjunto das obras, indissociavelmente implicados em outras noções também paulatinamente construídas” (BRAIT e MELO, 2005, p. 65). Assim, expressam que no texto *Discurso na vida e discurso na arte – sobre poética sociológica*, assinado por Voloshinov, o enunciado é definido como compreendendo três fatores: a) o horizonte espacial comum dos interlocutores, b) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e c) sua avaliação comum dessa situação (BRAIT e MELO, 2005, p.67).

Ainda segundo essas autoras, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin associa enunciação à “presença de sujeito e de história na existência de um enunciado concreto, apontando para a enunciação como sendo de natureza constitutivamente social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular discursos” (BRAIT e MELO, 2005, p.68).

A constituição profissional do PCP, imersa numa rede de relações sociais, vai se definindo em meio a contratos, contradições e conflitos. Embora a figura do PCP represente uma função que foi normatizada há menos de uma década no estado de São Paulo, ele teve sua imagem relacionada a outros profissionais da educação. Internalizamos o modo de falar e agir da figura social e, ao internalizá-lo, o recriamos. Porém, o papel do PCP não possui um núcleo tão estável quanto outros profissionais da educação mais tradicionais como os diretores e professores. Nos dizeres de Fontana (2000):

Os lugares que ocupamos nas relações sociais marcam o para quê e o para quem de nossas ações e de nossos dizeres, sugerem modos de ser e de dizer, delineiam o que podemos (e não podemos) ser e dizer a partir desses lugares, modulando o discurso e os modos de apresentação do sujeito como tal, que vamos elaborando na dinâmica interativa. (FONTANA, 2000, p. 222)

A significação construída do papel dos PCPs (de modo geral), de cada PCP específico e da pesquisadora singular, afeta os dizeres de cada membro do grupo. Portanto, estamos considerando que as enunciações, produto das interações entre

os membros do grupo, podem variar, para realizar uma certa “adequação”. Bakhtin (2002) diz:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 2002, p. 95)

E, ainda:

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (...) (BAKHTIN, 2002, p. 112)

Nas enunciações ocorridas no grupo, não podemos deixar de perceber, além das marcas dos lugares sociais nos dizeres de cada um, a preocupação em relação aos interlocutores. Há um cuidado com a própria imagem e, também, existe a preocupação em participar como um dos sujeitos de uma pesquisa e neste caso, eu, pesquisadora, apesar de ter passado por experiência semelhante como PCP, no momento ocupo um papel social imediatamente superior na tradicional hierarquia escolar, o de Diretora de escola. E, também posso dizer que me preocupei, como pesquisadora e coordenadora do grupo em relação às minhas enunciações já que, como afirma Bakhtin (1997):

(...) Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra ‘resposta’ é empregada aqui no sentido lato): refuta-o, confirma-o, completa-os, baseia-se neles, supõe nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (BAKHTIN, 1997, p. 316).

Nesse processo discursivo, além de os enunciados estarem relacionados a outros discursos, o sujeito, ao emití-los, pressupõe uma reação-resposta do interlocutor.

Para pensar sobre a singularização do PCP, estou me referindo também ao seu papel social, já que a internalização ocorre do social para o individual. Assim, podemos citar Góes (2000), que a partir de Pierre Janet, afirma:

As relações sociais, que fundam os processos individuais, são caracterizadas por tensões e equilíbrios. Estão vinculadas tanto à solidariedade quanto à coação. O homem constrói sua individualidade de forma contraditória, pois, ao se singularizar, ele é apoiado e constrangido. É singularizado pelo nome que recebe, pelo ato de saudação do outro, pelos papéis atribuídos e expectativas postas (GÓES, 2000, p. 119-120).

Ao olhar para as interlocuções que ocorreram no grupo concretizado de PCPs, vistas como diálogo entre pessoas singulares, estou enfatizando o papel que os sujeitos/PCPs ocupam em contexto de escolas também específicas. Assim posto, tenho que considerar os dizeres de Fontana ao tratar da singularidade e da significação:

Singularidade e significação não se oferecem como comportamentos à observação direta. Antes, inscrevem-se nos gestos e nas posturas dos indivíduos, deixando marcas em seus corpos. Entremeiam-se a suas palavras e a seus silêncios, deixam indícios em seus dizeres. Marcas e indícios significam e, mais do que explicação, requerem compreensão (FONTANA, 2000, p. 105).

No presente trabalho, quando me refiro às interlocuções ocorridas no grupo (campo empírico), ou ao registro da sistematização escrita, busco identificar inúmeras vozes. Algumas dessas vozes foram ressaltadas e evidenciadas como uma apropriação, outras variam em sua distância. Há também aquelas que, anônimas, quase que não são percebidas.

Tanto as palavras quanto as idéias que vêm de outrem, como condição discursiva, tecem o discurso individual de forma que as vozes – elaboradas, citadas, assimiladas ou simplesmente mascaradas – interpenetram-se de maneira a fazer-se ouvir ou a ficar nas sombras autoritárias de um discurso monologizado (BRAIT, 2003, p. 14, 15).

Como o campo empírico proporcionou o diálogo que, recortado, é a fonte principal de dados desta pesquisa, recorro à idéia das diversas vozes num mesmo segmento discursivo para auxiliar a compreensão-finalidade desta investigação.

O discurso, na abordagem bakhtiniana, é social. Ele não é exclusivo de um sujeito, pois um discurso “conversa” com outros discursos, e é apropriando-nos dele, contrapondo-nos a ele, embasando-nos nele, transformando-o parcialmente e/ou basilarmente é que nos constituímos. “Por sermos multiplicidade (de papéis e de vozes) na unidade, nossa consciência e identidade se constituem como contradição, e não como coerência; como multideterminação, e não como indeterminação; como

confronto, e não como harmonia” (FONTANA, 2000, p.67). É deste modo que, nesta investigação, procuro perceber o movimento das relações entre sujeitos em suas condições sociais e profissionais, cujos procedimentos de construção e interpretação de dados são descritos a seguir.

II.2 - Procedimentos metodológicos para a construção e interpretação dos dados

Realizadas as transcrições do áudio gravado durante as dez reuniões, episódios foram recortados privilegiando-se aqueles nos quais são explicitamente tematizadas as relações do PCP com outros – o professor, o diretor, o aluno, profissionais da equipe e outras eventuais instâncias (Conselho Tutelar, Secretaria da Educação, Diretoria de Ensino...) – bem como no contexto das reuniões de HTPCs. Esses dados foram interpretados constituindo-se em resultados desta pesquisa.

Embora a nossa opção para a apresentação dos recortes das enunciações tenha princípios, a própria natureza das enunciações vai tecendo temas e categorias que tornaria incoerente a sua separação por critérios rígidos. Assim, as diretrizes estabelecidas para os recortes das transcrições não foram pautadas pela ordem cronológica das reuniões, mas organizadas de modo a situar o PCP em relação a ele próprio e aos outros, especialmente do contexto escolar. Deste modo, procuramos percebê-lo em relação aos seus papéis, lugares e à formação continuada de docentes da seguinte maneira:

- Como o PCP se vê profissionalmente;
- Como ele significa seu lugar e papel em relação: ao diretor, aos professores, aos alunos, aos pais, à diretoria de ensino e secretaria da educação e a outras instâncias como, por exemplo, o conselho tutelar;
- As práticas que desenvolvem especificamente nas HTPCs.

Ao expressar seus dilemas, os PCPs vivenciam, muitas vezes, situações embaraçosas em que as saídas são difíceis e vistas como exigência de posicionamento. Alguns desses momentos são harmônicos e outros de grandes

conflitos, em que esses PCPs sentem-se vulneráveis e de certa maneira impotentes frente à situação.

A própria significação que atribuem ao seu fazer profissional sofre a influência e também interfere na visão que professores, diretores, alunos, enfim, que a comunidade escolar manifesta sobre os PCPs.

Ao tomar a prática como um foco de olhar, não a estamos valorizando em detrimento da teoria, pois não as concebemos como aspectos estanques, mas como uma construção inter-relacionada e processual. Por meio de descrições das práticas e de análises das interações ocorridas entre os PCPs nos episódios acima especificados, pudemos problematizar os lugares, papéis e dilemas do PCP no contexto escolar, através da interpretação de tais episódios à luz da abordagem histórico-cultural, da teoria da enunciação e das contribuições da literatura educacional, expressas no capítulo I, relativas ao PCP e à formação docente.

Capítulo III – O Grupo de Professores Coordenadores Pedagógicos e suas interações discursivas

III.1 - A Constituição do Grupo

A constituição do grupo, cujas reuniões resultaram na importante fonte desta investigação, iniciou-se após contato com a dirigente de ensino de uma diretoria do interior paulista, que me autorizou a realizar breve apresentação e convite para a formação de um grupo de PCPs para discussão de suas práticas. Inicialmente, isso foi realizado em reunião com a presença dos diretores de escola e, posteriormente, com o grupo de PCPs. A adesão foi voluntária e, com a autorização da dirigente e concordância dos diretores responsáveis pelas escolas nas quais os PCPs atuavam, as reuniões aconteceram em horário de trabalho, cujo dia e horário foram combinados entre os membros do grupo.

Os dez encontros de aproximadamente 3 horas e 30 minutos cada um ocorreram numa escola, no município paulista aqui caracterizado como cidade I, pois dos muitos PCPs que manifestaram, inicialmente, interesse em participar das reuniões, apenas quatro efetivamente o fizeram. Dos quatro PCPs que aderiram, três (03) moravam e trabalhavam em escolas desta mesma cidade I e apenas um (01) trabalhava em outra cidade, a cidade II, o que o obrigava a se locomover por cerca de 24 Km para participar das reuniões.

III.2 - A caracterização dos membros do grupo

Os PCPs, sujeitos desta pesquisa atuam em escolas da rede pública estadual, jurisdicionadas por uma mesma diretoria de ensino, os quais são, a seguir, brevemente caracterizados e designados por nomes fictícios, exceto o meu:

Ana – Trabalha numa escola que atende ao ciclo I do Ensino Fundamental, localizada num bairro que fica a aproximadamente 3 Km do centro da cidade I. Atuou

como professora (PEB I) e está na coordenação, é formada em Educação Física e Pedagogia.

Ivanete – Eu, pesquisadora, mestranda em educação com experiência de treze anos como professora, um ano como PCP em escola pública e três (03) anos também como Coordenadora Pedagógica na rede particular. Desde 2001, ocupo o cargo de diretor de escola na rede estadual.

Jairo – Atua há pouco mais de um ano como PCP numa escola de um bairro periférico da cidade II. A escola atende ao ciclo II do ensino fundamental. Aproximadamente trinta professores realizam as HTPCs nesta unidade escolar. Desde pouca idade, Jairo trabalhou em diversas empresas privadas. Posteriormente, iniciou o curso de Letras que foi interrompido por exigência de trabalho, período em que se formou como Técnico em Segurança no Trabalho. Retomou e concluiu o curso de Letras, passando a atuar como professor (PEBII). Em 1994/95 cursou especialização em Redação e Gramática.

Márcia – 2004 foi o 7º ano de sua atuação como PCP. Sua experiência profissional compreende 07 anos como professora (PEB I), cinco (05) anos aproximadamente como PCP em escola com atendimento aos alunos do ciclo II do ensino fundamental e médio e está há mais ou menos dois (02) anos como PCP numa escola no período diurno que atende ao ciclo I do ensino fundamental. Neste grupo era a única PCP que atuava numa escola que comportava dois PCPs, um responsável pelo diurno e outro pelo noturno. A escola localiza-se num bairro periférico que fica a aproximadamente 15 Km do centro da cidade I. Pedagogia é a formação inicial de Márcia, porém, antes de ingressar neste curso, fez dois (02) anos de Educação Física.

Sara – Formada em Educação Física e Pedagogia. Sara participou de várias experiências na escola pública: foi coordenadora do ciclo básico por dois (02) anos, posteriormente foi coordenadora pedagógica de 1ª a 4ª série numa escola padrão, durante dois (02) anos e desde 2002 atua como PCP numa escola que manteve o atendimento, em 2004, a alunos do Ciclo I e II do ensino fundamental. Sua coordenação se dá junto a aproximadamente vinte e cinco (25) docentes.

Quanto às HTPCs, para atender às necessidades de cada escola, estão distribuídas cada qual de um modo específico. Na escola na qual Ana atua, as HTPCs estavam, em 2004, distribuídas em três (03) dias da semana, contando com 1h para cada reunião, das 12 às 13 horas. As HTPCs coordenadas por Jairo ocorriam às segundas-feiras, durante duas horas, das 17h50 às 19h50, e em dois (02) outros dias de uma (01) hora, às quartas e quintas-feiras. Já na escola em que Márcia trabalhava, essas reuniões ocorriam às terças e quartas-feiras, das 12 às 13 horas. Sara tinha suas HTPCs organizadas às segundas, terças e quintas-feiras, cada qual com uma hora.

III.3 - Sobre os temas das reuniões

O primeiro encontro foi destinado às apresentações: foram apresentados e comentados os princípios éticos que norteariam a pesquisa. Houve uma conversa sobre o próprio projeto de pesquisa e cada qual apresentou-se enfatizando alguns aspectos da sua formação. Nesta reunião, houve concordância no grupo quanto às dificuldades advindas do isolamento dos PCPs na escola e da necessidade de se buscar alternativas para maior contato entre esses profissionais.

A partir do segundo encontro, após autorização dos membros do grupo, as reuniões passaram a ser gravadas. A proposta aceita para este encontro foi o relato de uma experiência positiva como PCP. Antes de encerrar o encontro, foi combinado o tema da reunião seguinte, procedimento este que passou a ser rotina para os demais encontros: antes de encerrar cada reunião, decidia-se o que seria tratado na seguinte.

Os temas acordados no grupo foram os seguintes:

- Relato de experiência positiva como PCP;
- Práticas com trabalhos já desenvolvidos pelos PCPs referente à avaliação;
- Replanejamento na escola: discussão e apresentação do que poderia ser trabalhado com os professores sobre avaliação;
- Relações de poder na escola, resistências e a função do Coordenador frente a problemas instaurados;
- O que foi realizado durante o re-planejamento de ensino?;

- Análise de um portfólio de aluno;
- Audição e análise da gravação da reunião sobre a discussão de um portfólio de aluno realizado entre a PCP Márcia e as professoras na escola em que trabalham;
- Prosseguimento da audição da gravação e análise das interlocuções;
- Avaliação dos encontros.

No transcorrer dos diálogos ocorridos nos encontros, os assuntos acordados no grupo algumas vezes eram comentados e, com o encaminhamento deles, a conversa tomava outros rumos. Noutros momentos, resgatávamos os assuntos anteriormente tratados. Enfim, na dinâmica dialógica, as interlocuções se ajustavam ao contexto apesar de eu, pesquisadora e coordenadora do grupo, ter estabelecido uma intencionalidade.

Alguns dos temas foram minimizados ou adiados diante de um fato, como a ocorrência da avaliação na escola de uma das PCPs que trouxe para o grupo as críticas e o resultado da votação pela sua permanência na escola.

Isso ocorreu também diante de questões importantes, como a que manifestou o PCP Jairo logo no início de um encontro: “(...) qual que é o nosso lugar mesmo? Essa coisa que está assim inquieta na minha cabeça, qual é o lugar e o papel da coordenação dentro da escola? Então, são essas duas coisas que eu não paro de pensar e exponho lá nos meus trabalhos.” Esta questão suscitou uma discussão de como o PCP é visto pela comunidade escolar.

Quanto à frequência, as reuniões também não contaram sempre com todos os PCPs. Houve inclusive um dia em que havíamos combinado um encontro mas no qual os PCPs foram convocados pela diretoria de ensino.

III.4 - Papéis, lugares e dilemas dos PCPs

Ao recortar e interpretar as interlocuções, percebi os sinais do significado que os PCPs constroem sobre a visão de outros quanto ao seu papel. Iniciei com alguns recortes que tratam da visão de um outro profissional próximo na relação com o PCP: o diretor de escola.

