

III

O coordenador pedagógico e a formação do docente na escola

O coordenador pedagógico deve concentrar-se nas questões pedagógicas, deve ter predisposição para estudar, precisa exercer a liderança junto ao grupo de professores, não de uma forma impositiva, mas sim na forma de mediação.

Coordenadora Maria Stella

O coordenador pedagógico, cuja função está restrita à escola, está física, emocional e epistemologicamente ligado aos educadores e aos alunos que coordena. Sendo assim, o que pode significar coordenar o pedagógico? Libâneo (1996, p. 128) traz uma reflexão nesse sentido:

[...] quando se atribui ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não se está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria

pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre os conhecimentos pedagógicos e a sala de aula.

Para o autor, a contribuição do trabalho do coordenador da escola está relacionada a uma intervenção no campo dos conhecimentos didático-pedagógicos que medeiam a relação entre o ensino e a aprendizagem. A coordenadora Maria Stella, na epígrafe, ressalta as “questões pedagógicas”, ou seja, aquelas relativas ao ensino e à aprendizagem, como tarefa primordial desse profissional, associando-a a um processo de formação contínua articulado pelo coordenador e mediado pelo exercício da liderança.

A preocupação com o desenvolvimento escolar dos alunos, normalmente ligada à organização curricular e à revisão ou à análise da postura didático-pedagógica, tem, de modo geral, se refletido na organização da formação docente. É assim que, direta ou indiretamente, tem se encaminhado a proposta de formação centrada na escola.

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

Tudo pode ser pedagógico quando o aluno e o conhecimento tornam-se o centro das reflexões e das ações do coordenador. Nessa perspectiva, cabe à coordenação pedagógica coordenar as atividades de modo a promover uma consciência de si e do outro, ligadas por um projeto coletivo que estabeleça objetivos e metas comuns. Essa articulação crítica entre os professores (seus fazeres e saberes), seus contextos (culturais e sociais) e entre a teoria e a prática constitui-se, como ressaltado, em uma parte importante da atuação pedagógica, que tem como meta a legitimação de um ensino de qualidade.

A formação do docente na escola, que é uma atividade sócio-histórica, organiza os processos de reflexão sobre o trabalho pedagógico, confrontando as teorias pedagógicas com os conteúdos-métodos das áreas de ensino (Libâneo, 2003).

Garcia (2007, p. 56-7), ao referir-se à função da coordenação pedagógica em relação ao projeto de formação desenvolvido pela escola, faz a seguinte reflexão:

[...] mais do que o entendimento de que o papel da coordenadora pedagógica é o de tomar conta e controlar o que os professores e professoras devem fazer para ensinar, a ação da coordenação está mais preocupada em garantir e desenvolver o compromisso e a competência, segurança e autonomia do grupo de docentes no cotidiano da ação educacional. [...] É um jeito de realizar a coordenação pedagógica que, na medida em que se preocupa com o bem-estar e a segurança do professor ou professora no seu papel de educador, está igualmente preocupada com a construção de sua competência para ensinar e promover a aprendizagem de seus alunos, está preocupada em garantir aos professores e professoras um espaço de formação onde possa expor suas dificuldades e questionamentos, um espaço onde possa começar a ter acesso a uma teoria que se mostra necessária para o seu aperfeiçoamento e avanço profissional e para o fortalecimento de sua dignidade profissional.

Essa ideia, também, está presente no depoimento da coordenadora Maria Vitória, quando questionada sobre o papel do coordenador na constituição da equipe escolar:

Eu acho que o coordenador pedagógico tem que estar preocupado com a constituição do grupo em que ele vai trabalhar. Aqui na escola foi muito interessante. No meu terceiro ano de trabalho, em fevereiro, nos dias de planejamento, os professores estavam superanimados, felizes. Um colega falou que sabia “qual era a minha”. Antes, segundo ele, os coordenadores pedagógicos da escola falavam: — Façam isso ou aquilo — e as professoras não gostavam, ficavam todas tristes. Mas eu não fazia assim e estavam todas animadas. Ele fez-me refletir muito sobre

isso, algo que eu fazia intuitivamente. Depois desta conversa, comecei a pensar que esta deve ser uma das preocupações do coordenador pedagógico, ou seja, constituir o grupo com o qual ele vai trabalhar. Porque eu não posso mandar nas pessoas, elas têm que sentir vontade de fazer as coisas, então tenho que ter este trabalho com os professores, tenho que oportunizar situações, materiais, ideias, sugestões, dando apoio nas dificuldades, porque isso vai mexendo com o desejo.

Coordenar o pedagógico pressupõe um profissional afinado com suas atribuições, com capacidade de refletir criticamente sobre o seu fazer, envolvido em desvelar na formação docente as relações existentes entre a teoria e a prática e criar condições para uma reflexão planejada, qualificada e organizada a partir das necessidades dos educadores envolvidos.

Como relatou a coordenadora Maria Vitória, coordenar o pedagógico significa pensar na constituição do grupo, não apenas por meio das afinidades pessoais, mas pela composição de afinidades pedagógicas, construídas numa percepção de que os educadores têm conhecimentos, mas podem transformar suas concepções e práticas.

O pedagógico, assim, é organizado numa dimensão coletiva e se estrutura num projeto político, que toma forma nas ações concebidas reflexivamente, no processo de elaboração de sentidos e de negociações de ideias e ações. O grupo escola personifica o "ideal" pedagógico quando constrói coletivamente os caminhos a serem percorridos e seus profissionais passam a organizar projetos de ações factíveis, que identifiquem a escola e seus autores.

A proposta de formação centrada na escola, quando há um investimento no coletivo escolar, valoriza os saberes e experiências dos educadores e propõe a reflexão sobre a prática, estabelecendo um diálogo entre ela e o conhecimento pedagógico existente.

Desse modo, os projetos de formação desenvolvidos na escola aproximam-se da concepção de que os professores, os coordenadores pedagógicos, os diretores e os outros membros da comunidade escolar constituem-se em protagonistas de sua ação e de seu desenvolvimento profissional.

1. O coordenador pedagógico como gestor da formação

A transferência do *locus* de formação docente tem propiciado nos meios acadêmicos uma reflexão sobre as condições de produção da formação na escola, considerando o espaço, o tempo, os recursos necessários, o "formador" e, especialmente, a valorização dos saberes docentes, como uma produção que congrega a teoria e a prática.

Pensar a formação na escola é considerar a mudança física de local, ou seja, das universidades para a escola, o que implica repensar os papéis formativos, e o protagonismo de professores e coordenadores na tomada de decisões relativas ao seu próprio desenvolvimento profissional. Ao aproximar a formação do local de trabalho, encurta-se a distância entre a ação docente real e a reflexão sobre essa ação. Isso implica tomar as necessidades da prática como elemento de reflexão para a formação, o que significa que ela se desenvolverá para responder às "ansiedades" formativas de determinado grupo de educadores comprometidos com o trabalho pedagógico num tempo/espaço determinado. Conforme aponta Nóvoa (2002, p. 40):

A formação continua alicerça-se na dinamização de projectos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugares de formação. A formação continua deve estar finalizada nos "problemas a resolver", e menos em "conteúdos a transmitir", o que sugere a adopção de estratégias de *formação-ação organizacional* (grifo do autor).

Nesta perspectiva, é preciso considerar como são "significados/entendidos" os professores no processo formativo e observar como os coordenadores pedagógicos são "interpretados" pelo coletivo docente com o qual trabalha e pelo sistema de ensino, pois tais aspectos podem ser determinantes do modelo de formação desenvolvido.

