

II

A escola, o coordenador pedagógico e a formação

O projeto educativo da escola constitui o instrumento essencial de uma gestão estratégica do estabelecimento de ensino, cuja construção e avaliação, nas suas diferentes facetas, se configuram como eixo fundamental de um processo de formação contínua dos professores. É portanto num quadro mais global, focalizado pelo projeto educativo da escola, que deve ser pensado e concretizado o plano de formação.

Rosa Candeia

O projeto educativo da escola, conforme salienta o autor em epígrafe, tem um papel essencial na organização da instituição escolar e constitui-se no eixo do processo formativo centrado na escola. Essa compreensão deve considerar a complexidade do espaço escolar que é público e historicamente situado, cujas ações são conduzidas por seus profissionais, entre eles o coordenador pedagógico. Assim, a formação continua ganha diferentes sentidos e significados em razão das diversas relações que o projeto educativo estabelece.

O objetivo, neste ponto, é analisar a relação entre a escola, a coordenação pedagógica e a formação, para tanto, são destacados os papéis, no projeto político-pedagógico, do diretor e do supervisor de ensino intrinsecados no trabalho do coordenador pedagógico e na formação contínua do docente. Essa análise visa determinar a contribuição e a influência desses segmentos na articulação dos projetos de formação.

1. A instituição escolar e a coordenação pedagógica construindo uma competência formadora

Nóvoa (2001) menciona cinco fases formadoras dos professores, quais sejam: a experiência do docente como aluno na educação de base; sua formação inicial; o estágio supervisionado; os primeiros anos na profissão, e a formação continuada. Algumas dessas fases acontecem em simultaneidade: na formação inicial, o futuro docente vive o papel de aluno e de estagiário, e a formação contínua pode iniciar-se já nos primeiros anos de docência, na perspectiva de formação em serviço.

Atualmente, no Brasil, assume especial relevância a discussão sobre a formação contínua do docente em serviço. Isso ocorre em virtude de pressões externas, especialmente do Banco Mundial,¹ que advoga um direcionamento maior dos recursos aplicados em formação docente para a formação contínua, aligeirando a formação inicial.

Em se tratando da formação contínua, são profícuos os estudos que apontam a escola como *locus* de formação docente, principalmente pela proximidade com a prática educativa, favorecendo a reflexão sobre a ação. Autores como Nóvoa (1999, 2001); Canário (1997, 2006); Fusari (1997, 2007); Alarcão (2001); Libâneo (2003) e outros têm corroborado essa ideia. Canário (1997, p. 1), refletindo sobre essa temática, faz a seguinte afirmação:

A escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos *aprendem* e os professores *ensinam*. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: *aprendem a sua profissão* (gritos do autor).

Para o autor, a escola apresenta as melhores condições para a formação contínua do docente, pois é lá o lugar onde o professor organiza e exerce a sua prática, num contexto dinâmico que possibilita o exercício de uma reflexão orientada pela própria prática pedagógica.

A formação contínua na escola não assume caráter compensatório nem diminui a importância e a necessidade da formação inicial dos professores, concentradas nos cursos de Pedagogia e de licenciatura. Esses cursos devem caracterizar-se por sua excelência e não por um processo de progressiva subordinação da formação profissional à lógica tradicional da universidade clássica, baseada na valorização de conhecimentos desvinculados das demandas, da realidade cotidiana da educação, verificadas nas diversas escolas espalhadas pelo nosso grande território nacional.

A ênfase na profissionalização continuada, na prática reflexiva e nas dimensões sociais e políticas do trabalho pedagógico na escola faz oposição a uma concepção que, protegida pelo discurso da qualidade e pela pseudoneutralidade das avaliações institucionais, tende a atribuir ao professor a responsabilidade pela baixa qualidade da educação, pelo fracasso educacional.