Esse episódio ocorreu no início da formação do grupo e Jairo relata a maneira como foi abordado pela diretora da escola quando apresentou a proposta de trabalho para a coordenação:

Jairo – Perturbado com a experiência que eu tinha com PCPs, quando eu iniciei no ano passado com a coordenação, e sabendo que a queixa dos professores era de que a HTPC era Hora de Tempo Perdido Coletivo e, preocupado com isso, fui interpelado pela diretora se eu não estava saindo, mais um a deixar a sala de aula por estar enfadado. Eu tive que convencer a diretora da escola que não era isso, que eu tinha uma idéia de protesto, de estar enfadado com a mesmice das HTPCs e, então, compartilhei com os colegas da escola e no ano passado fizemos vários projetinhos assim de leitura, de formação de sujeitos leitores, etc...

Percebe-se no seu relato a desconfiança – de um outro sujeito importante na organização escolar, a diretora – na possibilidade de um professor optar pela coordenação pedagógica. Essa desconfiança pode advir do fato de que, em termos de remuneração, a função não oferecer maiores atrativos. De qualquer forma, a concepção que a diretora tem do PCP parece não ser muito positiva.

Ao rememorar e expressar a opção de pleitear a função de PCP como “idéia de protesto” e “enfadado com a mesmice”, Jairo demonstra sua insatisfação em relação às experiências com outros PCPs, vistos a partir do olhar do então professor Jairo, hoje PCP. Trata-se da própria experiência que serve de referência, neste caso, não para fazer parecido, mas para ser evitado.

Os motivos decorrentes da opção do PCP assumem diferentes sentidos se considerarmos o PCP e a diretora de escola, e esses sentidos, ao serem mediados, podem provocar alterações nas concepções de ambos. Admitir essas alterações não significa que um dos interlocutores passa a ter a concepção do outro integralmente, ou mesmo em seus fragmentos, mas que o sujeito, PCP ou Diretora, pode reconstruir internamente a significação da opção do seu interlocutor.

Nenhum participante do grupo comentou o modo como Jairo significou a fala da diretora. Seria porque a proposta foi relatar uma prática que deu certo? E/ou porque tais dizeres lhes são familiares?

Márcia, outra PCP participante do grupo, ao falar sobre o reconhecimento de seu trabalho pela diretora da escola, aponta como percebe isso ao se referir ao pré-conselho de classe e série:

Márcia - (...) o Conselho, ela deixou no 3º bimestre que eu realizasse...

(...) Fiz sozinha, relatei tudo, depois entreguei tudo prontinho pra ela (diretora), sabe? Depois ela deu uma olhada. No dia do conselho ela chamou a professora e foi ver o que eu tinha escrito. Então foi um voto de confiança pelo meu trabalho e uma forma de valorizar também. E ontem a professora foi questionar, foi falar com ela que o aluno não estava fazendo a lição. Ela virou e falou assim: – Passe para a Márcia. Entendeu? Ela voltou. Eu liguei pra mãe, eu conversei, passei o problema. Então eu acho que é essa valorização que a gente tanto necessita. É tão difícil ter diretor que reconheça. Às vezes a gente faz, faz, faz, é como você falou: é um pouco solitário porque a gente elogia o professor quando ele faz uma atividade interessante, quando eles preparam material. Agora, quando a gente faz alguma coisa também interessante a gente não tem elogio, entendeu? Porque é um trabalho muito restrito entre o coordenador e professor, e o diretor nunca está presente no momento que está acontecendo alguma coisa, ou você está dentro da sala. O diretor está lá na sala dele com uma parte que também é difícil.

Ivanete - Então você vê uma certa valorização do coordenador pelo diretor?

Márcia - Sim, na parte pedagógica...

Jairo - E eu entendo que tem que trabalhar com ele. Não dá para trabalhar longe do diretor.

Márcia - Não, não dá.

Jairo - Não dá porque se você tomar uma atitude, isso eu vejo lá no meu trabalho, não sei se acontece em outros lugares.

Márcia - Exatamente.

Jairo - Se eu tomar uma atitude isolada, imediatamente eu vou ter que responder: “Por que você fez isso?” Eu fui às salas de aula, no início da semana, para falar do provão: que é importante eles estudarem, que eles precisam se empenhar, precisam pedir para os professores revisarem alguns conteúdos da série anterior. Depois a diretora perguntou para mim: - Aquela 8ª estava com problema, Jairo, quando você estava lá dentro? Eu respondi: - Não. Não tinha problema lá, eu fui às salas motivá-los para que se preparem para o provão. Ela falou: - Ah!

Ivanete - Você viu essa atitude dela como ...

Jairo - Aí, autoritária.

Ivanete -...uma limitação pra sua ação?

Jairo - É. Eu vi assim: “Você foi, mas não me informou que foi, então eu quero saber porque você foi até a sala de aula”.

Neste diálogo, o deixar agir ou encaminhar um trabalho (pré-conselho/acompanhamento) que, ao nosso ver, constitui-se numa ação própria do papel do PCP, é apresentado pela PCP Márcia como valorização por parte do diretor. A valorização vista desse modo pode significar deixar fazer. No entanto, ela prossegue e reclama por cuidados quando expressa sua necessidade de aprovação ao fazer algo interessante.

O diretor é figura bastante presente nas relações e falas desses PCPs. Jairo enfatiza que tem que trabalhar com o diretor. Isso significa que ambos precisam ter uma certa cumplicidade ou que o PCP deve se submeter ao diretor? O que deixou de ser dito nesta colocação? Expressando oralmente ou deixando de fazê-lo, esses PCPs permitem que possamos ir desvendando algumas de suas dificuldades. Portanto, na seqüência de seus dizeres, apresentam sinais do que possa significar essa afirmação.

Busco em Stam (1992) elementos que me auxiliem na compreensão dessas relações:

Os seres humanos participam na linguagem enquanto indivíduos socialmente constituídos. Quando não existe uma autêntica comunidade de interesses, as relações de poder determinam as condições de encontro social e de intercâmbio lingüístico (STAM, 1992, p.65).

Nos relacionamentos ocorridos na tríade PCP, professor e direção, são recorrentes as relações de poder que aparecem, dentre outras maneiras, por meio da dicotomia: você está do lado da direção ou dos professores?

A secretaria de educação enviou livros às escolas para a biblioteca do professor. Na escola em que a PCP Márcia trabalha, esses livros estavam encaixotados e, por isso, ela comenta:

Márcia - Toda vez que eu sento na minha mesa e eu olho aquilo lá, tudo encaixotado, me dá uma dor no coração. Então eu sofro um pouco de perseguição, e é por conta de que eu quero que as coisas funcionem. Se vem para o professor, porque não deixar ele utilizar com controle?

Jairo - Mas daí é visto assim: você está muito ao lado dos professores.

Márcia - Eu sei. Esse é o meu problema, entendeu?

Jairo - Está muito ao lado do professor. Eu fico o tempo todo me policiando em relação a isso.

Márcia - Eu sei disso, mas o meu problema não é com relação à diretora. O meu problema é a vice, ela pensa dessa forma, ela acha que nós três temos que ter um patamar assim, entendeu? (estendendo a mão em movimento linear acima dos olhos).

Ivanete - E vocês? Vocês acham que têm de ficar ao lado do professor?

Márcia - Eu acho que a gente tem que ter um equilíbrio, entendeu? Eu tenho que obedecer a direção e também os professores porque nós somos um grupo.

Ivanete - Obedecer?

Márcia - Obedecer, obedecer não, eu acho que respeitar, trabalhar junto, tanto com a direção quanto com os professores. Eu tenho que ficar, como você diz assim, mediando os dois, entendeu? Não de um lado e nem do

outro. Eu tenho que estar mediando, então a direção precisa de alguma coisa, eu vou estar ajudando, o professor precisa, eu também vou ajudar.

Márcia e Jairo expressam a preocupação com o modo como são vistos no contexto escolar. Márcia, ao se referir aos colegas de trabalho, mesmo afirmando tratar-se de um grupo, menciona, inicialmente, que ao diretor deve obediência, ao que é questionada. Nesse movimento, retoma e substitui obediência por respeito. Essa PCP finaliza o enunciado dizendo que ao PCP cabe a mediação, entendida neste caso como intercessão, na busca de um acordo, ponto médio entre pontos de vistas, e não no sentido utilizado por Vigotski (1984), no qual os signos e os instrumentos são tidos como os principais mediadores nas/das atividades humanas nas relações sociais.

Jairo relata um de seus conflitos relacionados à intervenção do PCP nos casos de brigas.

Jairo - O meu conflito maior foi por conta daquilo que você estava falando das brigas.

Márcia - Hã, hã.

Jairo -... Um dia eu falei para a diretora: - Eu não gosto do castigo aos alunos quando tira intervalo, quando tira merenda. Deixa comer e depois recolhe. Aí ela falou assim: - Olha, você anda falando por aí que eu estou errada no que eu estou fazendo. Eu falei: - Não. Eu sempre tenho dito que eu não concordo com algumas ações, mas eu não digo que a senhora errou no que está fazendo. Eu não concordo.

Ivanete - Quem somos nós para dizer?

Jairo - É, exatamente. Então, esses tipos de ações: leva o lanche até a sala de reforço; como eu já comentei com vocês, quando as crianças não podiam sair pra tomar a merenda, também é outro problema, e com esses conflitos eu fui conquistando o espaço e essa vice-diretora dizendo que o coordenador é quatro paus. Então nesse conflito, eu tive que ficar um pouco bravo pra cá, um pouco bravo pra lá, me desviar daqui, me desviar dos professores e resultou no que eu falei ontem na reunião: Eu falei assim: - Olhe, eu não posso ficar feito saco de pancada no meio de vocês. Todos nós aqui temos um papel importante, mas vocês têm que entender. Então professora, guarda o seu livro que eu ouvi a senhora dizer que vai preparar aula agora, que não tem outro tempo, mas, num outro momento, a senhora vai poder preparar a sua aula, mas aqui na reunião, se você fizer isso, outros professores vão fazer. Eu até concordo que tem que ter um tempo de HTPC pra rever o seu conteúdo, sua matéria, sua aula... mas não preparar a sua aula no HTPC quando tem pauta. Se você quer que isso seja pauta, então traga no último HTPC do mês como eu já pedi, mas me dê por escrito para que eu possa encaminhar. Se você não me der por escrito, eu não posso autorizar que você fique aí preparando aula. "Tá bom então seu Jairo, o Sr. mandou. Mandou está mandado."

Márcia - ... Mandar né?

Jairo - .. todo mundo manda.

Ana - ... A ironia parece que dói mais, né Jairo?

O conflito narrado por Jairo evidencia posições diferentes deste e da diretora quanto a acontecimentos semelhantes e instala-se o dilema: qual é o limite entre o que é atribuição do PCP e o que cabe à direção? Estou avançando no espaço de outro profissional? Faço ou deixo de fazer?

Na seqüência, uma atitude é questionada pelo PCP que discorda da validade da punição dada pela diretora ao expressar seu sentimento quanto ao fato: “Eu não gosto do castigo aos alunos quando tira intervalo, quando tira merenda”.

A expectativa desta diretora também influencia no que fazer e, até mesmo, no modo de agir do PCP. Ele passa a fazer cara de ruim, de bravo, contrariando seu mais freqüente modo de ser. E, vem a explosão, “eu não posso ficar feito saco de pancada no meio de vocês”, por meio da qual o PCP reivindica um espaço profissional. Mas qual?

Nessa interlocução, há certa confluência quanto à significação da ironia que o professor mencionado imprime na “conformação” do professor em ser mandado – “(...) Sr. mandou. Mandou está mandado”. Essa troca discursiva contribui para criar vínculos entre os PCPs que percebem que alguns dos problemas enfrentados por eles são semelhantes e, também, reafirma o modo como vêem o professor, ou seja, como aquele que resiste a eles, que participa no jogo de poder. Esse poder que parece ser visto pelos PCPs como algo estranho, inadequado e não como inerente às relações sociais.

O conflito também aparece no transcorrer da conversa sobre como o PCP é visto. Um dos membros diz que ele é visto como o diretor, e Márcia opina:

Márcia - É.. mas, eu não acho isso muito bom.

Ana - ...não.Quando a gente...

Márcia -.. quando você perde a referência porque na verdade você não é a diretora, você é a coordenadora. Demorou para os alunos entenderem qual era a função do coordenador, porque eles achavam que quando tinha briga, tinha que chamar a coordenadora. Indisciplina era coordenação. E aí eu comecei, eu comecei a não atender. No começo até que eu ia, sabe, dava briga eu ia lá, tal. De uns dois anos pra cá, eu parei com isso. Então quando é briga, quando é coisa mais séria, eu acho que cabe à direção tomar a atitude por conta de que essa é a função dele e o coordenador, ele está ali pra conversar. Advertência, essas coisas, cabem ao diretor. O

coordenador precisa sentar com o aluno e conversar: - Olha. o que aconteceu, porque disso, a questão pedagógica dentro da sala de aula, o que gerou esse tipo de atitude com a criança. Porque senão você acaba perdendo o papel, você começa a ficar tomando conta do intervalo, você tem que ficar subindo na sala de aula para cuidar de indisciplina, e aí você acaba ficando numa posição assim, vamos dizer, que você tem que resolver tudo e isso acaba gerando um certo conflito até com a direção, que aí você acaba passando... e fazendo papel da direção.

Ana - É mas aí..

Márcia - É na minha escola.

Ana - É, é. É isso que eu ia falar.

Márcia - Cada escola é um caso.

Nestas interlocuções, é possível perceber algumas especificidades locais, nas relações entre diretor e PCP, permeadas, principalmente, por características predominantes nos tipos de gestão escolar em prática. Isso é evidenciado pelo modo como a PCP significa o papel profissional do diretor de escola.

Márcia fala que considera ruim a pessoa não distinguir os dois papéis sociais, pois se perde a referência. Neste caso, considero que a indefinição de papéis interfere na referência a que ela faz menção e que foi sendo construída/desconstruída/reelaborada socialmente no contato com os muitos outros de sua relação. Quanto à indisciplina, qual é atribuição do PCP e do diretor? É possível separar a questão disciplinar do ato pedagógico?

Esse dilema é expresso nos dizeres do PCP Jairo:

Jairo –... fala que você não se envolveu quando você não está mais atendendo. Você não se envolve no intervalo, você não atende o chamado pra separar a briga, e você não vai, em nome da ordem, participar de tudo. Então, você não é um bom coordenador.

Ana continua:

Ana - Não, mas na minha escola, não sei se é porque eu sempre trabalhei ali. Sempre fui muito brava com os alunos. A primeira diretora que eu tive quando comecei como PCP era brava também, e agora o seu Tadeu (diretor atual) já é mais maleável. Então os professores preferem me chamar a chamá-lo. Se eu estiver na sala dos professores durante o intervalo e sair briga entre os alunos, e o diretor estiver lá, eu já dou sinal que é pra ir primeiro falar com ele.

Márcia - Eu também.

Ana - Se não tiver nem o diretor e nem o vice, aí eu desço. Antigamente não, era tudo eu, tudo eu. Dar bronca em aluno, passar advertência, eu cheguei a dar, porque ele mandou, agora eu não pego o livro. Se eu estou lá sozinha, eu chamo, converso, anoto o nome do aluno, deixo na mesa dele. Se no outro dia ou mais tarde ele perceber e achar que deve passar no livro, ele passa.

Márcia - Porque é uma questão para valorizar sua posição também, né?

Ana –...mas eles me chamam, e o próprio diretor me chama na sala se é um caso muito grave. Ele me chama, chama a vice. Ele fala que a gente tem que resolver tudo em conjunto. O trabalho dele é assim. É tanto quanto a parte pedagógica, se alguém falta nas HTPCs, às vezes ele quer saber. Coisas de reunião: primeira coisa que ele faz é sentar os três juntos (diretor, PCP e vice-diretor). Caso tenha que tomar uma atitude com verba, são os três.