Marcelo Garcia (1999), ao refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, destaca a formação centrada na escola como uma

modalidade assumida por investigadores, formadores e, também, pela administração educativa. Para o autor, essa formação apresenta três condições que se autoinfluenciam: *a liderança*, como elemento motor; *o clima organizacional*, que são as relações estabelecidas entre os profissionais; e *a natureza do desenvolvimento profissional*, ou seja, seu caráter reflexivo, a relação com o contexto, a participação dos envolvidos etc.

Esses aspectos têm uma conexão com as dimensões da prática formativa. O coordenador pedagógico representa a *figura de liderança*; o *clima organizacional* está relacionado à existência ou à ausência de um trabalho coletivo e cooperativo; e *a natureza do desenvolvimento profissional* está associada a aspectos práticos e conceituais, ou seja, o menor ou maior grau de autonomia na elaboração do projeto formativo, o caráter reflexivo de tais propostas etc.

Os depoimentos das coordenadoras revelam uma intrínseca percepção sobre a formação dos professores na escola que refletem as ideias de Marcelo Garcia (1999), pois ao posicionaram-se como uma "liderança", que organiza, desenvolve, acompanha e intervém no processo de formação, revelam sua influência no direcionamento dessa tarefa. As falas que seguem são emblemáticas desse processo:

Eu e a outra coordenadora conseguimos sempre estar conversando e procurando discutir alguns caminhos, algumas linhas mais gerais. Esse é um ponto importante enquanto equipe, o grupo perceber que há uma fala única, um conjunto, e que nós nos comunicamos, conversamos e procuramos seguir uma determinada direção (Coord. Maria Stella).

Eu acho que o coordenador tem um papel fundamental. Somos nós que vamos intervindo para que eles [aqueles que não têm compromisso com a profissão] não sejam maioria. Por isso que é sofrido e estamos sempre expostos às agressões, mas, esta briga quem tem que comprar é o coordenador. Eu acredito que não podemos deixar de fazer as coisas por conta dos que não querem. Temos que apostar em quem faz (Coord. Maria Augusta).

Esses relatos trazem algumas coincidências no modo de caracterizar a profissão. Todas colocaram o coordenador como centro da

articulação da dimensão pedagógica da escola. Isso significa que, quando questionadas sobre o que caracteriza o trabalho de formação na escola, as entrevistadas apontaram como elementos importantes: o acompanhamento (a presença) do coordenador como articulador, "discutindo, conversando, seguindo juntos" (coord. Maria Stella) e "intervindo" (coord. Maria Augusta). Tais expressões em destaque identificam o papel de liderança do coordenador na condução da formação centrada na escola, cuja ação é pautada no conhecimento e na proximidade com os educadores. Um profissional que coordena, estando junto aos professores, o projeto elaborado coletivamente.

O segundo ponto refere-se ao "clima organizacional", ou seja, à constituição do horário coletivo como instrumento que propicia mudanças no saber e no saber-fazer docente. Isso fica claro nos destaques: "nós nos comunicamos, conversamos e procuramos seguir uma determinada direção", afirma a coordenadora Maria Stella. "Quando eu cheguei aqui [...], uma professora me disse que na sala dela ninguém entrava. É inacreditável, hoje, a transformação dessa professora, ela é excelente", completa a coordenadora Maria Augusta. Os encontros coletivos tornam-se espaços que, se bem articulados ao projeto de formação aderido, promovem mudanças pessoais, de orientação conceitual e na prática docente, principalmente, quando considera as relações interpessoais estabelecidas.

Um terceiro ponto a ser destacado, ainda associado à formação, é a "natureza do desenvolvimento profissional", que tem como característica certa tensão vinculada a quatro eixos: 1) envolvimento dos participantes; 2) natureza colaborativa da formação; 3) reflexão sobre a prática; 4) proximidade do formador "coordenador pedagógico". Esses aspectos isolados ou em conjunto determinam em maior ou menor grau a qualidade da formação oferecida.

Em outros espaços formativos, o formador não acompanha diretamente os cursistas; estes, por sua vez, parecem ter a liberdade de, voltando ao seu local de trabalho, reorganizar o que foi tratado no curso, desprezar parte deste material ou mesmo todo ele e, assim, o

discurso e a prática podem apresentar certos desníveis. A formação na escola aproxima os diversos profissionais e possibilita a investigação sobre a prática pedagógica *in loco*, o que pode eliminar o desconhecimento entre a teoria e a prática, comuns no discurso docente em relação aos cursos visitados.

Se, por um lado, o projeto de formação na escola pode representar as decisões coletivas da unidade educativa, por outro pode conformar-se com as determinações externas. Essa tensão foi observada numa das escolas acompanhadas, onde os professores participavam das atividades propostas, mas enxergavam-nas como limitadoras das práticas já existentes na escola. Essa insatisfação, no entanto, não produziu mudanças significativas porque o grupo não estava cioso. Alguns queriam um projeto elaborado pela escola, mas outros não viam necessidade de mudar, pois entendiam que as dificuldades apontadas por eles estavam contempladas no projeto organizado pela Secretaria de Educação.

A tensão mencionada aparece nos depoimentos das coordenadoras: "[...] esse é um ponto importante [...] o grupo perceber que há uma fala única" (coord. Maria Stella), "[...] somos nós que vamos intervindo [...] por isso que é sofrido, e estamos sempre expostos às agressões, mas esta briga quem tem que comprar é o coordenador" (coord. Maria Augusta). Essas falas estão associadas à formação posta no espaço coletivo e à atitude dos participantes. Os sentimentos envolvidos podem ser produto de uma percepção pessoal sobre a atividade desenvolvida e os objetivos esperados. O grupo também pode gerar frustração quando decide não participar de uma atividade ou quando seu posicionamento configura-se como um ataque à pessoa do coordenador. Deste ponto de vista, parece que a tensão tem a mesma causa -- o maior ou menor grau de envolvimento cooperativo dos participantes.

A formação na escola aproxima os professores das necessidades pedagógicas, o que torna a prática elemento de análise e reflexão. Isso requer um compromisso com a socialização profissional, entendendo-a como parte da formação associada a uma troca "crítica" de ex-

periências. Foi observado que desvelar as práticas pedagógicas ao grupo não é uma tarefa fácil, assim como é difícil para o grupo a análise do trabalho de um colega.

Marcelo Garcia (1999, p. 199), referindo-se à autonomia dos professores no estabelecimento das suas prioridades formativas, salienta a "[...] necessidade de ser entendido como um processo colaborativo, no qual a maioria dos professores se implique, e que esteja baseado nos problemas práticos dos próprios docentes". Dessa forma, identifica-se uma ação ativa dos educadores (professores, coordenadores e diretores), não só na socialização das prioridades formativas, como também nas práticas desenvolvidas.

A escola é um lugar de embates, de jogos de poder, tensões e de contradições, que interferem nos projetos e nas relações interpessoais estabelecidas. Pensar o espaço formativo é considerar essas e outras questões que podem comprometê-lo de alguma forma.