Não obstante, a produção na área da formação docente no Brasil e no exterior tem atribuído à escola e às socializações profissionais desenvolvidas nesse espaço uma especial importância como elemento de formação contínua do docente, principalmente quando enfoca a escola como contexto de ação e reflexão do professor, resignificando-a, tornando-a um lugar onde os professores aprendem a profissão pela relação entre a teoria (pesquisas, estudos, discussões e trocas de experiências) e a prática (sala de aula).

Corroborando também, para essa reflexão, o debate atual que valoriza as experiências profissionais docentes como reveladoras de uma

1. Sobre o Banco Mundial e as políticas públicas, ver Tomasi, L. de; Ward, M. J.; Hadad, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000.

epistemologia construída a partir da prática, num processo de reflexão sobre o fazer. Nóvoa (1992); Schön (1992); Marcelo Garcia (1999); Sacristán (1995); Contreras (2002); Pimenta (1996, 1998, 2002a), entre outros, vêm enfatizando que o professor é um profissional que reflete sobre o seu saber e o seu saber-fazer, contextualizado num processo de profissionalização contínua que reorienta suas concepções e a sua prática.

A expressão *formação contínua* será tomada como um *continuum* formativo que tem sua origem na formação inicial, compreendendo um processo que acompanha toda a vida do educador. A formação contínua centrada na escola constitui-se numa das modalidades de formação contínua que visa, nesse *continuum*, ao desenvolvimento profissional, teórico e prático do educador no próprio contexto de trabalho.

No entender de Libâneo (2003), acompanhar a formação contínua, dentro da jornada de trabalho, é uma tarefa que envolve o setor pedagógico da escola, ou seja, o coordenador pedagógico. Nas palavras do autor:

[...] é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (Libâneo, 2003, p. 189).

Assim, a escola torna-se um lugar profícuo para a formação, porque congrega a atividade profissional, a possibilidade de reflexão sobre a ação, bem como um profissional específico para promovê-la.

No entanto, a simples conjugação de esses três fatores não basta para promover mudanças na profissionalidade docente. Esse é um processo complexo que precisa considerar as necessidades profissionais dos professores, tanto dos iniciantes como dos veteranos, ou seja, envolver todos os profissionais nas discussões e nas decisões pedagógicas; na elaboração e na avaliação do projeto político-pedagógico; na organização de projeto de estudo; e nas reuniões para a discussão da prática pedagógica.

Marcelo Garcia (1999, p. 171), ao considerar aspectos referentes à formação na escola, ressalta que tal concepção tem como princípio "[...] entender a escola como lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino". Tal análise pressupõe o envolvimento dos educadores não só no processo de detectar os problemas, mas, sobretudo, na proposição de soluções locais. Pimenta (2002a, p. 72-3) confirma essas ideias, quando faz a seguinte reflexão: "Trabalho coletivo significa tomar a problemática da escola coletivamente com base na individualidade de cada um, da colaboração específica de cada um, em direção a objetivos comuns [...]". A autora destaca a implicação pessoal como um fator decisivo nas ações coletivas, o que inclui a formulação da própria formação contínua que, por se caracterizar como processo compartilhado, pode significar adesões e resistências de alguns da equipe.

Os projetos de formação desenvolvidos fora da escola em cursos, seminários e palestras caracterizam-se por focar os temas de educação de modo amplo, e também têm seu valor e importância, no entanto, a formação na escola consegue considerar aspectos da singularidade de cada unidade educativa, que tem se caracterizado como uma dificuldade pedagógica para aquela comunidade educativa.

Marcelo Garcia (1999) sugere que o êxito no processo de formação centrado na escola diz respeito às condições para essa iniciativa, ou seja, a necessidade de liderança (diretores, professores); o clima relacional entre os membros da escola, influenciado pela cultura grupal e pela cultura do meio; os próprios professores e seu comprometimento com um projeto voltado à melhoria da escola; e a natureza da formação proposta, se reflexiva, dinâmica e sensível ao contexto. Todos esses aspectos contribuem para o bom desenvolvimento dessa modalidade de formação.