Ana compara sua primeira diretora com o atual e diz que os professores preferem chamá-la em caso de brigas porque é mais brava e que, atualmente, só o faz na ausência do diretor. Considerando este fragmento, pode-se inferir que esta PCP atribui ao diretor a punição dos alunos, atenuando ou até desvinculando dele o papel educativo do diálogo, que nesta concepção caberia mais ao PCP. Porém, significa que as professoras a chamam nesses casos porque é mais brava que o diretor tendo, portanto, na sua significação, perfil de diretora.

Continuando...

Márcia - Na minha escola já não é assim.

Ana - Assinaturas.

Márcia -..Não.

Ana - .. quando cabe a assinatura dos três são os três que assinam.

Márcia - Na minha escola é mais a parte pedagógica. Então quando é alguma coisa da parte pedagógica, a Bete (diretora) me chama e a gente senta e conversa. Fora isso, verba, nada sabe? Rede, quando chega, se for parte pedagógica ela me passa. Eu não estou o tempo todo sabendo de tudo. Entendeu?

Ana - É, não sei até que ponto é bom você estar sabendo de tudo, porque você vê, quando você me convida para almoçar, às vezes digo que não posso, não dá, porque a gente sabe de tudo e a gente fica meio.. .

Ivanete - Se compromete.

Ana - Se compromete e muito com a escola. Eu acho... no caso dele, ele está se aposentando, ele não quer dor de cabeça então ele prefere que todo mundo saiba, um livro aberto que assim ele pode, quando sair a aposentadoria, descansar sossegado.

Márcia - É.

Ana - E se, (ele sempre fala isso) se algum supervisor perguntar alguma coisa pra você, você vai saber. Porque quando ele entrou na minha escola ele perguntava pra mim:- “Ana pegue tal coisa” e eu não sabia.

Márcia - É.

Ana - Por quê? Porque o que não era pedagógico, o diretor fazia sozinho.

Márcia - Exatamente.

Ana - Eu não fico em cima de prestação de contas.

Márcia -... eu também não.

Ana - ...ele só fala, nós estamos fazendo isso, isso e isso.

Ivanete - Mas hoje, será que vocês percebem que a constituição do fazer pedagógico do coordenador pedagógico ele está relacionado ao contexto? Por que o seu fazer é diferente do fazer dela e diferente do fazer do Jairo? Porque está em contextos diferentes e pessoas diferentes e aí existe o que o outro deixa que eu faça, o que eu deixo que façam com o meu fazer

também, então há uma negociação aí, mesmo que não explícita ou não verbal, mas há um ajuste aí. E, há conquistas. Às vezes você acredita numa coisa e vai atrás e às vezes não é assim muito fácil não, às vezes é bastante conflituosa.

O diretor que trabalha na mesma escola em que Ana divide as responsabilidades das decisões com o vice-diretor e com o PCP. No caso de Márcia, ela parece significar que não há um esforço da direção, nem da PCP em extrapolar o campo pedagógico.

Talvez, com a responsabilidade nas decisões e estando a par de todos os acontecimentos, Ana possa ir se comprometendo e se envolvendo cada vez mais com a escola. Mas, se questiona sobre até que ponto isso é bom, já que acaba interferindo inclusive nos aspectos da vida particular. Seria esse um caso de extrapolação do papel do PCP ou não? Há algo na escola que não seja pedagógico?

Na ocasião, o diretor dessa escola estava na iminência de se aposentar e partilhou com a mesma PCP uma situação em que tiveram que descobrir as informações de que necessitavam, já que não as tinham acessíveis e organizadas.

Ana - “Moça, você vai ser diretora, você tem que saber, sente aqui”. Aí, tem hora que você está tão apertada, querendo fazer outra coisa, sair e ele quer que você sente. Ele fala assim: - Você vai ser diretora, você vai ter que saber. Ele fala. Como ele fala que se ele tivesse ido pra escola antes do concurso ele tinha passado, porque ele não entende nada de computador, então ele senta lá, ele fica: - Grande moça, como é que faz tal coisa? Então ele fica...Ele falou: - Tá vendo se eu tivesse vindo aqui antes eu teria sido aprovado no concurso.

Márcia - ... no concurso.

(pausa)

Jairo - Eu comecei: ...mas então, que trabalho a senhora quer? Falei, a senhora está querendo um trabalho que não é o que eu quero e não é o que é pra eu fazer. Foi aquele nó, aquele angú, ...

Márcia - ...que na verdade, mas na verdade eu acho assim, a gente fica numa posição meio complicada. Eu falo isso e a Ana já sabe. Eu tenho um sério problema lá, porque é assim: eu e a Bete (diretora) nos damos super bem. Não tenho problema nenhum. O meu problema é a questão da vice, que não aceita que eu trabalhe, entendeu? Tudo que ela pode fazer para atrapalhar o meu trabalho ela sutilmente tenta fazer. Ela não faz de maneira explícita para que a Bete (diretora) perceba, mas ela faz nos bastidores, entendeu? Ou numa fala, ou numa sugestão contrária a que eu fiz, ou ao que eu falei, então isso acaba desanimando um pouco. Eu não larguei a coordenação porque eu sou teimosa, entendeu? Porque em alguns momentos dá vontade, porque você faz, faz e você vê lá na ponta, no caso ela que deveria, que me conhece, ela sabe do meu trabalho e por saber do meu trabalho é que ela me questiona, entendeu? Porque ela disputa o espaço que não é disputa, não é disputa.

Ana - Falou tudo.

O diretor da escola em que Ana trabalha procura incentivar a PCP a partilhar experiências comuns à direção com o argumento que um dia ela será diretora, ressaltando a importância da informática para se conseguir a efetivação no cargo público. Nota-se que esta é uma maneira do diretor conseguir ajuda da PCP que, aparentemente, tem maiores conhecimentos na área de informática e ao mesmo tempo, executa alguma atividade burocrática. Essa atitude do diretor pode também ser decorrente de uma crença pessoal de que tal PCP ambiciona escalar os degraus na tradicional hierarquia das instituições escolares.

Na seqüência, Jairo retoma uma fala anterior em que havia relatado que a diretora da escola onde atua disse que não estava satisfeita com o trabalho dele e reconstrói sua resposta que evidencia a sua discordância quanto ao modo de trabalho esperado pela diretora.

Márcia reafirma as dificuldades de relacionamento, neste caso com a vice-diretora que, segundo ela, implicitamente, “boicota” o seu trabalho.

Outro problema bastante sério discutido no grupo foi em relação a atos infracionais e de indisciplina.

Márcia (...) o problema. Quando você manda um aluno embora da sua escola por indisciplina, você não está resolvendo. Você está jogando seu problema ali. Eu faço isso (...) chegou outro. Agora tinha um na escola dela que eu achei revoltante. Não tinha quem dominasse a fera. O que aconteceu? Não dominou. (...) Aí vem o conselho tutelar e: “Não. Tem que trazer esse menino de volta”. Ele vem, só que quem vai ser responsável, quer dizer, pelo que ele vai fazer aqui dentro? A mãe está numa ponta, o pai, não sei onde está. O menino terrível. O menino, por ele só, acabou não vindo mais. E também ninguém se opôs.

Márcia - Lógico que não.

Ana - Por quê? Porque foi passado o problema de um lugar para outro, o pai não é responsável, a escola, lógico que não vai se responsabilizar porque ele era...tudo que você imagina, ele era...

Márcia - Nossa.

Ivanete - Ia de um lado indisciplina, ia para outros...

Ana - Tudo. Tudo que você imagina: desde roubo, briga, xingar, enfrentar todo mundo, tudo. Tudo que você pensar. Teve questão de armas, de drogas, tudo! Uma criança, ele tinha o quê? Onze, doze anos que ninguém vai se responsabilizar por ele, a escola não tem essa obrigação. A mãe, você chama: -Não, eu não dou conta. E o conselho tutelar obrigando a escola a deixar o menino dentro da sala de aula.

Nesta interlocução é relatado um caso específico de uma criança que devido às suas ações torna-se de difícil convívio. Essa criança tem direito à educação e é protegida legalmente como todas as outras. Márcia discorda do fato de se “sugerir” a transferência de escola, que ocorre algumas vezes, pois, segundo ela, não busca resolver o problema em sua essência, apenas mudando de ambiente. Ao que parece, nesta fala há marcas de que essa PCP concebe que o problema está basicamente no indivíduo, ou seja, no aluno.

A busca do compartilhar a responsabilidade pelo aluno aparece entre a escola, pais e conselho tutelar. No entanto, a família é representada como ausente ou se omitindo da responsabilidade, e o conselho tutelar como órgão prescritivo. O resultado deste “jogo de empurra” foi a evasão do aluno, reconhecida pela PCP e legitimada pela escola.

Durante os diálogos entre os PCPs, pode-se perceber que há práticas singulares mas, também, algumas que ocorrem com certa regularidade.

Uma prática comum aos quatro PCPs constitui-se na presença esporádica deles nas aulas, observando e analisando alguns cadernos de alunos e a maneira como o professor conduz a classe. Tal prática foi discutida no grupo e, ao serem por mim questionados, os PCPs buscaram expressar os motivos pelos quais a adotam.

Ivanete – Por que você entra na sala de aula?

Márcia - Eu entro na sala de aula porque eu me coloco no lugar do professor. Eu acho que quando eu estava na sala de aula, eu queria tanto que alguém entrasse e falasse assim pra mim: - Olha, tá legal a sua atividade, mas você poderia melhorar. Ou, sabe aquela ajuda? Então eu não entro para vigiar, entro pra ver como ela está trabalhando e como aquela atividade poderia ficar melhor. Foi o que eu fiz.

Noutro momento, quando o grupo enfocava algumas críticas dos professores sobre a direção e coordenação, elaboradas por docentes durante a avaliação pela permanência ou não da PCP Márcia, uma das docentes opinou que a coordenadora deveria visitar mais as salas de aula. Então perguntei à Márcia:

Ivanete – Por que você acha que elas querem que você esteja na sala de aula?

Márcia - Para poder ver o trabalho delas. (...) Porque tem professoras, na escola, que elas fazem atividades e me chamam: - Márcia tô fazendo trabalho com jornal. Dona Márcia, fulana de tal está te chamando lá na sala. Aí eu vou e vejo o que ela fez. E quando o trabalho é legal eu acabo

comentando na HTPC: - Olha gente, esta semana eu estive na sala de fulana de tal, ela estava desenvolvendo.., e eu falo. Só que não é todo mundo que chama, e também não é sempre que dá pra você ir. Então, aquela professora que não me chama, eu acabo não indo à sala de aula porque ou outra me chamou, ou tem sala precisando demais. Eu tenho sala de Recuperação de Ciclo, sabe? E aí eu percebo que as que não me chamam acabam se sentindo assim, a Márcia só elogia fulano, entendeu? Mas não é isso...

Ana – ...depois outra, tem professor que é mais aberto, você pode entrar e ficar na sala, faz de conta que você não está ali. Por que tem aquela que você senta na sala, acabou.

Márcia - ... acabou . Ela trava, aí não vai. (...)

Ivanete – E o que faz essa diferença entre uma aceitar mais facilmente e outra travar?

Márcia – É a postura dela enquanto professora, por exemplo: as que me deixam, que eu tenho total acesso são as que mais desenvolvem trabalho diferenciado...

Ana – Não têm medo de mudança.

Márcia – Não têm medo de mudança... por que essa daqui ó, é a Mara. É uma excelente professora, entendeu, ela é uma professora...

Márcia - ... Ela é fantástica, sabe? Ela sabe que coordenador não tem tempo de ficar em todo lugar, então quando ela está com alguma coisa que ela acha que eu vou gostar ou que é interessante ela mostrar porque é uma coisa diferente, ela me chama.

Ana – Eu acho que esse é o ponto da questão. Chamar o coordenador pra ver uma coisa diferente, uma coisa, um projeto que você propôs na HTPC...

Márcia – Exatamente.

Ivanete – Mas você acha que elas chamam você por que elas já têm...

Márcia - ... afinidade?

Ivanete - ... essa prática diferenciada. E não seria então mais interessante você estar indo para aquelas que não têm, para tentar... ?

Márcia - Então, mas acho que não têm. Elas são assim, quando você está na sala de aula elas não conseguem trabalhar, entendeu? A Dona Carmem comete erros absurdos, por exemplo, ela escreve às vezes sem colocar acento de tão nervosa com a minha presença lá dentro. Então não vou estar ajudando, eu não ajudo, eu atrapalho. E por mais que eu tente, sabe, entrar numa boa, conversar, eu percebo que isso não tem resultado, então ela se sente cobrada, ela se sente vigiada, ela se sente assim, elas acham que a gente vai lá pra ver defeito.

Neste episódio sobre a prática comum de observação de aulas, há indícios do jogo de imagens que se estabelece entre PCP e docente.

A PCP Márcia manifesta sua preocupação em contribuir com o trabalho das professoras, já que evita entrar nas salas nas quais as professoras mostram-se incomodadas com a sua presença.

A prática de entrar na sala de aula aparece como dependente do tipo de relação que a PCP consegue estabelecer com os docentes. Aqueles que têm uma

“abertura” maior do ponto de vista da PCP, que aceitam suas sugestões, chamam-na para mostrar suas atividades, as quais são elogiadas nas HTPCs. Outras professoras sentem-se nervosas na presença da PCP por verem em sua presença apenas cobrança. A PCP, então, adapta a sua prática considerando a análise da sua relação com os docentes. Há, porém, que se questionar sobre o que é essa abertura. O que as PCPs chamam de abertura pode ser compatibilidade mas, também, aceitação e/ou submissão por parte das professoras.

É interessante notar que uma das professoras, considerada pela PCP Márcia e referendada por Ana como sendo “fantástica”, costuma chamar a PCP nos momentos em que acredita que agradará a mesma. A PCP Ana completa enfatizando que há alguns critérios importantes a serem considerados quando a questão é chamar o PCP. Ao seu ver, justificaria o chamado para ver uma prática diferente, um projeto proposto na HTPC. Como na maioria das vezes as atividades realizadas nas HTPCs são planejadas pelo PCP, podemos supor que esses profissionais sempre propõem coisas diferentes, porém muitas das atividades realizadas nas HTPCs não são de autoria do PCP, mas transmissões de projetos veiculados pela secretaria da educação.

As PCPs parecem que não problematizam o fato de serem chamadas para assistir algumas práticas de professores. Esta seria uma alternativa encontrada por essas docentes para, de certo modo, controlar o momento de entrada desses PCPs em sala de aula? O fato de antecipar um convite ao PCP para assistir ao desenvolvimento de uma atividade sugerida nas HTPCs ou diferenciada, que se sabe de antemão que pode “agradar” a esse profissional, permite ao professor escolher o momento da visita do PCP, evitando que ele se surpreenda com uma visita indesejada. Em termos de territorialidade, tradicionalmente a sala de aula é o local privilegiado do professor. Cabe questionar: A visita do PCP na sala de aula sem prévia comunicação ao professor é arbitrária?

Uma das PCPs apresentou os seus registros num caderno. Nele havia anotações de um teste que ela aplicou individualmente em alunos da primeira série do ensino fundamental. Essa prática, com função de diagnosticar, geralmente é realizada pelo próprio professor da classe. Analisemos como ela relata essa prática:

Márcia- (...) É o diagnóstico pra eu ver como essa criança está. Não adianta falar que ele está assim, assado ou falar “é pré-silábico”. Eu elaborei um banco de palavras e as utilizava para solicitar a escrita delas. Mas eu tive que mudar o banco de palavras porque uma professora descobriu quais eram as palavras que eu estava trabalhando e ela deu um ditado para a classe inteira. Isso para as crianças saberem quando iam comigo. (risos e comentários)

Ivanete - Então você usa aquele teste da psicogênese?

Márcia - Isso. Então eu faço ditadinho de palavras que eu digitei, faço que nível que ele está, se é silábico ou se tem correspondência sonora, se não tem... Olha: sala nº 03, nome da professora. E como eu estava observando que vários registros estavam com problema, então eu coloquei assim: um bilhete pra eu me lembrar de falar com a professora pra repensar a forma de registrar o desempenho do aluno (...) Depois eu fiz esse texto que eu vou dar pra elas na HTPC, pra elas estarem revendo a forma de registro: se o aluno não sabe ler, o que ele não sabe ler? Conhece as letras do alfabeto? Quais letras? Todas? Ou algumas? Ele faz correspondência com os sons? Sabe que o m tem o som de m... Eu fiz uma apostilinha que elas vão receber pra gente trabalhar e vão ter a parte de dica (risos) que nós elaboramos.