O modo de agir do coordenador na condução do projeto formativo pode despertar maior ou menor envolvimento dos participantes. Se o coordenador colocar-se apenas como um controlador e não como um articulador, tenderá a criar um clima desfavorável ao debate e à reflexão, em que os profissionais dirão aquilo que consideram que o coordenador quer ouvir, mas ainda assim farão o que acreditam. A coordenadora Maria Augusta, referindo-se a esse fato, declarou:

Eu acho que a cobrança, o controle é muito ilusório, porque na verdade o professor faz aquilo em que acredita, ou o que ele quer. Uma coisa eu aprendi, o que é muito forte na escola pública é a questão da dissimulação. Então, quando se está numa discussão no horário coletivo, tem-se a impressão da adesão, mas aquilo não vai para a prática. A arte da dissimulação é muito forte. Não posso estar me iludindo de que o que foi discutido vai acontecer para todo mundo. Não acontece. Com alguns acontece e é surpreendente, mas os mais resistentes representam um papel de não adesão muito mais forte. Então essa coisa da transparência, da sinceridade, do confronto, da discussão, o coordenador tem que liderar.

O relato não trata de uma desistência do coordenador em relação às dificuldades, mas de um enfrentamento das questões que impedem o desenvolvimento profissional docente. A coordenadora aponta claramente que a formação promove a reflexão dos professores, mas que existem resistências e dissimulações. No primeiro caso, as resistências podem ser saudáveis, pois mobilizam a coordenação a pensar sobre a articulação do projeto coletivo. No segundo, a dissimulação não promove mudança e nem a reflexão, só a confusão e o desentendimento, dificultando o diálogo, já que o dissimulado não se manifesta de forma clara, objetiva e direta.

Bruno (2005) destaca que dificuldades como essas, envolvendo o coletivo escolar sob a responsabilidade do coordenador pedagógico, requerem do grupo o exercício de explicitar suas expectativas e um desprendimento do próprio desejo, que, quando publicado, passa a ser o de outros e pode assim ser modificado.

Uma das dificuldades do trabalho coletivo está no confronto de expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos. Dificuldade que precisa de condições especiais para ser superada. [...] O exercício de confrontar as expectativas de cada um dos organizadores do projeto coletivo da escola exige a compreensão de que a explicitação do que se espera implica a publicação de um desejo, de um princípio, de uma convicção. [...] A publicação traz em si a ideia de que algo que era de uma pessoa agora é também de muitos e poderá ser transformada (Bruno, 2005, p. 14).

O coordenador que chega à escola assume a difícil tarefa de conquistar seu espaço junto ao coletivo, o que implica passar por experiências de correlações de força (em relação à direção, ao sistema, aos professores etc.), e que poderão interferir na construção de sua identidade profissional, na elaboração e no desenvolvimento coletivo do projeto formativo da escola. Assim, as coordenadoras narram seus processos de conquistas de espaço:

Encontramos resistências [*referindo-se a um projeto*] mas caminhou e foi muito bom, deu visibilidade aos trabalhos dos professores, mesmo

quem tinha séria resistência, reclamava e não queria fazer a atividade com aluno, acabou realizando-a (Coord. Maria Vitória; grifo nosso).

As relações são difíceis, para um está bom, para outro não está. É preciso conhecer e considerar em que nível cada um está, como cada um faz a sua organização e como a formação transparece no trabalho com as crianças. Então, uma das coisas que dificulta a formação é esta questão das relações (Coord. Maria Stella).

Eu tinha muitos problemas com relacionamento na outra escola, porque tinha um grupo de professores muito antigo. Eu vim para cá na primeira remoção [*transfêrencia de uma escola para outra*], estou nessa escola há cerca de três anos. Isso foi muito positivo, o grupo aqui é muito maior do que havia lá, mas é mais receptivo, acolhedor, um pessoal que tem vontade de aprender e corre atrás da formação. Na outra escola, todos diziam saber tudo (Coord. Maria Leda; grifo nosso).

Os depoimentos mostram que o coordenador pode enfrentar resistências por vários motivos: em virtude da chegada de um novo membro na equipe, em relação a crenças e valores dos professores envolvidos, relativas ao tempo na carreira do magistério (professoras mais ou menos experientes) e a heterogeneidade do grupo. Essas situações indicam uma demanda de trabalho e de considerações que deverão ser alvo de reflexão desse profissional antes de propor as discussões sobre as atividades formativas. É impossível agradar a todos, mas é possível ser respeitado pelo trabalho que se faz.

Ademais, a compreensão qualificada e contextualizada da ação gestora do espaço de formação na escola possibilita, primeiramente, o desvelamento das teorias que fundamentam as práticas formativas nesse espaço e, também, permite a introdução de elementos que subsidiem a reflexão desses profissionais, para que lidem criticamente com a imposição de uma sujeição dos papéis, quer pelo controle de alguém ou de algo (uma ideia), quer pela cadeia produzida pela própria história identitária, nessa dinâmica de forças que se enfrentam e se absorvem e que tornam qualquer posição flexível. Tal situação é perceptível no depoimento que segue:

Nós sempre pensamos — não dá para ficar só na discussão teórica. Se não chegar no aluno não vai ter nenhum sucesso. Então, nós fomos tentando convencer. Encontramos resistências, mas o projeto caminhou e foi interessante. No começo da formação, era eu e a minha colega tentando, criando meios. Depois, nós percebemos que eles tinham muito para dar e que não havia necessidade de estarmos sozinhas. Então, organizamos a formação e propusemos dividir as tarefas. Escolhemos um autor, um livro, um tema e cada um foi se responsabilizando por uma parte e combinamos que os professores iam estudar e trazer para o grupo (Coord. Maria Vitória; grifos nossos).

A gestão do trabalho educativo, especificamente dos processos de formação pelo coordenador pedagógico, pressupõe assumir a escola como comunidade de ensino e aprendizagem também para o professor, portanto disposta a oferecer oportunidade de contrastes de ideias, de atuação e de sentimento, de modo a promover uma reflexão sobre o significado das diferentes concepções e sobre as opções dos docentes na escola. Não significa amoldar-se ao que é determinado para o espaço escolar, mas promover novas formas de ocupação do espaço formativo por todos que dele fazem uso.

Considera-se que no tempo presente se desvanecem certezas, que antes estavam polarizadas num único campo, como aquela que atribuía ao aluno a culpa pelo fracasso escolar. Atualmente, a ideia pode pender para outro extremo, o de culpabilizar o professor e sua formação pelas mazelas da educação. Assim, assume importância o modo como são pensados os projetos de formação, quer na escola, quer nos órgãos centrais da administração pública.

Refletir sobre a gestão da formação em serviço é oportunizar uma discussão sobre as possibilidades de organização do espaço/tempo formador na escola, decisão que deve envolver todos os participantes.

O trabalho de gerir o espaço/tempo de formação contínua na escola denota escolhas baseadas em concepções. Não é uma decisão neutra, mas a manifestação de adesão ou resistência a algum projeto, quer seja elaborado pelos professores no coletivo escolar, quer determinado pelas políticas públicas.

A atividade de formação desenvolvida pelo coordenador, em oposição a uma homogeneização das condutas pedagógicas no interior da escola, precisa considerar como desafios: o descompasso entre as instâncias do trabalho do coordenador e os dispositivos formativos, a formação como um processo indeterminado,¹ e a articulação entre as necessidades da formação, a cultura escolar e as determinações das políticas públicas.

1.1 Primeiro desafio: os limites de uma formação circunscrita à escola

O coordenador assume diversas atribuições na escola que são acrescidas pelas demandas do cotidiano, pela relação com a equipe, pela natureza dos projetos desenvolvidos. Segundo a coordenadora Maria Stella, existe uma organização do trabalho que define o real, o que acontece, e o ideal, a utopia e, ao mesmo tempo que impulsiona o trabalho, acaba se constituindo num padrão de avaliação pessoal nunca alcançado. Entre o real e o ideal, existe uma ação sendo construída e reconstruída, que vai dando contornos ao trabalho de formação na escola. Diz ela:

Nós trabalhamos com o real e o ideal. Se conseguíssemos de fato, dentro da escola, priorizar as questões de formação, ter esses espaços para conversar com os professores e fazer intervenções mais diretas, eu acho que ajudaria bastante o professor a refletir sobre o seu trabalho [...]. Esse é o ideal e nós estamos bastante distante dele. Por exemplo, uma escola como a nossa, que é muito grande, embora tenha duas coordenadoras, ainda é pouco. Temos aproximadamente cento e poucos professores. [...] não temos todos os professores participando de projetos e não temos tempo, no dia a dia, para estar junto daqueles que não

1. O termo "indeterminado" é usado no artigo "Percurso de formação e de transformação" escrito por Moita (1992), em que a autora analisa os processos de formação como dinâmicos e complexos, por meio dos quais vai se construindo a identidade de uma pessoa (pessoal/profissional) nas interações que se estabelecem e no processo de autocriação gerados por tensões e contradições.

participam. Uma coisa que considero essencial no trabalho da coordenação e que me cobro sempre é separar um tempo para ir à sala de aula, ou pelo menos visitar uma turma de alunos por dia. Não só entrar e sair, mas entrar e conversar com as crianças, com as professoras, olhar o caderno, ajudar numa atividade. Se eu consegui fazer isso, duas ou três vezes no ano, foi muito. Esse aspecto seria muito importante para o professor ver o coordenador não como chefe, mas como parceiro que está procurando ajudar. Apesar de toda loucura das salas superlotadas e todos os problemas decorrentes disso, a coordenadora estaria lá para o trabalho ficar mais suave, mas isso seria o ideal, não é o real.

Uma das demandas apontadas pelas coordenadoras e fartamente ilustrada no depoimento da coordenadora Maria Stella é relativa ao *descompasso entre o tempo de trabalho e as atividades a serem desenvolvidas pelo coordenador*. Todas indicaram que a formação contínua é a prioridade do trabalho do coordenador e, normalmente, esta atividade ocupa mais da metade do tempo de trabalho. Mas se o horário coletivo tem se configurado institucionalmente como espaço/tempo de formação, ainda assim isto não exclui as outras tarefas do coordenador, como acompanhar as turmas e seus professores, conversar individualmente com os docentes ou mesmo preparar os encontros coletivos selecionando material ou lendo textos. Libâneo (2003, p. 183) relaciona doze atribuições da função da coordenação pedagógica:

1. Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino-aprendizagem.
2. Supervisionar a elaboração de diagnóstico e projetos para a elaboração do projeto pedagógico curricular da escola e outros planos e projetos.
3. Propor para a discussão, junto ao corpo docente, o projeto pedagógico-curricular da unidade escolar.
4. Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem.

5. Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades, tais como: desenvolvimento do plano de ensino, adequação dos conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão da classe, orientação de aprendizagem, diagnóstico de aprendizagem etc.
6. Coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores visando promover inter-relação horizontal e vertical entre disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino-aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas, adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas.
7. Organizar as turmas de alunos, designar professores para as turmas, elaborar o horário escolar, planejar e coordenar o Conselho de Classe.
8. Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores.
9. Elaborar e executar programas e atividades com pais e comunidade, especialmente de cunho científico e cultural.
10. Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados, formas de superação de problemas etc.).
11. Cuidar da avaliação processual do corpo docente.
12. Acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico-curricular e dos planos de ensino e outras formas de avaliação institucional.

Observe que as atividades voltadas para o acompanhamento do professor destacadas pelo autor: “[...] acompanhamento da sala de aula [...]”, “incluindo assistência direta aos professores [...]”, “[...] acompanhar e supervisionar [...]”, “[...] estimular a realização de projetos conjuntos [...]”, “[...] acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem [...]” e “[...] acompanhar e avaliar o desenvolvimento do plano pedagógico curricular [...]” Também são destacadas na fala da coordenadora: “[...] não temos tempo, no dia a dia, para estar junto [...]”, “[...] uma coisa que eu considero ser essencial no trabalho

da coordenação e que me cobro sempre é separar um tempo para ir a sala de aula [...]"; "[...] para o professor ver o coordenador não como chefe, mas como parceiro que está procurando ajuda [...]". Acompanhar o trabalho do professor, individual e coletivamente, é uma tarefa preciosa na percepção das coordenadoras, para encaminhamentos mais específicos e para que o professor não se sinta só, mas que se favoreça das parcerias articuladas pelo coordenador. Este "ideal" não é atingido porque o tempo cronológico não é o mesmo das demandas. Alguns coordenadores procuram trazer essa tarefa para o horário de formação, em que a participação dos docentes, com seus relatos e com as atividades das crianças, favorece a intervenção da coordenação.

Um aspecto significativo desta forma de rearranjar o tempo e as atribuições é o de levar o coordenador a utilizar-se do horário coletivo para intervenções mais diretas sobre o trabalho docente.

Um ponto da complexidade da ação do coordenador pedagógico é o de lidar com a ideia de um trabalho de formação que envolva todos os professores nos horários coletivos, mas não descartar o atendimento individual, em atenção às especificidades das dificuldades de cada profissional, além da necessidade de atingir-se com os processos formativos quem não opta pela participação nos horários coletivos, mas desenvolve a docência direcionada pelo projeto político-pedagógico da escola. A formação não se configura apenas com transmissão, mas também como uma "intervenção mais direta", ou seja, uma aproximação da atividade da docência, um pensar junto sobre o trabalho. Esse é de fato o trabalho de formação na escola, que se destaca pela singularidade das intervenções. Tão séria é essa atividade que segundo Maria Stella:

As pessoas precisam ter a clareza de que a prioridade do coordenador é a formação. Então o CP tem que ter um espaço para estar na formação, mas não é para todo mundo que isso está claro. Às vezes, quando estamos agoniadas, nós sempre conversamos sobre o que é importante, e concluímos que é a formação. A existência do coordenador pedagógico se justifica por isso, pensando em alguém que está ali pela formação.

A coordenação pedagógica vem sendo reconfigurada historicamente pelas demandas políticas e econômicas que ditam as regras no jogo da educação pública. Na década de 2000, o discurso do coordenador pedagógico como responsável pela formação na escola tem se multiplicado e, simultaneamente a esse fenômeno, tem diminuído a oferta de cursos oferecidos pelo sistema na modalidade optativa fora da escola. O que isso significa? Será no futuro a escola o único lugar de formação contínua do docente? Essa questão remete ao final do depoimento da coordenadora Maria Stella, aqui transcrito, que aponta para uma intrínseca relação entre a existência do coordenador pedagógico e o trabalho com a formação do docente na escola. Contudo, parece haver uma supervalorização da formação coletiva em detrimento do atendimento individual, também tarefa do coordenador. Isso acontece de tal modo que a coordenadora acaba dividindo de suas próprias percepções sobre o trabalho. Percebe a necessidade de atender individualmente aos professores, mas a pressão pela formação coletiva faz com que direcione tempo e energia para essa tarefa.

Embora exista um discurso voltado para referendar a ação da coordenação na formação do profissional crítico-reflexivo, o contrangimento por resultados e o pouco investimento no desenvolvimento profissional do coordenador, proposto, por vezes, de forma "apostilada" ou predeterminada, impede que o profissional use os conhecimentos de forma reflexiva e crítica na transformação dos problemas locais.