Ana - Deixe pro final do 2º Bimestre.

Márcia - (...) o que eu anotei também nessa sala? Que a maioria dos cadernos tem lições incompletas, existe uma falta de correção por parte da professora. Isso numa primeira série é importantíssimo. Não pode.

Ivanete – E a correção, na primeira série, tem que ser individual mesmo.

Com este relato, podemos perceber uma prática desta PCP em que ela realiza um diagnóstico junto aos alunos de primeira série do ensino fundamental. Essa prática revela marcas da significação de algumas idéias de Emília Ferreiro, que foram amplamente divulgadas por órgão da secretaria da educação, por ocasião da implantação do Ciclo Básico (1988), o que representa também uma marca desse órgão no fazer dessa PCP e é um sinal da relevância de algumas vozes, no sentido bakhtiniano, no discurso desta PCP.

Em um caderno, a PCP guarda os registros desse diagnóstico e anota aspectos a partir da análise dos cadernos dos alunos e das observações que realizou em sala de aula. Esse registro é utilizado como lembrete de temas e comentários a serem por ela abordados durante as HTPCs .

Há indícios da pressão que este tipo de atividade exerceu sobre uma professora: ela passou a fazer ditado das palavras do banco utilizado pela PCP. A PCP continua:

Márcia - (...) E, ao mesmo tempo, quando eu vou numa sala de uma professora, tem trabalho legal, eu também registro e foi o caso dessa professora que está fazendo um curso. Eu achei o máximo o que ela fez ó! (mostra o caderno) Eu parei de olhar o portfólio pra ver o trabalho dela. Então ela dita de forma correta e contínua, sem utilizar silabação. Quando eu cheguei na sala ela estava trabalhando com ditado. Ela caminha pela classe, ela vai observando todos os cadernos enquanto ela está falando. Antes de ditar a frase, a professora explica como inicia a mesma: em relação à pontuação... dita de forma contínua. Então ela ditou assim: - “A maçã estava em cima da geladeira”. É assim que ela dita. Ela não dita: - A – maçã – estava..., entendeu? “Então olha, vou ditar tal palavra, lembrem crianças, é uma frase, inicia-se com letra...”. E as crianças falam: “Maiúscula”. Ela faz todo um trabalho antes, entendeu? “Então, agora vamos escrever. Qual era a frase mesmo?” “A maçã estava em cima da geladeira.” Um exemplo, e aí ela vai. Nessa sala todos estão participando da atividade e eles prestam atenção. Terminando o ditado, a professora observa qual a hipótese da escrita que os alunos estão, corrigindo as mesmas. Após isso, ela chama os que erram e pede que eles reescrevam, e aí também fazendo isso, ela vai perceber a hipótese de leitura que eles têm, entendeu? Isso é pra tudo, isso é o meu registro, que eu vi na prática dela e depois eu sentei e falei: - Olha, você viu quantas intervenções você fez numa atividade de ditado?

Ana - Sem pensar.

Márcia - Sem pensar, inconscientemente.

Jairo - E não registra, né?

Márcia - Não, mas eu tenho o meu registro.

Jairo - Você tem, mas a professora não.

Márcia - Mas ela faz sim, porque ela tem no caderno dela, ela chama.

Jairo - Tem tudo lá?

Márcia - Tem tudo anotado, ela sabe quais são os alunos que ela vai trabalhar aquele dia. Ela já vem de casa sabendo o nome: vai ser o João, o Sebastião, o Rodrigo e o Fernando. São esses que ela vai olhar.

Ivanete – Ela prioriza alguns.

Márcia - É, ela já vem...

Márcia critica a atuação de uma docente, apontando falhas e, por outro lado, caracteriza a atuação de uma outra professora como bastante favorável e passa a relatar a maneira como esta atua. Esta atuação mereceu, por parte da PCP, uma pausa na observação de portfólios³. Segundo ela, a professora dita as palavras sem escandi-las, ou seja, sem dar destaque às sílabas ao pronunciá-las. Relata, também, a maneira como a professora chama a atenção dos alunos quanto a algumas normas da língua escrita.

Nas interlocuções, aparece o comentário das PCPs sobre as diversas intervenções realizadas pela professora da sala, as quais caracterizam como espontâneas, realizadas sem pensar.

³ Trata-se de arquivo das atividades de avaliação realizadas pelos alunos.

A PCP Márcia comentou no grupo sobre a elaboração de portfólios de cada aluno. A ela propôs a análise de atividades conjuntamente com um pequeno grupo de professoras. Essa análise não se referia à elaboração escrita do enunciado, mas à maneira como a docente lia as respostas do aluno durante a correção, cabendo à PCP perceber e questionar as concepções de avaliação subjacentes. A PCP aceitou a proposta e, após a leitura no grupo, realizou esse trabalho no grupo de professoras de primeira série do ensino fundamental. Trazendo a gravação para o grupo de PCP, Márcia diz:

Márcia - (...) tem momento que uma questiona a fala da outra, concorda, ou não concorda, entendeu? E o que eu achei interessante foi que conforme elas foram falando, eu fui anotando algumas coisas que eu fui observando delas. Sabe? Idéias que vinham, que não dava pra eu parar naquele momento, que como o grupo era grande, cinco pessoas, não podia interromper a fala. Mas aí eu escrevia, então por exemplo, questões que eu vou trabalhar com elas depois que eu terminar o portfólio. Eu separei alguns textos que falam sobre a questão da avaliação, que a gente vai estudar. Elas vão receber esse material, também falando sobre avaliação, e depois vamos trabalhar com elas essas perguntas que eu montei.

Ivanete - E esse material que você está selecionando para estudar depois,... você chegou a manifestar isso no grupo com elas? Elas falaram alguma coisa ou partiu apenas da sua iniciativa?

Márcia - Partiu da minha iniciativa, pelas dificuldades que elas tiveram em definir idéias a respeito de avaliação. Sabe? No final da fita, pára num questionamento assim, uma delas não sabe a diferença entre o construtivismo e o tradicional, o que é metodologia, o que é estratégia, o que é avaliação formativa, ou o que é avaliação diagnóstica.

Ivanete - E você acha que sabendo o conceito elas vão saber aplicar?

Márcia - Eu percebi uma coisa que elas.. falam até na fita é se alguém orientou elas nesse sentido, entendeu? Na orientação na parte teórica, se alguém falou qual a diferença entre o construtivismo... e uma das professoras questiona, fala assim: - Mas tem cursos que foram dados pela diretoria. A outra fala: - É, mas não tem que ficar só esperando esse curso, né? A gente também tem que estar buscando, se aprimorando, parou aí.

Ivanete - Tá. Mas na sua opinião agora, com relação ao que elas falaram, você acha que o fato de elas saberem, terem o conceito desses tipos de avaliações, você acha que poderia provocar uma mudança na prática?

Márcia - Eu acho que sim, acho que sim (...) eu me baseio muito na minha pessoa: quanto mais eu aprendo, eu tento melhorar a minha prática. Quanto mais eu me informo, quanto mais eu procuro descobrir alguma coisa, ou leio um autor diferente, eu tento melhorar a minha prática. E eu acho que a função do coordenador e do professor precisa estar se atualizando e a partir do momento que ele tem subsídio teórico melhora a prática, que é uma coisa que eles questionam muito, né, de modelo. Não tem modelos, a gente tem que conhecer várias correntes e fazer a sua. Eu não sei, eu acho que.. vão, vão se modificar, eu vejo a diferença da professora Agnes. Você vai perceber que ela constantemente ela está fazendo cursos, ela é da prefeitura, a postura dela é.., ela se sobressai perante o grupo na hora das intervenções. A fala dela é diferente, porque

ela tem uma bagagem por trás, ela está respaldada em algumas coisas e a prática dela em sala de aula também é diferente. Eu acho que transforma sim.

Como em ocasiões anteriores, os PCPs questionaram a validade de cursos oferecidos pela secretaria da educação no que tange à mudança da prática dos professores. A leitura de textos teóricos sobre avaliação também foi questionada, e no fragmento acima, a PCP justifica que acha esses cursos importantes considerando sua própria prática. A PCP reproduz uma maneira de formação que em alguns momentos critica, muito provavelmente por se tratar do modelo de formação docente continuada que ela conhece.

Aos PCPs, indaguei como eles estavam se vendo na função:

Jairo - Eu me vejo como bastante necessário lá no trabalho, já entendo isso pela maneira como os professores agem se reportando ao meu trabalho, pedindo coisas.

Márcia - Hã, hã.

Jairo - Ah e é uma delícia quando eles vêm pedir coisas.

Márcia - Ai, nem fale!

Jairo - Aquela revista que você leu, aquilo que você falou deu certo, aquela idéia deu certo, daí eu penso: “estou na função de coordenador, que é atuar no processo de ensino aprendizagem, junto com eles, não lá dentro da sala de aula, mas ali ao lado”.

Márcia - Isso.

Jairo - Ao lado. E quando você pega o caderno de uma criança que não copiou a matéria, que chamam pra falar que não copiou. E a diretora fala assim: - Jairo, vai lá pra ver o que aconteceu. Daí eu entendo que ela também já sabe que o meu trabalho é importante ali: o menino não copiou porque não quis, porque vagabundeou, porque...

Márcia -.. tá com problema.

Jairo -... tá com problema ou porque ele não sabe? Então eu estou tendo esse espaço lá e eu estou feliz por demais no espaço que eu consegui, a partir daquele projeto grande que...

Márcia - Esse espaço eu tenho. As professoras nessa parte, toda parte pedagógica, tudo que elas precisam elas me procuram.

Jairo -.. onde está o livro de artes, onde está... não sei o quê?

Márcia - Isso.

Jairo - Eles querem que eu saiba como está a biblioteca. Onde encontro tal coisa?

Márcia - Ou quando elas preparam atividades ...

Ivanete - Jairo, no sentido “onde está tal material” ou no sentido assim: “qual a idéia que você tem, porque eu estou com tal problema”?

Jairo -... que você tem que dar conta. Eu entendo que como coordenador eu preciso dar conta, eu tenho que estar lendo de todas as disciplinas. Por que que eu tive problema pra escrever agora esta semana o projeto da leitura na formação do sujeito professor leitor? Porque eu tenho passado pra eles que o professor que não tem o conhecimento adequado ele está totalmente fora dos padrões do que o professor tem que ser para ensinar. E eu enquanto coordenador? Eles devolvem isso entendendo que eu tenho

que entender muito bem aquilo que eu estou cobrando, então fica dentro da pedagogia do ensinar a ensinar. A nossa responsabilidade é muito grande, do coordenador. Eu me auto-avalio assim: “Você coordena o que Jairo? Quem? E pra que você coordena? Você entra aqui e chega: oba, oba, bom dia!” Eu abro a escola um dia por semana ou duas como aconteceu essa semana (...), aí você também recolhe o livro quando ela tá devolvendo, você também entrega o livro quando ela vem buscar, marca no caderninho. Então essa parte burocrática, eu atendo os pais que não compareceram na reunião, eu leio toda a problemática, então tudo isso é do coordenador realmente.

Por meio deste recorte, pode-se perceber a diversidade de ações desenvolvidas por esses PCPs como, também, identificar quais dessas ações são por eles consideradas como inerentes ao seu papel.

Interessante notar as questões norteadoras da reflexão realizada pelo PCP Jairo: quem, o que e para quê coordenar? Essa reflexão me parece bastante pertinente, e ele finaliza reafirmando o que vem realizando: fazendo o acompanhamento de algumas ações dos docentes, auxiliando a direção e os professores e, ao mesmo tempo, vivenciando com/entre eles conflitos diante de algumas situações, assumindo alguns trabalhos burocráticos, entre outros.

Também podemos notar algumas idéias dos PCPs sobre formação continuada oferecida pela rede estadual de educação no episódio abaixo:

Márcia – E um dos questionamentos que foram feitos quando a vice-diretora foi na reunião... A Rose (Vice-diretora) passou que um curso promovido pela secretaria da educação seria obrigatório. Uma professora falou que não ia fazer porque o nível dos formadores era abaixo do dela.

Márcia – Olha só, mas aí dá pra ver porque uma professora tem coragem pra falar isso. Muitos podem pensar, mas não têm coragem de falar, e aí uma fala. Virou uma coisa assim, sabe? (gesto demonstrando grandiosidade) E começou: porque esses cursos que são oferecidos não têm pessoas de competência pra estar falando e algumas pessoas vão lá escutam e reproduzem simplesmente. Elas apenas reproduzem o que são orientadas. Se tirar alguma coisa delas, será que elas vão saber abordar? E aí eu fiquei assim: (arregalou os olhos) (...) E ela disse: - Não, se o Estado realmente quisesse investir na formação de professores, ele estaria nos colocando dentro de uma faculdade com profissionais habilitados, capacitados, estudados pra isso. Não fazendo esse paliativo. Porque pra elas, esses cursos são paliativos, que faz naquele momento, você estuda e a hora que você está começando a querer mais, acaba. Entendeu? E passa-se um tempo.

Ana – É, tem um fundo de verdade, porque se a gente analisar a capacitação do município, gente, é tudo tão... Em (cita a cidade vizinha), é uma capacitação rica, com gente de primeiro escalão e volta pro Estado para você ver: quem são? São os professores, coordenadores, ATPs que

vão lá aprendem alguma coisa e vêm repassar. No fundo, no fundo elas têm razão.

Manifestação de concordância do grupo: elas têm razão

A PCP Márcia comenta sobre algumas ações e projetos de formação da secretaria da educação e, novamente, a concepção de formação valorizada é aquela que aparece associada à academia, ao modelo de racionalidade técnica. Há, também, uma crítica quanto à maneira como os formadores das diretorias agem, limitando-se a repassar apenas as informações recebidas, também em palestras e cursos promovidos pela secretaria da educação, sem uma elaboração pessoal. Fazem isso numa clara desvalorização em relação ao trabalho dos professores, coordenadores e ATPs (Assistentes Técnicos Pedagógicos) e ressaltam a riqueza das capacitações realizadas nas universidades. Contudo, não percebem que, em ambas as situações, predomina o mesmo modelo de formação, no qual os professores são

(...) vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que outros lhes ditam de fora da sala de aula, [desconsiderando que] (...) a produção de conhecimento sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos de ensino (ZEICHNER, 1993, p.16).

O PCP Jairo passou pelos trâmites legais para ser admitido em tal função, e vivenciou inúmeras situações que lhe permitiram fazer o seguinte comentário, referindo-se à formação do PCP:

Jairo - Aí chega alguém, como nós chegamos em 96, 97 na coordenação e não somos muito aceito não, por quê? Temos o mesmo nível de graduação que os colegas. Se nós investirmos na nossa formação, eu vejo pela prática que eu tenho já 2, 3 anos e meio mais ou menos, concluí um curso de pós-graduação. Daí, aceitam um pouquinho mais porque a gente tem alguma coisa a mais para oferecer. Caso contrário você está no mesmo nível...

Márcia – Exatamente.

Jairo - Então você é só um fiscal. Você é visto como um fiscal.

Para Jairo e Márcia, o fato de ter o mesmo nível educacional – graduação – dos professores é um indicativo de que têm pouca coisa a oferecer. Nestes dizeres, há indícios de que o PCP oferece algo que ele deve saber mais para ter o que oferecer. Se há alguém que oferece, há alguém que recebe.... Parece que aí se estabelece uma relação onde há um que sabe (PCP) e ensina àquele que não sabe

(professor). A condição de que os professores têm conhecimento, que vão construindo saberes, que podem se responsabilizar pela própria formação e lutar por espaços institucionais e políticas de formação continuada parece pouco presente nesta concepção do PCP sobre si próprio e sobre o professor.

O PCP Jairo expressa, também, como se sente em alguns momentos em que se vê desafiado a sugerir e demonstrar algo que nunca experimentou.