O fato é que esse modelo de formação não pode constituir-se em uma linha de produção de conhecimento para a ação, configurando-se como uma atividade técnica que não dará ao "professores participantes" as condições para lidar reflexivamente com todas as demandas desse espaço dinâmico, nem estar descolado das demais atividades desenvolvidas por esse profissional.

No que se refere à formação, o coordenador tem responsabilidade no processo de elaboração desse projeto, desvelando as contradições e os limites de alcançá-lo no senso comum. Estando elaborado e homologado, caberá a ele acompanhá-lo, garantindo suas etapas e

promovendo o debate, a reflexão sobre a prática, a pesquisa e a troca de experiência qualificada.

Nesse processo, o coordenador pedagógico poderá ter o registro como um aliado para a ampliação da pauta reflexiva, dos avanços construídos, das relações estabelecidas com a prática e, também, promover sua autoformação por meio do estudo de textos, da troca com seu par da mesma escola, ou com outros pares de escolas diversas. Para isso poderá pensar sua própria formação em rede, espaço este que deverá constar do projeto político-pedagógico.

A formação na escola pode assumir como característica a reprodução pura e simples das pautas elaboradas pelo sistema, pela presença dos órgãos centrais por resultados, ou pela compreensão de que é a função do coordenador atender às demandas do sistema. Nesse caso, o coordenador torna-se o canal por onde fluem as determinações das políticas públicas, que nem sempre respeitam a produção coletiva dos profissionais que exercitam, no espaço de formação na escola, o pensar sobre o seu saber e fazer.

1.2 Segundo desafio: a formação como um processo introduzido

As coordenadoras apontaram nos depoimentos a importância e a necessidade de considerar a formação contínua como um projeto pessoal. Mesmo quando ela é informal, nos corredores e no horário do café, ainda assim é um jogo que pressupõe uma decisão pessoal de envolver-se com outras pessoas.

A formação centrada na escola não foge desse padrão. Também é introduzida e, neste caso, em dois sentidos. O primeiro deles está relacionado à disposição interna em estar junto com outros, *organizando e participando* efetivamente desta formação. Isso significa uma reelaboração interna que se manifesta externamente de forma mais imediata, na opção por participar em processos de formação.

O segundo sentido, imbricado com o primeiro, está relacionado às transformações subjetivas produzidas pela formação, nas concepções,

nas ideias, no saber e no fazer docente resultado de uma assimilação complexa, incapaz de ser medida na totalidade de sua abrangência.

Segundo Moita (1992), esta situação é altamente significativa para os formadores, pois este é um processo complexo em que se cruzam várias formações, as antigas, as do tempo presente, as informais, as que acontecem na prática cotidiana, as que envolvem as experiências pessoais de cada formando e outras. Portanto, para que tal situação não escape totalmente do projeto organizado, ele precisa assumir uma característica dialógica:

Os formadores encontram-se confrontados com a complexidade dos processos de formação que se entrecruzam em cada pessoa, em cada formando. A compreensão desta complexidade, mesmo que feita por aproximações, é uma tarefa que se impõe, de forma algo paradoxal, na medida em que a formação é uma realidade que "escapa" de certa maneira dos formadores, porque é fundamentalmente introduzida (Moita, 1992, p. 113).

Não se trata aqui de lutar contra esse fato ou de negá-lo, mas entender que esta é uma variável que atravessa o percurso de formação dos docentes em qualquer espaço, inclusive na escola. Não significa deixar de oferecer este espaço/tempo formativo, mas que o coordenador considere que tal interferência pode refletir numa oposição àquilo que se pretendia. Canário (2006) acrescenta que a formação, mesmo coletiva, é autoformação à medida que é um processo pessoal de autoconstrução. Portanto, na escola, no horário coletivo acontece a autoformação, e será sempre "auto" porque é pessoal e intransferível, tanto para professores, como para coordenadores pedagógicos. Na íntegra, o autor afirma:

A autoformação é frequentemente entendida como uma modalidade em que o formando atua de forma independente e solitária, na ausência física de um formador. O entendimento que tenho deste conceito corresponde a uma perspectiva bem maior: o de um processo de autoconstrução da pessoa (Canário, 2006, p. 83).

Essa é uma característica do desenvolvimento profissional em espaços individuais ou coletivos, ou seja, a formação acontece (ou não) no sujeito em formação, num processo de autoconstrução. Tal perspectiva reforça como desejável a participação dos educadores na formulação dos próprios projetos de formação, como um aspecto coletivo que permite ao formador aproximar-se das subjetividades dos sujeitos.

Libâneo (2003) entende que as pessoas investem tempo naquilo que valorizam e que o mesmo princípio se aplica à formação. Quando os professores acreditam ou têm interesse em determinado aspecto da formação, investem tempo e energia naquilo. Então, além da mudança interna que a formação promove, ou melhor, pode promover, existe também uma predisposição que se manifesta externamente, que é a busca pela formação necessária. Para o autor:

Uma coisa é certa: as pessoas arrumam tempo para as coisas que compreendem, que valoram e nas quais acreditam. Os dirigentes da escola precisam, então, ajudar os professores, a partir da reflexão sobre a prática, a examinar suas opiniões atuais e os valores que as sustentam, a colaborar na modificação dessas opiniões e valores tendo como referência as necessidades dos alunos e da sociedade e os processos de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2003, p. 29).

Esta ideia de Libâneo é retomada na pesquisa pelos depoimentos das coordenadoras Maria Stella e Maria Leda, que entendem o espaço formativo, por suas características de construção coletiva, como um elemento que agrega necessidades e interesses diferentes e que responde pela busca pessoal de cada um dos envolvidos, "o que o professor quer para a formação". Porém, para a coordenadora Maria Leda, esta procura não pode ficar restrita à escola:

Para ter um processo de formação é preciso ter a predisposição das pessoas, às vezes, o grupo não caminha igualmente [...] e nem sempre você tem todo mundo predisposto para estar ali participando (Coord. Maria Stella).

O melhor processo de formação é aquele no qual o professor está envolvido, aquele em que ele corre atrás, que vai em busca. Pode até ser que ele venha buscar no horário coletivo, pois [...] a própria escola na sua organização pode garantir o que o professor deseja para a formação. Quando corremos atrás de formação, é porque sentimos a necessidade; mesmo havendo a formação na escola, acho que o professor deve participar de outras situações de formação, além da escola (Coord. Maria Leda).

As coordenadoras ressignificam elementos identificados pelos autores citados. Elas apresentam como determinante do desenvolvimento profissional uma mobilização interna, "predisposição", "um correr atrás, ir à busca", a qual não pode limitar-se apenas ao espaço escolar. Num curso, fora da escola, convergem pessoas de interesses comuns, mas de lugares diferentes. Na escola, o desafio para o coordenador/formador é articular a formação, num espaço onde se agregam ação e reflexão, com pessoas de interesses diversos, mas com um pacto formativo comum, centrado numa escolha coletiva.

Então, dentro deste enfoque, um grupo comprometido vence o desafio de, com a coordenação pedagógica e orquestrada por ela, promover a gestão do espaço formativo na escola de modo colaborativo. Nesse caso, a formação como elemento introdeterminado manifesta-se numa participação efetiva que dá "concretude" para o projeto educativo da escola, por meio de uma relação coerente entre teoria e prática.