Jairo - A expectativa dos professores, eles querem que você fique sendo cobaia. O aluno é cobaia do professor e nós somos cobaias dos professores, não são eles que são nossas cobaias. Eu tenho analisado o seguinte: eles falam assim: - Você quer me testar. Eu retruco: - Ou vocês que estão me testando? Na verdade, nós somos cobaias porque quando você pega um conteúdo que eles têm dificuldade pra ensinar e você procura destrinchar e falar assim: - Tenta fazer assim pra ver se dá certo. Quem que foi a cobaia primeiro? É o coordenador. Na realidade, por mais que sejamos considerados fiscais num primeiro momento, para a direção da escola, nós somos cobaia. Tipo assim: “Faço como? Mostra como é que faz”. Pra mostrar como é que faz você tem que fazer. Na continuidade, Márcia desvia a conversa e retoma o relato sobre uma de suas práticas.

Na fala atribuída ao professor, “você quer me testar”, transparece para o PCP Jairo que o professor não assumiu o desafio, jogando-o para o PCP. Para este, o risco de experimentar uma possibilidade requer esforço maior quando se trata de ensinar algo com pouca relação com a disciplina/curso de sua formação inicial. Assim, um PCP com formação inicial em Língua Portuguesa certamente não terá condições para propor como ensinar um conteúdo de Física de maneira diversificada. Afinal, está não é sua tarefa. No entanto, por também considerá-la sua, vem a sensação de ser cobaia, no sentido de se sentir observado, objeto e sujeito de uma experiência. O PCP parece sentir-se como “cobaia”, mas não como sendo invasivo, inapropriado. Isso pode constituir-se em indício da valorização, por este PCP, das técnicas e estratégias, evidenciando a dicotomia forma/conteúdo que é geralmente transposta para as ações de formação continuada que desenvolve. Para conversar sobre as possíveis conseqüências da dicotomização forma-conteúdo, recorro a Placco e Silva (2004):

A secundarização de dimensões importantes do processo de formação de professores, ora havendo uma centralização na dimensão da apropriação do conhecimento específico relativo à área em que atua o professor, ora nas metodologias de ensino, fragmentando-se a relação forma-conteúdo, tem implicado processos educativos empobrecidos em suas possibilidades

de contribuir com a autonomia, a criatividade, a crítica e a busca ativa e interativa do conhecimento (PLACCO e SILVA, 2004, p. 30).

Segundo o PCP Jairo, ele sugeriu, planejou e demonstrou, indo na sala de aula e ocupando a função de professor. Em caso de sucesso, o êxito será sua recompensa e em caso de fracasso caberá a ele assumir tal erro. Parece que há indícios da responsabilidade esperada deste e por este profissional. Obviamente, este tipo de expectativa não contribui para o estabelecimento de relações pautadas pelo princípio da co-responsabilidade. Continuemos:

Jairo - Estou satisfeito. A área da educação nos dá uma autonomia, que não é muito bem assimilada por nós mesmos. Nós temos uma autonomia. Nós temos uma independência profissional, é diferente, o nosso patrão está longe, a diretora está ali, mas ela é da equipe ou mesmo que ela se posicione, delegando funções ou não, a coordenação da mesma forma, mas nos colocam no mesmo nível da direção, da supervisão, da dirigente regional, do secretário da educação e do governo. Isso é o que tenho sentido no dia-a-dia nos colóquios, enquanto coordenador.

Ivanete - E vocês estão conscientes disso, concordam com isso ou não?

Ana - Eu, eu concordo com o Jairo quando ele diz que o coordenador, na minha opinião, também é visto como o diretor de escola, tanto pelos professores, pelos alunos; depende do coordenador, na minha escola é. Mesmo professores, pais, todo mundo, considera todo mundo igual. No caso todo mundo é diretor.

Jairo - Até a palavra coordenador é difícil pra eles falarem.

Márcia - É. Chamam você o tempo todo de diretor.

Ana - A diretora Ana vem chegando. A diretora...

Jairo se refere à autonomia relativa que os profissionais da educação pública têm, devido à ausência de um “patrão” próximo. Quando fala que o PCP é colocado no mesmo nível da direção, da supervisão, da dirigente regional, do secretário da educação e do governo, parece que está a falar que todos podem se identificar como trabalhadores em instituições públicas, que assumem um caráter diferenciado da iniciativa privada. Ao dizer “nos colocam no mesmo nível da direção, supervisão...”, Jairo o faz enumerando profissionais da educação que, na tradicional hierarquia, situam-se acima do PCP, valorizando a sua função.

Ana traz os dizeres de Jairo para a esfera micro e afirma que acredita que o PCP é visto como diretor.

Numa das reuniões, a PCP Márcia apresenta a votação ocorrida na escola, momento em que seria decidida sua permanência ou não como PCP. A diretora de Márcia combinou com os professores que tal votação não se realizaria no início do

ano devido ao reduzido contato entre a maioria dos professores e a PCP. Assim, a votação foi adiada e realizada no dia do re-planejamento do ensino. A diretora entregou aos docentes um papel e solicitou que colocassem “permanece” ou “não permanece” e uma crítica tanto para a direção como para a coordenação. Ao devolverem os papéis, a diretora apurou os votos e guardou os mesmos. Após cinco dias, chamou a PCP e dividiram a leitura. Os dizeres desses professores evidenciam a importância de suas concepções com relação ao PCP e o significado que a PCP atribui a essas respostas. Seguem algumas colocações dos professores:

Permanece, fiz uma pesquisa, uma pequena investigação sobre o trabalho de outras coordenadoras e percebi que todas são iguais.

Prefiro não votar quanto à permanência da coordenadora. Eu a acho muito competente, mas ao mesmo tempo quer fazer muito e não consegue. Quanto à direção, não tenho crítica, apenas acho que poderíamos trabalhar mais em conjunto, para arrecadar verbas para materiais exclusivos de alunos.

Permanece. Sugestão: Leis mais severas/mais material. Punições mais rigorosas para os alunos que causam problemas graves aos professores como, por exemplo: agressões e xingamentos.

Permanece. Acredito que tanto a coordenação como a direção desenvolve o seu papel com competência e dedicação e há bom entrosamento com toda a equipe.

Não permanece. Crítica: coordenação – ter participação prática em sala de aula, ser mais ativa e menos teórica. Direção: ser mais presente em sala de aula em relação à disciplina.

Permanece: crítica – Direção, não há o que criticar em relação ao andamento da escola, não tenho críticas a fazer.

Permanece, atualmente tudo que eu precisei atendeu, dentro das possibilidades. Problemas com aluno foram comunicados dentro das possibilidades e se comprometeram em resolver.

Coordenador permanece. Críticas à direção: resolução de alguns casos críticos dentro da sala de aula devido ao seu comportamento. Crítica à coordenação: nesse exato momento não tenho mas, no decorrer do semestre, se necessário procurarei a mesma.

Coordenação permanece, no momento não tenho crítica a fazer, mas acho que tanto a coordenação como a direção são acessíveis e democráticas.

Permanece. Sugestão: promover eventos para arrecadação de verbas para o material escolar.

Coordenação permanece. Críticas: Parte administrativa está tendo maior atenção, ocupando muito tempo e comprometendo a parte pedagógica.

Quanto ao Conselho: Gostaria de ter oportunidade de mostrar os trabalhos, as atividades desenvolvidas, o progresso dos alunos.

Vários professores optaram por apenas registrar “permanece” ou “não permanece”.

Ao comentar a primeira colocação, Márcia expressa:

Márcia – (...) A Bete (diretora) achou super interessante essa resposta da professora, ou seja, o que ela quis dizer, sutilmente, é que na rede é tudo a mesma coisa. Independentemente do diretor, do coordenador. Ela sutilmente...

Ana - Se ela tinha alguma ...

Márcia - ... coisa contra...

Ana - ... alguma falha sua, ela percebeu que não é sua. É da coordenação.

Márcia – Isso!

Ana - ...que não dá conta, que não dá tempo, que propõe alguma coisa depois não dá certo.

Márcia – Hã, hã...

Ana – E acho que isso acontece com todo mundo.

Parece que Márcia significou que o fato de a professora ter realizado a investigação sobre os PCPs e ter percebido que todos são iguais a isenta, de certo modo, da responsabilidade sobre alguns problemas, pois eles não são específicos da sua atuação particular, mas são comuns à coordenação de modo geral e às condições a que são submetidos.

A opção posterior por não votar, o elogio à competência da PCP e a colocação de que não dá conta de seus afazeres foram vistos pela PCP como uma indicação, embora sutil, de que a professora não está satisfeita com a coordenação nem com a direção.

A solicitação da presença da direção e coordenação, em sala de aula, para resolver problemas de indisciplina, apareceu por diversas vezes dentre as críticas a ambas, inclusive reivindicando punições mais severas.

Num dos registros aparece: “ter mais participação prática em sala de aula”, e “ser mais ativa e menos teórica”. Neste aspecto, parece que a docente solicita um desempenho de auxiliar de classe para o PCP, papel que não caberia a ele. Talvez, a terminologia apropriada fosse ser mais prática, no sentido de desenvolvimento pedagógico com os docentes.

O último parecer apresentado pode ser tomado como um indicativo de sugestão para solucionar o problema das HTPCs teóricas. A professora manifesta sua disponibilidade para mostrar os trabalhos, as atividades desenvolvidas, o progresso dos alunos. Esta poderia ser uma oportunidade importante para compartilhar e discutir experiências, porém, não foi considerada pela PCP.

Essa votação aconteceu em julho. Em novembro, num dos encontros, Márcia comenta:

Márcia - Isso. Até agosto eu estava trabalhando com eles a teoria, demonstrando prática, discutindo, tal. Aí eles pediram que eu desse um tempo ...

Ivanete - Na ocasião da votação, né?

Márcia -... na votação, que fosse só troca de experiência entre eles, eles foram preparando. Eu fui conversar com a diretora e ela comentou comigo que uma professora ou duas questionaram porque eu não estava mais trabalhando a parte teórica, que era o que elas queriam. Eu até comentei com a diretora: – Uma hora eles querem uma coisa, outra, querem outra, e quando eu tento fazer o equilíbrio também não está bom. Ela falou: “Então volte a fazer o que você estava fazendo, e faça eles trabalharem no coletivo”, que foi a questão que eu coloquei anteriormente. Eles tinham que ler um texto e a partir do texto estariam montando estratégias. Não fui eu que apliquei, foi uma professora porque eu tinha reunião. E ela disse assim: “Márcia eu me senti no seu lugar. Como é complicado o pessoal fazer a atividade. Todo mundo questiona.” E ela falou isso pro grupo, ela professora. Eu fiquei sabendo que ela falou: “Olha, vocês reclamaram que não estava tendo parte teórica. A Márcia deixou a HTPC pronta, eu estou tentando trabalhar com vocês. Então, o que vocês querem?” Ela falou pro grupo, no geral. Ela, professora, se colocou no meu lugar e perguntou: “O que vocês querem? Porque se ela deixou livre pra vocês prepararem aulas, vocês não gostaram. Ela trouxe, preparou HTP, ela não está, eu estou aqui fazendo o trabalho pra ela, como professora. (...) Vocês são os meus pares e também não estão fazendo o que ela deixou, então o que vocês querem?” É fácil criticar, entendeu?

A PCP, em resposta às colocações de que ela deveria ser menos teórica, deixou as HTPCs abertas e propôs que os professores trocassem experiências. Deixou de planejar e executar, mas também de coordenar, isentando-se do papel que imagino ser o seu. Frente a essa atitude, houve reclamação por parte de uma ou duas professoras que recorreram à diretora. Para legitimar a dificuldade em agradar aos docentes, a PCP retira-se e passa a usar do parecer de uma professora que, durante uma HTPC, desempenhou o seu papel de PCP. Talvez essa tenha sido uma maneira de dar consistência à sua forma de trabalhar, evitando inclusive ser acusada de não ter tentado outras possibilidades sugeridas pelos professores.

No fragmento abaixo, podemos considerar o conflito na concepção de PCP, manifestado a partir de uma ação semelhante da direção de duas escolas.

Jairo - Eu penso que nós temos que ser uma ponte entre professores, diretor e alunos...

Márcia -... e comunidade...

Jairo -... e comunidade de pais. Acho que nós ficamos no meio de tudo isso. (...) Aconteceu uma coisa interessante lá, foi o seguinte: no dia dos professores, a diretora deu uma lembrancinha pra cada um. Ela falou assim: – Me ajuda a entregar Jairo, me ajuda a entregar. Só que o seu vai ser entregue no dia do funcionário. Daí eu falei assim para a diretora: - Fique tranqüila, nem se preocupe com isso.

Márcia - Posso atrapalhar sua fala? Então se sinta feliz, porque na minha escola, eu não ganhei porque eu não sou professora.

Ivanete - Ah, você não ganhou nada?

Márcia - Nada, porque eu não sou professora, eu sou do administrativo, você entendeu?

Ivanete - E no administrativo, a vice não ganhou nada?

Márcia - Não. Não. Você entendeu como é a cabeça? Porque todo mundo recebeu e eu pensei assim: “Eu também... , eu sou professora”.

Jairo- Eu ganhei, ganhei no dia do funcionário.(...)

Márcia - Eu fiquei..., (...) uma professora questionou. A diretora chegou, deu pra todo mundo: – Parabéns pelo dia de vocês, parara, parara, rã. A Mara falou assim: - E você R. (vice-diretora), não vai falar nada? Ela falou que não tinha o que falar, sabe, ficou... Eu olhei, falei: - E o meu? A Rose (vice-diretora) falou: - Você não é professora. Então, como quem diz assim, “Você não é professora, você está acima”. Aquilo, sabe assim?

Ivanete - Como você se sentiu Márcia?

Márcia - Eu me senti tão diminuída, eu me senti diminuída porque eu sou professora, eu não quero perder a minha base, entendeu? Porque eu estou na função de coordenação, mas eu sou professora porque se essa função desaparecer, eu vou fazer o quê? Eu sou professora. Entendeu? Primária. Ainda amo a minha profissão e eu não quero que desprezem o fato de eu estar na coordenação como algo superior, por mais que eu leia, já li que a partir do momento que você está na coordenação você também..., não pode se sentir igual ao professor. Não lembro onde foi que eu li, que eu achei um absurdo, mas eu sou professora, entendeu? E a partir do momento que você está dentro da escola, todos são educadores, desde a merendeira, servente, todos estão tendo uma função de educação ali dentro, entendeu? Como eu chamo meu aluno, como eu coloco a merenda no prato, tudo isso é educação. Então é... por isso que eu sofro um pouco, pouco não, bastante.

Para pleitear o trabalho de PCPs, é necessário ser professor. Contudo, a transição de um papel para outro é processual, gradativa, não linear. A direção de ambas as escolas mencionadas acima, ao entregar uma lembrança aos docentes em comemoração ao Dia do professor, excluiu os PCPs. Um deles foi presenteado no Dia dos funcionários públicos e a outra PCP não foi lembrada. Os relatos revelam a confusão e instabilidade na significação do próprio papel. A PCP, ao expressar

seus sentimentos, diz-se diminuída porque foi excluída de sua base. Mas usa um argumento ao estilo de La Fontaine – as uvas estão verdes⁴ – e diz: Eu não concordo, mas escreveram que somos superiores, que não podemos nos sentir iguais aos professores.

Apesar dos PCPs apontarem as dificuldades para atender às expectativas e indicações dos professores, sentem necessidade de realizar algumas “alianças”, pois também atuam no campo político.

Jairo - Eu sei o que eles querem. Escreveram lá num panfleto que eu coleí num armário: “Prezados companheiros de trabalho, para a próxima semana, o que gostariam de desenvolver na HTPC?” E tem o desenhinho de uns livros impressos pra direcionar através do desenho que o nosso horário é de estudo. Eu fiz de propósito isso. Isso em parceria com a diretora, nós fizemos esse bilhete, esse convite. Aí escreveram com giz assim: “Nada”. Só que não apareceu até hoje quem escreveu e numa das reuniões, de estudos, eu falei pra eles sobre esse conflito. Eu falei: - Olha, não dá pra atender tudo que pedem às vezes e resolver em relação aos problemas dos alunos porque nós que temos formação, eu tive que me deparar com um “nada” escrito a giz, no meu trabalho, por parte de professor que tem formação. Então, daí o que eu vou fazer quando o aluno que não tem formação e não chega aonde a gente quer? Interrogação. Parou. Então de lá pra cá, eles estão sentindo meio que assim..., fiscalizados, mesmo, eu acho.

Ivanete - E você está se sentindo como um fiscal?

Jairo - Não, agora eu penso assim: com força pra agir. É, com a parceria com a diretora, porque ontem depois do HTPC eu falei pra ela: olha foi muito difícil com o professor que retornou hoje porque ele está se negando a fazer a HTPC porque diz que é avesso a isso. Ela olhou pra mim assim: “Ele não sabe que é lei?” Só isso ela falou pra mim.

Ivanete - Então, mas vocês acham que vão conseguir fazer alguma coisa sem essa parceria?

Jairo/Márcia - Não.

Ivanete - Sabe, eu interpretei assim a sua fala Jairo: “Eu estou conseguindo uma parceria com a direção, mas não estou conseguindo com os professores”, não é?

Jairo - Ainda não.

Ivanete - e o nosso trabalho ...

Márcia-... é com o professor.

Ivanete-... é com o professor, é com o diretor, é com a comunidade escolar, mas é com o professor. E aí Jairo, sabe?

Jairo - (...) De 30, apenas 10% é que não entende o papel do meu trabalho como coordenador. Então, eu estou satisfeito, por enquanto.

Márcia - Uma vez uma pessoa me perguntou assim: - Márcia, se você tiver que optar entre trabalhar ao lado dos professores ou ao lado da direção, o que você faria? Se não tivesse outra situação, (...) eu respondi: - Eu dependo da direção também, mas eu ficaria com os professores porque a

⁴ Aparentemente, a PCP esperava receber o presente, mas frustrou-se, então desdenha, à semelhança da moral da fábula: Quem desdenha quer comprar.

minha função se remete ao professor. Eu tenho que trabalhar junto com a direção, mas se um dia eu tiver algum problema com direção, (...) se tivesse que optar, eu optaria pelo professor porque é o grupo que mais precisa, eu acho. Com a direção se dá um jeito, você conversa, você senta lá na sala, você vai fazendo um trabalho paralelo. Agora com o professor, é o seu trabalho, é como se você tivesse que optar entre o meu aluno... (interrupção)

Márcia - Eu penso assim, que os meus professores são como se fossem os meus alunos, vamos dizer, e eu não posso, dentro de uma escola, priorizar a escola e não o aluno. Então, eu priorizaria os professores. Eu faria de tudo pra que os professores estivessem mais do meu lado, porque o coordenador, junto com os professores, eu já senti isso na pele, é uma força muito grande com a direção.

Jairo - Mas, se ficar claro pra direção, isso, nós vamos ser podados.

Márcia - Não.

Ivanete - Esse ficar junto...

Márcia - ..ficar junto não é...

Ivanete -.. é ficar contra a direção?

Márcia - Não. Não.

Jairo - Tem que deixar claro que não.

Márcia - Não. Não. Não é ficar contra. É, é ela perceber que o grupo aceita o seu trabalho e que você é importante e que você está...

Ivanete - E esse ficar junto, é junto em que sentido Márcia?

Márcia - Junto no sentido assim, de que a prioridade seja a parte pedagógica.

Os PCPs falam sobre algumas alianças realizadas no contexto escolar e a elas atribuem valores buscando selecionar as palavras para expressar essa opção.

São os julgamentos de valor que determinam a seleção das palavras feitas pelo falante e a recepção dessa seleção (a co-seleção) feita pelo ouvinte. (...) o falante seleciona as palavras (...) no contexto de vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamento de valor. (BRAIT, 2003, p. 21)

Jairo vê como de grande importância a aliança com a diretora. Márcia, caso tivesse que optar, diz que seria pelo o professor. Essa opção pode ser justificada porque normalmente o docente, em maior número, pode garantir a sua permanência na escola. A polarização entre professores e direção novamente é evidenciada.

As experiências anteriores também são fatores considerados e orientam as decisões de Márcia. Ela relata, também, que estando na coordenação há bastante tempo, permaneceu apesar da mudança de direção e, em alguns casos, deve isso à força do grupo de docentes.

Todas as interações no grupo propiciaram a discussão, de maneira particular, das trajetórias profissionais, de idéias e fazeres, problematizando o lugar

social do PCP. Na longa interlocução a seguir, essa problematização pode ser expressa.

Jairo - O assunto que fica assim pra gente discutir desde o início do grupo de estudo é “Qual é o nosso lugar mesmo?” Essa coisa que está inquieta na minha cabeça, “Qual é o lugar e qual é o papel da coordenação dentro da escola?” Então, duas coisas que eu não paro de pensar e exponho lá nos meus trabalhos.

Ivanete - E eu acho que as discussões que a gente está tendo aqui e o fazer estão dando dicas pra isso, ou vocês acham que não?

Jairo - Eu acredito que sim, porque eu ouço uma professora sempre, graças a Deus eu tenho uma equipe muito boa ao meu lado e tenho uma minoria...

Márcia - ..contra.

Jairo -.. contra, uma minoria, mas a maioria ao lado. Uma professora me disse assim, quinta-feira aconteceu isso. Ela me disse: - Olha, Jairo, o pessoal tem dito que experimentam todas as dicas que você dá. Por mais que eles não falem na reunião que eles estão fazendo, eles estão fazendo. Porque elas comentam entre elas na sala dos professores: “Olha, aquela dica que o Jairo deu, eu fiz, deu certinho”.

Ivanete -... ou não deu, ou deu parcialmente.

Jairo -.. só que elas não apresentam o retorno para mim.

Márcia - Ah não!

Jairo - Pra mim não.

Após várias reuniões, Jairo mostra-se em conflito e inquieto quanto ao seu lugar e seu papel ao atentar para tal complexidade. Guimarães e Villela (2004) mencionam que a atuação do PCP apresenta três níveis, sendo eles: “1) o de resolução dos problemas instaurados; 2) o de prevenção de situações problemáticas previsíveis; 3) o de promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo e socioafetivo” (GUIMARÃES, VILLELA, 2004, p.38). Para tais autoras, todos esses níveis não excludentes são necessários e fundamentais.

A coexistência de maneiras de pensar contraditórias se mostra com o comentário de Jairo sobre haver uma maioria de professores “ao meu lado” e uma minoria “contra”, estabelecendo-se uma polarização.

O experimentar todas as dicas parece significar que elas foram pertinentes e podem possibilitar uma melhoria na prática, porém a possível aceitação acrítica, por parte do professor, não foi considerada pelo PCP como um possível indicador de limitação de autonomia.

No diálogo, aparece o empenho do PCP em contribuir dando dicas para os professores e a sua expectativa quanto ao retorno deles, o que não acontece e, de certo modo, faz com que ele não se sinta recompensado.

Nos recortes podemos perceber marcas das diferentes visões de vários outros sobre o papel do PCP. E assim,

Vivendo os efeitos produzidos por esse jogo de olhares (e de juízos), seja como aceitação, submissão ou como resistência, habitamos essas 'faces', conferindo-lhes vida, materialidade, tornando-as parte constitutiva do ser professor (a)' [ou PCP] em nós. (FONTANA, 2000, p.18)

Se podemos dizer que tradicionalmente o lugar privilegiado de atuação do professor é a sala de aula, podemos dizer que as HTPCs o são para os PCPs. Assim, os recortes a seguir referem-se a aspectos desse lugar – as HTPCs – que são enfatizadas também como local, embora não único, de formação docente continuada.

Havia sugerido e o grupo aceitou a proposta de que cada PCP relataria uma experiência que deu certo. Assim, a PCP Márcia iniciou seu relato contando sobre o que considerou como tal.

Márcia - Eu acho assim, a formação de professores na escola, uma experiência positiva que eu tenho visto é o interesse que eles têm para estudar quando vai acontecer um concurso, tá? E o momento aconteceu agora, teve um concurso e a maioria dos meus professores ia prestar e aí elas me trouxeram a bibliografia, o que ia cair e, às vezes, uma síntese e nós paramos e começamos a estudar. Então, eu achei assim, foi interessante por conta disso. Os textos foram debatidos, elas levaram as atividades. Por quê? Porque tinha um interesse em estar passando, em estar estudando, em estar se aperfeiçoando.

Ivanete - Como vocês fizeram esse estudo?

Márcia – Nós fizemos assim: primeiro eu vi qual era a bibliografia e aí eu selecionei aquelas que eram mais interessantes, o que está mais assim..., que era questão de letramento, é...

Ivanete - O interesse veio...

Márcia – Do grupo. Nós colocamos assim, quais eram os tópicos que iam cair e o que eles achavam que seria priorizado no dia da prova.(...) e nós achávamos que avaliação ia pesar, então nós começamos a estudar tudo que falava sobre avaliação, tudo que falava de letramento. E Piaget, como era uma coisa muito debatida, falada, comentada, nós não demos muita importância e o que aconteceu no dia da prova? Detonou Piaget. Entendeu? Então...

Ivanete - Detonou no sentido de criticar?

Márcia – De cair, de cair. Caiu muito Piaget na prova. No dia seguinte à prova comentamos que nosso foco foi para avaliação e letramento. Elas

perceberam que não adianta você querer estudar só para aquele momento do concurso, então eu estou sentindo que elas estão mais interessadas nos textos que eu estou trazendo para as HTPCs.

Ivanete - Você acha que isso trouxe implicações para a prática das professoras?

Márcia - Trouxe. Elas perceberam o quanto elas precisam estudar. Lógico, quando eu falo “elas”, é um grupo, não é todo mundo. Tem aquelas que quando você está estudando, elas estão falando, estão totalmente alienadas, não querem participar.

Ana - Acho que é porque depende do objetivo de cada uma. No caso essas começaram porque elas tinham um...

Márcia - Isso!

Ivanete - Veio ao encontro de uma necessidade.

Márcia - É, uma necessidade!

Ivanete - E daí, como você viu essas implicações na prática? Concretamente.

Márcia – Eu percebi num comentário de uma professora que falou: - Nossa, Márcia, nesse momento que eu vejo quanto que eu estou falhando como educadora, porque eu não tenho bagagem necessária para dar conta da sala de aula na parte teórica. Por mais que eu tenha feito os cursos que a Secretaria oferece, não atinge o que é necessário. Então ela, fazendo o comentário, que faz cursos e cursos mas a parte teórica não é tão aprofundada e aí você não consegue relacioná-la na prática.

Neste momento, a PCP Márcia parece significar a formação na escola relacionada a um fato externo e pontual, um concurso, e não decorrente de uma necessidade de formação e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Essa formação a que ela se refere implica numa bibliografia, portanto a aspectos teóricos. Uma das possibilidades interpretativas deste relato é que a PCP tem a visão de que especialistas e acadêmicos detêm o conhecimento e caberia aos docentes se apropriarem deles.

Esta é, sem dúvida, uma atividade formativa. Contudo, ressaltamos que se trata de uma, frente a inúmeras outras possibilidades.

Algumas ações de formação docente continuada são criticadas na literatura educacional e também por Márcia quando esta se refere aos dizeres de uma professora. Deste modo, apóio-me em Schnetzler (2002) que aponta algumas razões para a pouca efetividade das ações de formação continuada. Para ela, o resultado dessas ações é comprometido porque: o que é tratado ou ensinado em tais cursos não tem relação com os problemas vivenciados pelos professores; geralmente ocorrem em pacotes de 30 horas, são episódicos e não têm continuidade; usualmente são realizados fora do contexto de produção do trabalho docente e é usual a obrigatoriedade da presença dos professores nessas ações.

Tais razões, de acordo com a autora, contradizem, na raiz, o que se entende por formação continuada (SCHNETZLER, 2002).

Interessante notar que apesar dos estudos, eu, como pesquisadora, insisti em indagar sobre as implicações das leituras nas práticas das professoras, como se fosse possível estabelecer relações de causa e efeito. São algumas das marcas da minha própria constituição.

O discurso do outro pode ser ignorado, caricaturado, distorcido, mas Márcia mostra respeito ao se referir ao discurso da professora quanto à falta de aprofundamento teórico acarretar dificuldade na vinculação à prática pedagógica.

A PCP Sara optou por relatar uma maneira de organização das HTPCs:

Sara - Uma HTPC, na minha escola que deu muito resultado, desde o ano passado, é a HTPC, a primeira do mês. Na minha escola tem ciclo I e ciclo II, então eu separo, na primeira HTPC do mês eu separo o PEBI do PEBII⁵. Então é o dia das boas novas. Se você foi numa reunião e teve uma experiência, você vai passar para os outros, mas eu acompanho a reunião, entendeu? Você aplicou um método na sua sala que deu resultado, então você vai passar. Que eles vão falando pra mim: - Sara, pode fazer tal coisa? Aí falo: - O que você acha, vai dar certo? - Ah, eu nunca fiz. - Tenta, se não der certo depois nós vamos discutir em grupo o porquê não deu certo". Então, Jairo, é a troca de experiência. Depois eu faço com PEBI a mesma coisa. Eu acho muito válida essa HTPC, mais válido do que aquela que eu chego, eu encho a pauta, encho a lousa lá de pauta, sabe? E eles ficam...

Jairo - Fica bem mais sossegado.

Ana - Mas tem uma coisa também, quando a gente teve aquela reunião que falou sobre avaliação que os diretores receberam o texto depois passaram pra gente. A gente foi discutir isso em HTPC. Um HTPC, antes eu falei: - Gente... (eu levei dois textos) falei: Eu vou entregar hoje, para a semana que vem. Falei: - Façam uma leitura prévia para não ter que ler tudo, daí a gente só discute.

Sara - Que decepção!

Ana - Gente, é um ou dois que lêem.

(concordância)

Ao relatar o agrupamento entre professores do Ciclo I e em separado os docentes do Ciclo II do ensino fundamental, Sara permite perceber que a instituição propicia um espaço que possibilita a discussão de práticas relativas às peculiaridades daquele nível educacional. A PCP deixa indícios do modo de relação

⁵ PEBI – PEB II – Professor de educação básica I e professor de educação básica II, respectivamente.

que estabelece com os diversos aspectos do contexto escolar. Há marcas do forte sentido de apropriação que ela imprime ao dizer “minha escola”, “eu separo”. Essa apropriação também pode ser sentida na significação que traz ao dramatizar a pergunta da professora: “Pode fazer tal coisa?” Essa mesma pergunta pode também ser significada como uma tentativa de busca de elementos que auxiliem a professora na definição do para quê serve o espaço da HTPC.

A PCP Sara opina favoravelmente ao resultado que esse tipo de agrupamento produziu, separando PEB I de PEB II. Porém, ressalta seu fazer exemplificando com o relato de outra ocasião em que os professores não corresponderam ao seu comando, dificultando a discussão.

Jairo levou para a reunião o projeto “Leitura literária infanto-juvenil na minha sala de aula” e passou a sua leitura. Esta foi interrompida diversas vezes por evocar discussões sobre as dificuldades em adquirir livros, sobre as leituras e os professores. Num desses momentos indaguei:

Ivanete – Jairo, voocê produziu esse texto e trabalhou na HTPC?

Jairo - Foi trabalhado na HTPC.

Ivanete - Como você trabalhou?

Jairo - Cada um recebeu uma cópia e a leitura foi feita assim, no coletivo, oral, cada um lendo um parágrafo, parando, se achando nele, nele eu digo no texto, se achando nesse propósito de leitura porque a preocupação era grande com a formação do sujeito leitor desde o resultado do SARESP. Neste ano, ficamos todos num nível de 50%, não foi?

Jairo relata a elaboração do projeto, cuja temática constitui-se como preocupação geral das escolas, e justificado pela análise de um indicador importante no estado de São Paulo, o SARESP, que tem sido utilizado como importante referência.