1.3 Terceiro desafio: a articulação entre as necessidades da formação, a cultura escolar e as determinações das políticas públicas

Cultura escolar e políticas públicas são dois conceitos imbricados. A organização das escolas, da forma como a conhecemos hoje, e as determinações sobre seu funcionamento são, sem dúvida, resultado das decisões políticas que se transformaram em cultura escolar. A

escola tem vivido os desmandos e as discontinuidades dessas políticas que, por seu caráter repetitivo, constituem-se em parte da cultura escolar, no sentido generalíssimo, o que gera um sentimento ora de resistência a mudanças, ora de conformismo em relação a essas intervenções. Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 193-5):

[...] os processos de desenvolvimento profissional são claramente determinados pela *política educativa* de momento, sendo tal política concretizada em relação ao currículo, à organização e ao funcionamento das escolas. Assim, fica claro que é a Administração Educativa quem determina as “propriedades de formação” dos professores para que estes se tornem mais aptos a desenvolver a política educativa planificada a nível oficial. [...] Aquilo que denominamos *política educativa* inclui também aspectos que se referem aos professores como profissionais: salários, incentivos, autonomia, controle, rendimento etc., que influenciam o desenvolvimento profissional, na medida em que podem funcionar como factores motivantes ou alienantes dos professores em relação ao seu compromisso profissional. [...] Mas os processos de desenvolvimento profissional são também determinados pela *cultura organizacional* dos centros [...] o tipo de cultura que existe num centro facilita ou dificulta o desenvolvimento dos processos de formação autónomos, de colaboração e de formação centrada na escola (grifos do autor).

Assim, como os processos de ensino são determinados pelas políticas públicas, os processos de formação do docente em serviço e na escola são, também, construções dessa política, concretizadas nos encaminhamentos na escola e na vida profissional do docente. Em relação à formação contínua na escola, o horário coletivo de trabalho dentro da jornada dos professores, as condições físicas e materiais para a reflexão na escola, entre outras, são ações decorrentes de políticas públicas assumidas pelo sistema educativo.

É preciso, portanto, analisar as políticas de formação, pois, normalmente, estão centradas na lógica do mercado, que trabalha para descobrir o Estado de suas responsabilidades de manutenção dos sistemas de ensino, o que pode significar, em relação à formação do

docente na escola, a opção por investimentos mínimos nas condições para que a formação no *locus* de trabalho ocorra.

A cultura escolar, por sua vez, sofre influência da cultura generalista da sociedade, pois a escola, como qualquer instituição social, desenvolve-se num contexto mais amplo, no entanto, produz uma cultura específica (organizacional e do docente), que se traduz nas formas de organização, nos conhecimentos, nos valores, nos significados e nos comportamentos compartilhados pelo grupo que a ela tem acesso, num espaço e num tempo determinados.

Assim, a cultura escolar, por ser um fenómeno complexo e multidimensional, constitui-se por uma intersecção de diversas culturas e com arranjos decorrentes das relações específicas que se manifestam e se estabelecem no interior da escola, inclusive de poder, que, de maneira tenaz, realinha certos modos de conduta e pensamento. Entendida dessa forma, a cultura escolar apresenta uma relação com as tradições (rituais, rotinas e receitas), construídas no tempo histórico, e as inovações fruto de mudanças múltiplas, na própria escola, no entorno, no mundo, de ordem administrativa ou subjetiva, que também estão relacionadas ao currículo e à forma de organizá-lo. Essa cultura identifica a maioria das instituições “escola” espalhadas pelo mundo.

Pérez Gómez (2001) considera a cultura como produto simbólico (tecido de significados compartilhados) que é reproduzido, assimilado e recriado pelos indivíduos e pelos grupos, e apresenta certo grau de funcionalidade para se desenvolver nas condições sociais e económicas do meio. Assim, a cultura da escola não é autónoma, ela sofre influência de situações externas, como o meio social em que a escola está alocada, as situações mais globalizadas, as reformas, e, também, de situações internas. Segundo esse autor:

A cultura da escola como instituição e a cultura dos docentes como grémio profissional são objeto de reconstrução quando os docentes concebem sua prática como um processo de aberta e interminável reflexão e ação compartilhadas (Pérez Gómez, 2001, p. 199).

Desse ponto de vista, é possível pensar que a formação contínua na escola influencia e é influenciada, ao mesmo tempo, pelos elementos que compõem a cultura escolar, à medida que problematiza (ou não) determinadas posturas. Nesse aspecto, o coordenador pedagógico, como gestor do processo de formação contínua organizado pela equipe escolar, pode dar sua contribuição por meio dos questionamentos às certezas e às verdades que caracterizam, ainda que provisoriamente, a ação educativa.

A cultura — entendida como significados partilhados, conhecimentos, valores e comportamentos — está normalmente restrita a uma comunidade, a um marco espacial e temporal que tornam plástico o seu conteúdo, o que solicita um coordenador que construa coletivamente o sentido da formação desenvolvida naquele espaço/tempo.

Contudo, algo ainda mais específico, uma cultura própria e localizada construída nos espaços de singularidades, vai se estabelecendo e se modificando, à medida que interage com a cultura das reformas que se apresentam de forma centralizadora e normatizadora, desconsiderando a cultura local: os saberes, os valores, os modos de agir e pensar, os comportamentos construídos no cotidiano escolar. Essa cultural mais específica será aqui denominada cultura da escola, para estabelecer uma distinção entre a cultura escolar que, *grosso modo*, refere-se aos conceitos que foram sendo agregados à ideia de escola e que criou uma identificação genérica dessa instituição.

A coordenadora Maria Vitória, no contexto dessa discussão, realça os aspectos de singularidade que caracterizam determinada instituição escolar e que, de certo modo, a identificam entre as demais, chamando a atenção para a importância da "cultura da escola" na organização da formação contínua dos docentes:

Eu acho que a cultura escolar tanto compreende o universo dos saberes que existem, os saberes historicamente construídos, mas, também, passa pela experiência das pessoas, o jeito de cada escola, quando a gente fala de cultura escolar não dá para generalizar.

De acordo com a coordenadora Maria Augusta, a cultura da escola, por vezes, manifesta uma concepção generalizada de que o professor da escola pública deve ser deixado quieto, não precisa ter compromisso com o tempo de aprendizagem dos alunos, pois para esses professores as dificuldades de aprendizagem estão normalmente relacionadas a fatores dissociados de sua ação docente. Então, o aluno não aprende porque é de família carente, destruturada, porque a escola não tem condições materiais ou porque o coordenador não resolve os problemas. Não dizer dela:

Este grupo de professores [...] são os fiéis adeptos da cultura da escola, querem que deixem o professor quieto, afinal ele é funcionário público. Não tem compromisso com o tempo, se der para fazer tudo bem [...]. Ninguém falou que o professor não tem que ensinar, tem que ensinar e o aluno tem que aprender. Sabe, essas distorções fazem parte da cultura da escola e eu acho que nós temos que ir desmontando essas coisas.

Para alguns grupos de professores e algumas escolas, a formação é um momento de encontro, de catarse, mas nunca um espaço sério de reflexão profissional. O professor não quer ser incomodado, ser desafiado ou mesmo ver questionada a sua ação pedagógica. Só quer fazer o que sabe, mesmo que o que saiba não esteja produzindo o saber no outro.

O desafio da coordenação pedagógica está em não se sentir impotente diante de tal situação. Essas ideias, de um coordenador que manda e um professor que obedece, são tidas como "distorções" que precisam ser enfrentadas e desmontadas para a construção de uma nova etapa de formação.

Nessa perspectiva, é importante considerar que as muitas interações culturais que a escola possibilita e que interferem na dinâmica construída pela sua forma de organização, mediada pelo contexto social, podem agregar novos valores e novas ideias à comunidade educativa e à gestão desenvolvida nesse espaço.