No fragmento das interlocuções abaixo, Márcia expressa, também, algumas marcas relacionadas ao lugar de PCP. Ela comenta sobre a aplicação de um questionário, durante a HTPC, também considerado por ela como uma atividade que deu certo. O questionário tratava da prática pedagógica das professoras com as quais atua.

Márcia - E aí eu dei as questões para elas, tudo direitinho e agora elas estão devolvendo, ontem me entregaram e eu falei que até o final de semana eu quero, quero ler nas férias, eu vou ler para trazer o resultado no planejamento, no re-planejamento.

Ivanete - Você vai ler e você vai avaliar?

Márcia - É.

Ivanete - A avaliação vai ser sob o seu olhar.

Márcia - Meu olhar. Daí a gente vai tabular pra ver mais ou menos o que pautar porque é uma reflexão do trabalho delas, entendeu?

Ivanete - E vocês acham que, por exemplo, uma avaliação conjunta com o grupo de professores não seria adequada?

Márcia - Não, porque elas vão cobrar. Elas querem saber o que nós vamos fazer com isso depois. E uma delas perguntou: - "Isso vai para a Diretoria?" Entendeu? Eu falei: -Não, não vai para a diretoria.. "Mas por que você está fazendo isso?" Falei: - Ah, porque eu quero... Eu percebi que elas começaram a usar mapa, antes não usavam, a outra já veio pegar jornal, então elas pensam assim: "Ela está observando que eu não estou trabalhando com mapa, está observando que eu não trabalhei com jornal", então não é a preocupação de trabalhar com a criança para ampliar,... é a preocupação que alguém está vendo.

Ivanete - ... está controlando.

Márcia - Isso. E a intenção nossa não foi essa. Nós colocamos para elas refletirem se estão usando mesmo, porque tem na escola, por que não usar?

Ivanete - Mas essa relação de poder, fica meio evidente com isso, você não acha?

Jairo - Eu achei interessante isso que você falou, dessa relação de poder. É sempre aquela coisa: "Vou fazer porque você está mandando".

Márcia - Isso.

Jairo - Você está impondo o que eu faço, né? E aí eu não consegui atingir um objetivo com eles que é analisar isso com maturidade juntos.

Ivanete - Então, não seria legal estar avaliando as respostas delas com elas, ao invés de fazer uma avaliação de cima para baixo?

Márcia - Ah, sim, mas nós vamos fazer depois.

Nesse diálogo, há indícios de que uma das funções dos PCP está também na elaboração, aplicação e análise de avaliações aos professores e que esta, na significação de Márcia, também é uma expectativa dos docentes em relação ao trabalho do PCP.

Os questionamentos por mim realizados, por sua vez, também expressam algumas concepções acerca do trabalho coletivo. Contudo os PCPs parecem ignorar isso, visto que, provavelmente, não vivenciaram ou poucas vezes participaram de ações de formação continuada em que prevaleceram tais características.

O diálogo no contexto do grupo de PCPs foi fecundo. Para ressaltar a significação do outro-professor para o PCP, destaquei alguns fragmentos de interlocuções. Este primeiro trecho exemplifica a preocupação dos PCPs em tentar

atender aos pedidos de mudança das HTPCs feitos pelos professores com os quais trabalham.

Jairo – Agora, gozado que o professor que falou que a nossa HTPC precisava ser mudada, que se eu fizesse uma pesquisa eu verificaria que ninguém gosta das HTPCs e que o povo odeia ir para as HTPCs, aí eu propus começar a usar o material do Congresso de Neuropsicolinguística. (...) Quando eu entreguei isso nas mãos dele na reunião eu falei: – Da sugestão do senhor. Tem mais esse outro aqui. Eu transcrevi o que tem na fita e nós vamos discutir e vamos ler. O senhor virou pra mim e falou assim: – Você acha, coordenador, que vai resolver o problema? Ele perguntou pra mim isso! “Você acha, coordenador, que vai resolver o problema?” Eu senti vontade de ter um gravadorzinho lá na época que ele sugeriu uma coisa diferente e eu estou indo atrás do diferente, e meio doido porque eles propõem o diferente, você leva...

Ana – Eles não gostavam, você apronta e eles gostam menos.

Jairo – Mas isso é feito para testar a gente, o coordenador.

(concordância no grupo)

Ana – De repente você pede, pede, pede. Você se mata, fica louca, corre atrás, faz um texto, faz uma síntese, prepara uma apostila de estudo. Quando chega no HTPC para trabalhar aquilo que você se empenhou tanto, todo animado, você olha aquelas caras feias. Vamos fazer uma leitura compartilhada, a gente vai parando, vai comentando, de repente quando você vê, a leitura foi feita do texto todinho, mas ninguém parou para fazer questionamento nenhum. Acabou? Acabou. Tchau.

Numa tentativa de atender ao pedido de mudança das HTPCs feito pelos professores, os PCPs aceitam como sua a responsabilidade de “correr atrás”, realizar sínteses e apostilas. Ao que me parece, eles nem cogitaram a possibilidade de dividir com os professores a responsabilidade por essa busca.

O PCP recorre a um tema da neuropsicolinguística, o que, de certa maneira, vem para corroborar a idéia da posição de “superioridade” do PCP em relação aos professores, pois este se apropriou de um dos acessos (participação num congresso) ao conhecimento por ele atribuído como superior.

O horário das HTPCs também não foi, por eles, apontado como um problema. No entanto, neste caso, as HTPCs ocorrem após as aulas do período da manhã ou no final da tarde. Em ambos os casos, os professores já passaram por um longo período de aulas e, geralmente, começam a apresentar sinais de cansaço.

O planejamento, a decisão do que tratar e como são as reuniões das HTPCs, são atribuições quase que exclusivas dos PCPs.

O PCP Jairo, acreditando, se esforçando e buscando “o diferente”, não se questionou se o que ele próprio considerava como tal era diferente para o docente e mostrou-se afrontado quando indagado se acreditava que com tal atividade resolveria os problemas por eles enfrentados na escola. Cabe ao PCP apresentar soluções para as dificuldades enfrentadas na escola?

Dentre os itens previstos para a última reunião, estava a avaliação do grupo pelos seus participantes. A PCP Márcia compara as reuniões no grupo e as promovidas pela diretoria de ensino e menciona especificamente uma reunião do grupo dos PCPs relacionadas à avaliação:

Márcia - Foi muito importante porque eu tinha como argumentar, porque eu acho que falta pra nós, pra mim e pra todo coordenador, é você ter também outras experiências para que você possa usar no seu trabalho, que é tão gostoso, quando eu fui falar de avaliação, eu tinha uma referência, porque acho que nós na coordenação nós estamos assim: a-ban-do-na-dos porque as reuniões que nós vamos, dá pra contar as que são boas.

Ana - Não, e outra, a maioria das reuniões é transmissão de recados e aquela coisa, aquela descarga de projeto...

Márcia - ...informação...

Ana -...informação, mas não tem assim, um trabalho, vamos trabalhar avaliação? É um trabalho que nós fazemos com professor que deveria ser feito com a gente.

Márcia - É lógico.

A crítica às reuniões realizadas na diretoria está na quantidade de informações burocráticas e na apresentação de inúmeros projetos “sugeridos” pela secretaria da educação e incentivados pela diretoria de ensino. Segundo elas, poucas são as reuniões para tratar de assuntos relacionados ao pedagógico independentemente de ações planejadas de cima para baixo. Assim, esses PCPs parecem significar que a diretoria de ensino atribui a eles o papel de tarefeiros, aos quais cabe o repasse dos projetos elaborados pela secretaria da educação.

Tais projetos são concebidos, planejados e seus materiais elaborados por instâncias centrais do sistema educacional e repassados para instâncias intermediárias as quais, por sua vez, repassam para os profissionais da escola. Esse sucessivo repasse favorece a simplificação e fragmentação “das propostas”, fragilizando tal estratégia e também sua efetividade.

Nos dizeres de Márcia, a formação do grupo de PCPs teve repercussões na escola:

Márcia - E está incomodando também, porque de repente eu vejo assim, a implicância da minha vice que voltou, até então estava amortecida e depois que eu comecei no grupo de estudo, entendeu? Enquanto eu não estava fazendo nada, vamos dizer assim, que eu não estava estudando.

Jairo - Você estava obedecendo aos conformes naturais do dia-a-dia. O que é imposto.

Márcia - Entendeu? Pronto.

Jairo - ... e as verdades que eles têm em relação ao nosso papel.

Márcia - Quando eu cheguei falando, porque eu comento com o professor, eu comentava, eu ia à sala com a Bete (diretora), sento e conto: olha aconteceu isso, dei a fita pra ela escutar. Isso já começou a causar certa insegurança, ciúmes, sei lá, na outra (refere-se à vice-diretora), entendeu? E aí começou tudo, voltou aquela coisa que até então... Até os professores falaram: "Nossa, meu Deus, mas tinha parado, voltou?" Porque é tão nítido que todo o grupo percebe.

Jairo - Todo mundo vê.

Márcia - Percebe, entendeu? O que aconteceu, o que você está fazendo? Gente, mas não é nada. Será que é porque eu estou indo com a Ivanete (pesquisadora)? Porque só tem isso. Não tem outro motivo, entendeu?

Não é possível afirmar foram as reuniões que provocaram esta ou aquela atitude do PCP. Contudo, posso afirmar que nos diálogos ocorreram questionamentos e que estes podem ter gerado ou, ainda, venham a gerar significações importantes acerca das interações ali ocorridas.

Ao realizar a avaliação das reuniões do grupo, Jairo comenta:

Jairo - (...) Por que nós somos em poucos aqui? Porque o próprio coordenador não fez ainda a leitura de que ele está agindo assim, isoladamente, ele está agindo porque alguém o colocou na função de coordenador de 96 pra cá. Dentro da escola estadual, de 96 pra cá ele não é coordenador, ele ficou coordenador de uma hora pra outra. Está lá na ação, tem um papel muito importante e precisa ser visto como um coordenador, como aquele que aponta diretrizes de trabalho, como aquele que aponta saídas, aquele que quando ele não tem resposta, vai procurar resposta. Eu vejo que o nosso grupo aqui vai ser muito importante, (...) que nós não deixamos de ser aprendizes de jeito nenhum, nem nós coordenadores. Então, nós ficamos ali, e eu quero achar um espaço pra isso. Pros problemas que fazem com que a escola melhore no sentido de formação da equipe escolar. E a equipe escolar pra mim é a direção, vice, coordenador, professor, alunos, funcionários e comunidade. Eu não consigo mais enxergar isso isolado e vejo que o eixo da escola é ensinar, é fazer com que se aprenda. Então nós somos assim, muito precisos e muito importantes na atuação. E precisamos nos encontrar e preparar uma bibliografia que direcione isso, até para os nossos encontros de coordenadores porque a supervisão, quando nos convoca pra diretoria junto com as ATPs, elas querem que nós levemos os recados, que os

projetos sejam desenvolvidos dentro da escola, e nem sequer pensam quais vão ser as dificuldades de se localizar com aquele conteúdo, com aquele projeto, se estamos aptos ou não. Então nós estamos assim carregados de uma confiabilidade, que eu sei que nós não temos respaldo... necessário e preciso pra responder. Nós temos a responsabilidade, que nos é dada por estarmos na função de coordenador, mas se estamos aptos e o que nós vamos fazer para desenvolver aquela ação, na Diretoria de Ensino não estão preocupados não.

Márcia - Eu acho assim, pela diretoria de ensino existe sim uma cobrança no sentido literal da palavra, de cobrar mesmo, entendeu? Mas não é dado pra gente isso que você falou, essa orientação que deveria ser dada.

Jairo - Esse aparato de segurança do fazer bem e aí deixar claro aos professores que nós estamos fazendo alguma coisa que nós estamos sabendo.

Jairo, ao comentar que o professor não é coordenador, mas ficou coordenador, pode querer ressaltar o papel profissional como uma construção, reafirmando isso quando coloca que até mesmo os PCPs não deixam de ser aprendizes, portanto que estão num processo contínuo de formação. Porém, o PCP pode também estar ironizando o aspecto legal, pois a multiplicidade quanto à função por ele exercida a reveste de certo caráter genérico, incerto.

Esse “nem mesmo nós coordenadores” deixamos de ser aprendizes dá a entender que mesmo os que estão acima do desenvolvimento profissional dos professores não sabem tudo.

Atribui uma grande responsabilidade a esse profissional ao afirmar que dentre os seus fazeres, um deles é dar respostas, é apontar diretrizes. Expressa também a necessidade do trabalho em equipe e critica ações da diretoria de ensino que investe os PCPs de grande confiabilidade (ou seria repasse da responsabilidade pelo mando e controle?). Contudo, não apóiam e nem investem na sua formação.

Considerando as enunciações anteriores, podemos inferir que a problemática vivida pelo PCP não está somente na sua formação mas, também, na multiplicidade desta função.

Quando indaguei aos PCPs se deveríamos continuar com as reuniões ou encerrá-las, Jairo e Márcia, que estavam presentes, optaram pela continuidade. Houve também algumas sugestões:

Márcia - Sabe o que eu pensei? É, por conta de estar vendo essas situações e até por conta de você sentir um pouco mais a nossa vivência.

Por que nós não poderíamos fazer esse grupo um pouco mais rotativo? Por exemplo: um momento nós iríamos até a escola da Sara, todos nós faríamos uma reunião lá. Entendeu? Num outro dia, todos nós iríamos à escola de Ana, e faríamos uma reunião lá. Um outro dia, todo mundo na escola em que eu trabalho, entendeu? Em um momento todos nós iríamos até onde você também está, onde está o Jairo. Sentir a realidade, aquela coisa que de repente você vai estar na sua sala, Jairo sentado e alguém: “Jairo, estão chamando você para tal coisa”, sabe? Porque é o que acontece. Aqui a gente se isola um pouco do nosso dia-a-dia. Então, a Sara não está vindo hoje porque teve um problema lá. A PCP Ana, por causa da mãe, mas até o momento não foi isso, foi porque não podia sair por conta do trabalho, né?

Ivanete – Ou, até assim: eu abri a escola, né Jairo?

Márcia – É, olha lá!

Jairo – E outra coisa que eu proponho, para amadurecer esse trabalho, perceber o resultado desse estudo que é muito importante para auxiliar os coordenadores. Seria um seminário de coordenação.

Houve a opção pela continuidade do grupo. Contudo, Márcia evidenciou a dificuldade em sair da escola e apresentou a sugestão de um grupo rotativo em relação ao local da sua realização. Outra sugestão foi a de realizarmos discussões de textos que seriam previamente lidos.

Jairo empolga-se e sugere propor à dirigente regional de ensino a realização de um seminário. E um dos modelos tradicionais de formação continuada é novamente evidenciado.

Depois dessa reunião, com o reinício do ano letivo de 2005, mais duas foram realizadas.

Na minha avaliação, como membro do grupo e pesquisadora, considerei os diálogos proporcionados pelo agrupamento bastante proveitosos, apesar de até o momento das interlocuções tais PCPs manifestarem sua concepção de formação docente continuada relacionada ao modelo tradicional. Foi uma oportunidade em que nós pudemos vivenciar uma experiência formativa, além do grupo proporcionar situações de diálogo que embasaram a presente pesquisa, porque faço a opção por ver o sujeito:

(...) não como fantoche das relações sociais, mas como um agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro. Como alguém dotado de um excedente de visão com relação ao outro: o sujeito sabe do outro o que este não pode saber de si mesmo, ao tempo em que depende do outro para saber o que ele mesmo não pode saber de si.

Ver-se no espelho não dá ao sujeito a visão acabada de seu Ser que só o olhar do outro lhe confere. Assim, só nessa relação de eus entre si pode nascer o sentido, que é função dela e ao mesmo tempo serve para moldá-la. (SOBRAL, 2005, p.24)

Os PCPs puderam compartilhar preocupações comuns, significadas algumas vezes de maneira diferente. Essa mediação, por meio da linguagem, traz implícita toda uma carga de conceitos generalizados e elaborados pela cultura. Algumas significações desses conceitos expostas no grupo proporcionaram a oportunidade de serem reconstruídas por cada membro.

Esses PCPs buscam um lugar próprio, mas se vêem em meio a concepções e visões veiculadas pelos muitos outros de suas relações e, principalmente pela Secretaria da Educação, por meio da direção da escola e dos professores que, via conselho de escola, têm como uma de suas atribuições a avaliação do desempenho e votam, anualmente, pela permanência, ou não, do PCP naquela escola. Deste modo, procuram evitar conflitos tanto com a direção da escola como com os docentes.

Assim, os profissionais-sujeitos dessa pesquisa não conseguem dimensionar muito bem o seu papel e algumas vezes assumem o discurso oficial, crítico ao professor inclusive repetindo clichês: o professor não quer estudar, é resistente.

A presença da direção da escola aparece freqüentemente como figura que influencia, inibindo ou direcionando determinadas ações ou mesmo provocando reações.

Esses PCPs, para assumirem este lugar, saíram do papel de professor, um lugar que é político, mas que é essencialmente pedagógico e necessariamente passaram a assumir um papel diferenciado que também inclui aspectos burocráticos. Instala-se a confusão de papéis, pois não se identificam mais como professores e não acreditam que têm que se identificar com a direção.

A diversidade de ações dos PCPs acaba sendo um fator de confusão, pois muitos pais vêm, segundo Márcia, o PCP como diretor de escola.

O PCP, ao assumir a busca de textos, a elaboração de apostilas, repete, com os professores, o tipo de formação continuada que mais freqüentemente vivenciou como professor e vivencia como PCP.

Por ser um espaço de trabalho privilegiado, as HTPCs estão constantemente sujeitas às influências da direção ou da diretoria de ensino ou de discussões acerca de acontecimentos imediatos, e os PCPs acabam por deixar de planejar, conjuntamente com os docentes, um programa de formação continuada que tenha prosseguimento. Esse espaço, embora continue sendo formativo, deixa de atender a intencionalidade discutida pelo grupo.

Considerações Finais

Neste estudo de caso procurei problematizar, por meio das interlocuções ocorridas num grupo, os papéis sociais do PCP. Busquei, nas experiências relatadas e discutidas, referências sobre como esses profissionais concebem a sua prática em relação à formação docente continuada.

Esse grupo, contexto da pesquisa, representou um espaço pouco comum, no dia-a-dia desses PCPs, ocasião em que puderam reservar um tempo com seus pares a fim de discutir suas práticas cotidianas. Essas reuniões permitiram que ocorressem trocas de materiais, indicações de leituras, explicitações de posturas profissionais e o despertar de laços afetivos.

A constituição deste grupo permitiu o diálogo, a manifestação de descontentamentos, dúvidas e alegrias, permitiu apoio e a crítica, o compartilhar de um tempo, mesmo que reduzido pois,

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional” (FONTANA, 2000, p.180).

O dilema no qual o PCP se constitui e é constituído aparece nas suas relações cotidianas na escola. Nas próprias palavras que compõem o nome da função, – PCP, Professor Coordenador Pedagógico – ambos os “pes” aparecem como conflituosos. Quanto ao primeiro “p”, podemos indagar: esse profissional é um professor? A resposta a essa questão parece ecoar contraditoriamente para esse grupo de PCPs. Contudo, ser professor é condição *sine qua non* para exercer tal função tanto em relação às exigências legais como para melhor compreender as relações e, mais especificamente, os aspectos pedagógicos na escola. E o outro “p”? A que se refere esse pedagógico? Há algo realizado na escola que não seja em prol da atividade pedagógica?

Os PCPs, sujeitos singulares desta investigação, apontam seus múltiplos papéis. Mostram-se como tarefeiros, mensageiros de autoridades, intermediários entre diretor e professor, burocratas, aquele que faz tudo (e nada), enfim,

evidenciam a falta de clareza e uma necessidade de questionamento desse(s) papel (is). Essa é uma confusão acentuada na localização do papel do PCP na hierarquia institucional tradicionalmente estabelecida, no convívio na rede de participantes da escola e no conjunto de compromissos dessa instituição.

A multiplicidade de papéis do PCP promove entraves e desencontros nas relações estabelecidas com outros agentes no contexto escolar. Mas também propicia auxílio aos professores e à direção. E o pedagógico? O que o PCP realiza em relação ao ensinar e aprender? Se excluíssemos a atividade pedagógica da escola, o que restaria da dela?

Entendo que todas as ações na escola precisam estar a serviço do pedagógico. O conceito de escola só se explica na relação do ensinar e aprender entre os sujeitos, relação permeada por intencionalidades sejam elas as mais diferentes, contudo, escola é a instituição onde se ensina e se aprende e isso indica que o caráter pedagógico está presente em todas as relações.

Nossa intenção nesta pesquisa, além de problematizar os papéis do PCP, foi investigar como a esse(s) papel(is) se vincula a formação continuada do professor. Portanto, nosso olhar também esteve voltado para as HTPCs.

O papel do PCP influencia na formação continuada dos professores. Os PCPs contribuem, eles se omitem, entram essa formação. Podemos afirmar que no espaço das HTPCs toda a problemática vivenciada torna-se mais situada. Nelas, os conflitos apresentam-se de modo localizado. Tais conflitos aparecem mais intensamente nas HTPCs, contudo é algo que perpassa toda a atividade no dia-a-dia desse educador. Esse horário é o reflexo do que ocorre o dia todo, todo dia.

Diante da multiplicidade dos papéis do PCP, faz-se necessário que se trabalhe sobre isso de maneira concreta na escola. Contamos com esses profissionais na educação pública paulista, para que eles (na relação com outros) façam educação, que realizem, que se relacionem, que relacionem suas posições justificando a presença do PCP no quadro profissional das escolas públicas. Dependendo da opção política de tais profissionais, a manutenção da constatada multiplicidade de papéis poderá assumir caráter estratégico e, neste sentido, pode

ser associada a outras estratégias na implementação de políticas educacionais de cunho neoliberal. Gentilli nos alerta sobre as políticas de formação de professores nessa perspectiva,

(...) no contexto desses processos de modernização conservadora, as políticas de formação docente vão se configurando como pacotes fechados de treinamentos (definidos sempre por equipes de técnicos, experts e até consultores de empresas!) planejados de forma centralizada, sem participação dos grupos de professores envolvidos no processo de formação, e apresentando uma alta transferibilidade (ou seja, com grande potencial para serem aplicados em diferentes contextos geográficos e com diferentes populações). (...) Formar um professor não costuma ser considerada uma tarefa mais complexa do que a de treinar um preparador de hambúrgueres (GENTILLI, 1996, p.34, 35).

A aceitação no repasse do mando realizado por meio das DEs., a culpabilização dos indivíduos (professores, famílias ou alunos) pelos fracassos, a aceitação em repassar projetos elaborados por especialistas (SE) ou assumir individualmente sobre o quê e como serão as reuniões das HTPCs, as quais poderiam se constituir no “lócus” privilegiado de formação docente continuada, configuram ações que se mostram, por opção consciente ou não, em consonância com as políticas educacionais hegemônicas atuais. Esse é um dos papéis que o PCP quer assumir?

Em relação à formação docente continuada, concordo com Placco e Silva (2004) quando tratam dessa prática:

A relevância de práticas de formação docente exige reconhecer que o investimento na formação não pode ficar debitado apenas às iniciativas individuais e voluntárias do docente, mas tem de representar uma meta clara no projeto escolar-institucional. (PLACCO, SILVA, 2004, p.31)

Neste sentido, a formação continuada precisa se constituir num projeto concebido, planejado e elaborado no conjunto dos profissionais, apoiado por políticas públicas que venham a favorecer a permanência dos profissionais numa mesma escola, fator importante na implantação e implementação de projetos institucionais. Defendo que o planejamento desse projeto de formação docente continuada constitua-se em meio a um amplo diálogo na busca da autonomia profissional dos professores.

O PCP, embora critique as ações de formação desenvolvidas pela SE, ao sugerir e implementar ações formativas junto aos docentes, provavelmente repete o modelo que vivenciou, obstaculizando discussões sobre suas práticas e problemas que poderiam ser por estes definidos e compartilhados com os PCPs. Isto lhes poderia contribuir para configurar um outro lugar pedagógico no contexto escolar, possivelmente marcado pela contestação/resistência à atual política educacional, visando a promoção de formas mais democráticas de desenvolvimento da educação escolar, da formação docente continuada em nossas escolas e do próprio lugar que os PCPs, podem/poderiam exercer no atual contexto escolar brasileiro.

Questionar e criticar alguns aspectos do trabalho desses profissionais não garante mudança e maior contribuição para a sua formação continuada e, por meio do seu fazer, a dos professores. É necessário que vivenciem outros tipos de práticas e que possam estabelecer um diálogo com outros PCPs, para que além de dividirem angústias, inseguranças, possam discutir alternativas, possibilidades.

Faz-se necessário que os PCPs assumam seu papel político, enquanto profissionais a serviço da democratização do conhecimento. Essa postura implica em ter como referência uma concepção de escola pública, a mesma que norteará a maneira como será assumido o compromisso em situar esse profissional da educação. Neste aspecto, não acredito que a problemática envolvendo o PCP e a formação continuada de professores trate-se apenas de problema de formação profissional ou de algo que se resolva apenas por meio de leis, mas de problema que tem que ser assumido nas relações dentro da própria escola.

Enquanto persistir o modelo da racionalidade técnica na formação docente continuada, a função do PCP se justifica como mais um elo de manutenção dos ditames das políticas educacionais. Esse profissional se vê forçado a assumir lugar de especialista para o qual não tem preparo, esforçando-se para saber mais que o docente, pois esta é a maneira que encontra para conseguir alguma legitimidade na função.

Para que esse profissional coordene ações de formação docente continuada são necessárias modificações nas relações dentro da escola, implementadas através de mecanismos democráticos, através das quais os profissionais, exercendo

seus papéis, possam contribuir para que a escola efetive papel de transformadora, de local privilegiado do conhecimento acumulado pela humanidade.

Devido às características da metodologia da pesquisa adotada nesta investigação, – o estudo de caso – os seus resultados não me permitem generalizações, pois trata-se de um grupo singular. Outros PCPs podem apresentar experiências muito diferentes das analisadas neste estudo.

A presente pesquisa pode também representar um questionamento às instituições formadoras: nos currículos dos cursos de licenciatura são tratados temas relacionados ao exercício da função de PCP? Em caso negativo, o PCP terá que continuar a aprender a exercer a sua função por meio do ensaio e erro?

Quanto a mim, hoje atuando como diretora de escola, esta pesquisa me mostrou que as práticas na escola refletem as relações profissionais estabelecidas no contexto social.

A aceitação ou o questionamento dos papéis, lugares e dilemas implica na assunção de posicionamentos políticos a partir dos quais as relações podem ser re-significadas.

Assumindo um posicionamento político voltado para uma educação emancipatória, defendendo a reflexão coletiva, o que implica buscar nas interações sociais, por meio da mediação, elementos que possam indicar possibilidades para essa re-significação das relações. Isso requer um amplo diálogo com muitos outros: entre os profissionais na própria escola, entre escolas, com o conhecimento acumulado, assumindo e/ou conversando com concepções que embasam práticas que favoreçam o desenvolvimento da autonomia dos profissionais, especialmente dos PCPs.

O discurso do/sobre o PCP, do qual a presente pesquisa faz parte, clama pela continuidade do diálogo sobre o tema.

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A., MATE, C. H., BRUNO, E. B. G. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Cmpmped, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**, introdução e trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9ª ed. São Paulo: editora Hucitec, 2002.

BRAIT, B., MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2005.

_____. As vozes Bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P. e FIORIN, J. L. (orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. 2ª ed. 1ª reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação In: GUIMARÃES, A. A., MATE, C. H., BRUNO, E. B. G. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. e CHRISTOV, L. H. S. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: GUIMARÃES, A.A., MATE, C.H., BRUNO, E.B.G. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU V. M. (org), **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A., MATE, C. H., BRUNO, E. B. G. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. Teoria e Prática: O enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARÃES, A.A., MATE, C.H., BRUNO, E.B.G. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DIAS, R. E., LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. In. **Educação & Sociedade**, v. 24, nº 85. Campinas. 2003.

FERNANDES, M. J. S. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas**. Dissertação de Mestrado, UNESP, Araraquara, 2004.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A Constituição social da subjetividade: Notas sobre Central do Brasil. In: **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), ano XXI, nº 71, Campinas, Julho, 2000.

_____. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. In: **Relações de Ensino: análises na perspectiva Histórico-Cultural**. Caderno Cedes nº 50. Campinas-SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1999.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, E. B. G, ALMEIDA, L. R., CHRISTOV, L. H. S. (org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), v.23, nº 80, Campinas. 2002.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G, ALMEIDA, L. R., CHRISTOV, L. H. S. (org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GERALDI, C. M. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)**, Campinas, 1998.

GÓES, M.C.R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 24, julho, 2000.

_____. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. In: **Vigotski – O Manuscrito de 1929: Temas Sobre a Constituição Cultural do Homem**. Revista **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) nº 71. Campinas, SP: Cedes, 2000.

GÓMEZ, A. I. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GUIMARÃES, A. A., VILLELA, F. C. B. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: BRUNO, E. B. G, ALMEIDA, L. R., CHRISTOV, L. H. S. (org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HARGREAVES, A. **Os Professores em tempos de mudança**. Portugal, Mc Graw Hill, 1998.

HUBERMANN, M. Las fases de la profesión docente: ensayo de descripción y previsión. **Currículo**, nº 2, p.139-160, 1990.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez. 2002.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2005.

MALDANER, O.A. **A Formação inicial e continuada de professores de química**. 2.ed. ver. Ijuí: Ed.Unijuí, 2003.

MATE, C. H. Qual a identidade do Professor Coordenador Pedagógico? In: GUIMARÃES, A.A., MATE, C.H., BRUNO, E.B.G. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas. In: BRUNO, E. B. G, ALMEIDA, L. R., CHRISTOV, L. H. S. (org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU V. M. (org), **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez. 2002.

PINO, A.S. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In **Caderno Cedes**, ano XX, nº 24, Campinas. Julho, 2000.

_____. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Campinas: CEDES, nº 71. julho, 2000.

PLACCO, V. M. S., SILVA, S. H. S. A Formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G, ALMEIDA, L. R., CHRISTOV, L. H. S. (org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

Revista UDEMO Capacitando: Subsídios para Professores-Coordenadores outubro, 2002.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução S.E. nº. 35**, de 07 de abril de 2000.

_____. **Portaria CENP nº 1/96 e L.C. nº 836/97.**

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Normas Pedagógicas. **Ciclo Básico em Jornada Única: uma nova concepção de trabalho pedagógico.** FDE. São Paulo, 1988. v.1.

SARMENTO, M. L. M. O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias. In: GUIMARÃES, A.A., MATE, C.H., BRUNO, E.B.G. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** 7ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SCHNETZLER, R. O Professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R., ARAGÃO, R. M.R. (org.) **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens.** Campinas: Vieira Gráfica e Editora Ltda., 2000.

_____. Concepções e alertas sobre formação continuada de professores em química. In. **Química Nova na Escola**, nº 16, novembro, 2002.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos** – hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madri: Paidós, 1992.

_____. Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

SILVA, T.T. e GENTILI, P. (orgs.) **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996.

SOBRAL, A. Ato/Atividade e Evento. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2005.

SOUZA, L. H. W. B. **O coordenador pedagógico e o professor: formação continuada e reflexão conjunta.** Dissertação de Mestrado, PUC, Campinas, 2002.

STAM, R. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa.** São Paulo: Editora Ática, 1992.

STENHOUSE, L. (1996). **La investigación como base de la enseñanza.** (Textos seleccionados por J. Rudduck e D. Hopkins) 3ª ed. Madri: Morata, 1996.

TARDIFF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, nº 4, 1991.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A formação social da mente.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Obras Escogidas III** – Incluye Problemas Del Desarrollo de La Psique. Madri: Visor Distribuciones, SA. 1995.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.