Deve-se considerar, também, que a cultura institucional escolar recebe influência das reformas educativas, configuradas nas decisões das políticas públicas em relação à educação e, nesses casos, elas são externas e são impostas à vontade dos agentes implicados: professores, diretores, coordenadores pedagógicos, alunos, pais etc. Pérez Gómez (2001, p. 195) corrobora essa ideia quando afirma:

A escola é uma instituição social e, por isso mesmo, inevitavelmente impregnada pelos valores circunstanciais que imperam nos intercâmbios de cada época e comunidade. Para cumprir sua função pedagógica com relativa autonomia, o docente deve estar atento e enfrentar e superar em si mesmo e na cultura da escola os influxos meramente reprodutivos da dinâmica social.

O autor aponta aspectos significativos da cultura escolar que podem influir na atividade formativa na escola. O primeiro aspecto é a relativa autonomia do docente e, por extensão, do coordenador e da escola, que precisa estar voltada para a construção crítica de um trabalho pedagógico que não se constitua como reprodutor das práticas sociais. Essa ideia exerce influência, também, nos projetos de formação docente desenvolvidos na escola sob a liderança do coordenador pedagógico. O trabalho coletivo na escola precisa estar voltado para a análise dos projetos externos que adentram a escola e dos próprios projetos usando como critério a concepção formativa da unidade e as necessidades elencadas pelos professores.

O segundo aspecto está relacionado à cultura da reprodução, mais próxima da cultura escolar do que da cultura da colaboração, da pesquisa, da construção e da valorização do conhecimento docente. Uma cultura tão arraigada pode influenciar tanto na adesão a projetos externos, como na construção de projetos comprometidos com valores que não promovam a autonomia de professores e alunos, sujeitos do processo educativo. Assim é que, utilizando-se da relativa autonomia dos processos formativos, os grupos precisam

optar sobre a formação necessária para o desenvolvimento do trabalho docente.

O coordenador tem papel importante nesse aspecto, pois, como foi relatado pelas coordenadoras, os programas e as instruções oficiais de formação docente apostam no coordenador como parceiro na implementação de um projeto formativo elaborado por pesquisadores.

O coordenador, pautado pelo projeto político-pedagógico da escola, entendido como aquele que desenvolve um papel de liderança pedagógica, torna-se o profissional melhor posicionado para promover o desvelamento dos entres produzidos pela cultura escolar e local, bem como pelos projetos e programas oficiais.

A formação proposta na escola, como foi enfatizado, tem a vantagem de abrigar no mesmo espaço a prática educativa e a reflexão crítica sobre esse saber-fazer, porém esta tarefa acaba se concentrando na ação didática. Como assevera Sacristán (1995, p. 68) “[...] a atividade dos professores não se circunscreve a esta prática pedagógica visível, sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes”. Assim, o coordenador e a equipe escolar precisam estar atentos para favorecer uma formação que não se caracterize como institucional, mas que promova a análise das práticas formativas propostas para e pela escola, de modo a antever suas consequências no estatuto da profissão docente.

A formação centrada na escola, além de sua dimensão coletiva, possui uma dimensão individual que também caracteriza o trabalho realizado nessa instituição. Canário (2006) dá destaque às singularidades pessoais e organizacionais na formação centrada na escola. Para o autor, é no jogo entre o coletivo (de professores) e o individual (professor ou coordenador) que se estabelecem as práticas pedagógicas e, por que não dizer, de formação centrada na escola.

Nesse jogo, o papel atribuído ao coordenador pedagógico não se limita à observação da aula e à análise da prática, mas vincula-se à articulação de toda reflexão pedagógica na escola, podendo criar um ambiente de cooperação e de pesquisa que possibilite ao professor colocar-se no papel de investigador de sua própria prática e

de idealizador das transformações necessárias para gerar a aprendizagem dos alunos. Caracteriza-se, assim, por ser uma estratégia formativa intencionalizada num ambiente cooperativo e democrático. A ação do coordenador pedagógico, nesse sentido, está ligada impreterivelmente ao trabalho desenvolvido pela escola, o que o aproxima ainda mais das dificuldades identificadas pelos professores. Tal aspecto produz maior impacto sobre as práticas culturais da escola. O formador (coordenador pedagógico) precisa cuidar para que a formação proposta não tome pura e simplesmente a "forma" da cultura escolar, ou a "forma" das proposições oficiais. O formato ideal é aquele que responde de modo crítico às dificuldades dos profissionais na escola.

Outro aspecto importante a ser considerado no desafio imposto ao coordenador diz respeito à influência de determinados aspectos da cultura escolar nas ações e nos projetos desenvolvidos. Uma marca muito conhecida é o isolamento docente² que impõe restrições ao trabalho coletivo e pode inviabilizar a "crença" no projeto político-pedagógico como a síntese das intenções acordadas pelo coletivo escolar.

O grupo da escola rompe a cultura escolar calcificada quando quebra o isolamento e se vê ligado a outros profissionais. Nesta perspectiva, o trabalho coletivo é uma das possíveis saídas contra o individualismo e o isolamento ligado à atividade docente na escola. Além de constituir uma identidade integrada, referenda o projeto político-pedagógico como uma construção coletiva que expressa uma concepção partilhada.

O coordenador pedagógico tem um importante papel nesse processo, pois ele é o gestor crítico, cooperativo, responsável pela observação das práticas, pela proposição das reflexões, pelas intervenções no sentido de promover o compromisso coletivo e cooperativo no desenvolvimento das ações formativas que desdobroquem em práticas reflexivas. Caso contrário, pode assumir um papel de mero executor

das determinações das políticas públicas, principalmente em relação à formação desenvolvida na escola.

A cultura da escola vai gradativamente moldando os educandos e os educadores, tanto pelos seus aspectos organizativos (os projetos desenvolvidos), quanto por aqueles relacionados à cultura docente. Nesse sentido, a formação do docente assume a importância de promover a reflexão sobre os fazeres e os saberes desenvolvidos na escola, construindo parâmetros que promovam a transformação crítica dessas práticas.

A cultura escolar, em suma, revela os fatores que regem a escola, o modelo de organização e o comportamento das pessoas. Esses aspectos podem caracterizá-la, criando uma identidade particular, ainda que difusa e mutante. Uma das coordenadoras entrevistadas faz uma consideração sobre uma prática específica que ajuda a entender essas ideias:

Na Educação Infantil existe uma cultura da higienização, não que seja boa ou má, faz parte da cultura escolar e é forte e ampla. Está em todo lugar, por exemplo, [...] tem a escovação, o lavar as mãos, a higienização após os lanches. Outro aspecto [...] é a espera, a criança tem que esperar sua vez, esperar para pegar o lanche, esperar para ir ao banheiro, esperar para entregar a lição etc.. Esta cultura do esperar na EMEI é forte (Coord. Maria Leda; grifo nosso).

Na percepção da coordenadora Maria Leda, alguns aspectos da cultura escolar orientam de forma pouco reflexiva as ações pedagógicas. O trabalho com a higiene faz parte do contexto pedagógico na educação infantil, é algo que congrega o cuidar e o educar e não deve estar descolado do projeto de escola e de outras ações educativas, porém não pode se constituir em uma ação isolada, descaracterizada do seu cunho pedagógico.

A coordenadora também aponta, em relação à cultura da escola de educação infantil, o condicionamento para esperar. É certo que na

2. A esse respeito, consultar Pérez Gómez (2001).

sociedade existe a espera, mas na escola a espera torna-se um elemento a ser questionado e não naturalizado. Isso porque a espera nesse espaço pode ter uma função condicionante que permeia todas as atividades, desde a entrada até a saída. As crianças esperam na fila a chegada dos colegas, esperam sua vez de serem servidas no lanche, esperam para ir ao banheiro, esperam para brincar no brinquedo, esperam a entrega do caderno para começar sua lição, esperam para falar na roda de conversa, esperam para serem atendidas pela professora, esperam os pais na saída. Perceber esse tempo enorme de espera na escola e questionar essa necessidade é promover mudanças e adequações no projeto pedagógico da escola, é problematizar uma cultura. A falta de percepção desses aspectos leva à reprodução de ações que, sem a devida reflexão, não produzirão no aluno a crítica que favoreça as mudanças sociais necessárias. Por que a espera ocupa um tempo tão grande no nosso currículo? Esse é um tema para a formação, para a reflexão do docente.

A coordenadora Maria Leda relata que a formação continua na escola é um espaço importante para o questionamento da cultura escolar de educação infantil. Mesmo os professores não enxergando os problemas por trás de algumas ações, ainda assim, são temas que merecem ser tratados porque compõem parte do currículo oculto, que precisa ser desvelado para gerar ações mais críticas. O horário coletivo, o projeto de formação e a ação do coordenador pedagógico devem estar a serviço da construção de um ensino de qualidade para todas as crianças.

O relato que segue, sobre o cantar com as crianças na entrada, antes de iniciar as atividades planejadas para o dia, revela como atos simples, pautados numa concepção acordada, podem transformar uma realidade aparentemente inutível e confortável. O trabalho da coordenação pedagógica não é apenas questionar, mas também promover mudanças, implementá-las e depois avaliá-las com a equipe, para que percebam as diferentes tomadas de posições e o que permeia as ações desenvolvidas no ambiente escolar:

Rever a situação foi uma solicitação da diretora. Ela achava um absurdo fazer nove filas, era uma barulheira e ficava todo mundo em pé esperando todos chegarem para subir para a sala. Esse período era organizado para todos cantarem, mas eram sempre as mesmas turmas que cantavam, os outros não queriam cantar nada e tinha dias que não cantavam, só ficavam em pé esperando todos chegarem. Então decidimos fazer um teste, cada criança subiria direito para a sala e o professor ficaria aguardando lá e se quisessem poderiam cantar. Mesmo porque o trabalho com música não é isso, ficar cantando na entrada, no meio ou na saída. Tive professor que achou que não daria certo, que seria uma bagunça. As crianças iam se perder porque não sabiam para que sala ir, porque elas mudavam de sala, cada dia entravam numa sala diferente. Combinei que era para o professor ficar na porta e fizemos a experiência, depois nós avaliamos e *deu certo*. Nessa escola, ao contrário da outra de onde vim, eu não tenho nada muito cristalizado (Coord. Maria Leda; grifo nosso).

O depoimento revela que é possível mudar e organizar uma escola diferente e eficiente para todos que a ela têm acesso. A formação na escola tem o papel de fazer esta introspecção no espaço escolar, nos seus projetos, na sua forma de organização e, a partir das ações dos educadores que ali trabalham, questionar as "verdades" que não produzem a formação desejada. No final do processo, conforme o relato da coordenadora, os professores entenderam que a mudança deu certo e talvez tenham percebido que desse jeito ensinaram às crianças que nem sempre é preciso esperar. É possível também falar sem levantar a mão, andar pelos espaços e descobrir o que se quer, mesmo que seja, apenas, a sala de aula do dia.

Pensar a cultura escolar como um elemento a ser considerado nos projetos de formação é, com certeza, provocar resistências. Numa proposição aparentemente simples, como a orientada pela coordenadora Maria Leda, houve resistências, mas a avaliação final demonstrou que a mudança trouxe benefícios para as crianças e para os professores. Segundo a coordenadora, a mudança dos professores foi possível porque não havia nada muito cristalizado na cultura daquela escola. Com apenas cinco anos de organização, aquela instituição estava

construindo coletivamente uma identidade que se propunha a descartar alguns aspectos da cultura escolar e a abraçar outros e, assim, ditar forma a uma cultura escolar local. Tais práticas culturais locais, ditam as formas de trabalho e propõem jeitos diferentes de promover trabalho da coordenação consolidam esses momentos de reflexão e o de tomada de decisões em relação ao currículo escolar, que alteram o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos. Situação essa apontada por Libâneo (2003, p. 83):

Sabemos que o trabalho nas escolas se defronta com características culturais dos alunos, que afetam sua participação nas aprendizagens. Também os professores são portadores de características culturais — seus saberes, seus valores, e seus quadros de referências, as formas com que lidam com a profissão — que marcam fortemente as práticas docentes. Mas, o que se quer destacar aqui, é que as próprias práticas e situações escolares estão impregnadas de uma cultura, que é a cultura da escola [...] afetando tanto professores como alunos.

O ensino fundamental, por suas especificidades, apresenta outros aspectos associados à cultura escolar. Quem nunca ouviu falar da cultura da reprovação, da cultura das salas homogêneas, da cultura da seriação, da cultura do individualismo e da cultura do livro didático? Por trás da manutenção desses conceitos está a ideia de uma escola que não muda, que não se repensa, nem considera as demandas da atualidade. São conceitos que, embora questionados pelo avanço dos conhecimentos ligados aos modos de aprendizagem, às relações humanas, às organizações cooperativas e ao trabalho coletivo, ainda são referências que afetam o modo de ser e aprender, de professores e de alunos.

Vale a pena destacar, novamente, que a cultura escolar não é algo que possa se caracterizar como boa ou ruim. Mas será melhor à medida que se torna flexível e reflexiva. O projeto político-pedagógico, como produto de uma ação coletiva, absorve parte da cultura da escola, ao mesmo tempo que pode consolidar e recriar uma cultura

alternativa. Assim, a coordenação pedagógica em uma escola pública precisa estar atenta:

- às representações construídas e incorporadas pela cultura da escola local;
- às demandas reais que a função determina;
- às solicitações das políticas públicas, que podem atribuir ao coordenador a imagem de controlador;
- a um trabalho em favor de um projeto que valorize a cultura colaborativa e os saberes docentes.

A coordenadora Maria Vitória entende que a cultura da escola envolve tanto o que os alunos aprendem e levam para a vida toda, como aspectos específicos de determinada organização escolar que podem caracterizá-la como menos ou mais colaborativa. Ao descrever a escola na qual trabalha, em relação a esses aspectos, faz a seguinte declaração:

Eu acho que nesta escola tem muita gente comprometida, gente que faz, embora tenha mil coisas que precisem ser melhoradas, que não está bom. Mas há profissionais que se preocupam com os alunos, têm ações diferenciadas [que já faz parte da cultura dessa escola], sempre se preocupando em estar proporcionando vivências para os alunos, atividades dentro e fora da escola [...], acho que tem muita gente qualificada, que estuda e que é comprometida com a causa da educação (grifo nosso).

Pode, então, a cultura da escola influir no estilo de gestão da formação contínua do docente, cujo *locus* é a escola? A resposta para essa questão possivelmente seja sim. A cultura da escola tanto influencia que pode orientar a forma como o coordenador pedagógico deve comportar-se frente às demandas de formação do docente. Então, cabe uma segunda questão: Como a cultura da escola influi no estilo de gestão da formação contínua do docente, cujo *locus* é a escola? E para essa pergunta com certeza as respostas são múltiplas e este trabalho é apenas uma das possibilidades de resposta.