Ao enumerar essas condições, o autor reafirma a importância do coordenador pedagógico na liderança do processo formativo desenvolvido na escola, embora não use esse termo especificamente. A ideia de um "líder" ou coordenador que promova o processo reflexivo está explícita, bem como o compromisso coletivo e individual

dos educadores. Em concordância com o autor, é possível afirmar que o coordenador coordena um grupo de pessoas, homens e mulheres que se dispuseram a pensar coletivamente sobre o seu fazer e o espaço social em que esse fazer se desenrola.

Libâneo (2003) acrescenta que cabe ao coordenador a difícil tarefa de auxiliar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico de modo a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, construindo e administrando situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos, por meio da reflexão e da investigação. Esse procedimento está associado ao processo de formação contínua e sistemática que considera as necessidades dos educadores envolvidos.

Subsidiar a reflexão dos professores em serviço, problematizando as razões que justificam suas opções pedagógicas e suas dificuldades, pode favorecer a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e estimular a pesquisa em torno dos conhecimentos que os levem a superar essas circunstâncias. Assim, a formação contínua centrada na escola possibilita a mudança educativa pelo envolvimento do professor no processo de desenvolvimento profissional. Candau (1997, p. 57) realinha a importância da escola como *locus* de formação:

[...] considerar a escola como *locus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença de condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez mais as pesquisas são confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Garrido (2007), Fusari (1997, 2007), Christov (2001, 2005), Libâneo (2003) têm apontado a coordenação da formação contínua em serviço como um dos aspectos fundamentais do trabalho do coordenador pedagógico. Registram também a natureza complexa desse tipo de intervenção no espaço escolar em que as concepções de educação são diversas. Nesse sentido, o trabalho ganha significado se tem seu foco na compreensão da realidade escolar e seus desafios, ao se somarem esforços na construção de um sentido coletivo das ações pedagógicas em que sejam consideradas alternativas que se mostrem adequadas aos desafios enfrentados pelos professores.

Esses mesmos autores também apontam o perigo de a formação na escola ficar restrita a esse território e, apenas, sob o olhar do coordenador pedagógico, pois entendem que é benéfico e relevante os educadores (professores e o próprio coordenador) terem suas práticas problematizadas em outros espaços, assim como tocaram experiências com outros profissionais que encontraram soluções pedagógicas diferentes para problemas comuns nas escolas.

Na última década, principalmente, observou-se que o discurso da escola como *locus* de formação docente rompeu as esferas acadêmicas e tem sido incorporado pelas políticas públicas que, via de regra, apostam nesse modelo de formação como aquele capaz de promover o desenvolvimento profissional docente na direção das políticas educacionais propostas pelos gestores dos sistemas de ensino, além de oportunizar a economia de gastos decorrentes da formação contínua promovida por meio de cursos fora da escola.

Nessa perspectiva, alguns estados e municípios têm se organizado para criar as condições para que as escolas desenvolvam a formação. O estado de São Paulo consolidou essa ideia com a conquista do Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), no final da década de 1980, e da figura do professor-coordenador que foi criada na mesma época.² O município de São Paulo criou o cargo de coordenador

2. Vale ressaltar que anterior a esse momento, as escolas estaduais contaram com a presença do coordenador pedagógico, porém, não havia a conjugação entre o exercício da

pedagógico em 1985 e estabeleceu a Jornada de Tempo Integral (TII) em 1992.

As políticas educacionais paulistas ilustram bem a ideia de que a formação contínua na escola exige tempo para o desenvolvimento de um programa de formação e a presença de um profissional que a articule.

Os teóricos Canário (1997), Nóvoa (1992, 2002) e Marcelo Garcia (1999), ao enfatizarem a escola como *locus* de formação, reafirmam a busca pela superação da dicotomia entre teoria e prática que durante muito tempo separou — e ainda separa — os pesquisadores daqueles que exercem a docência. Para Fusari (1997, p. 167), em uma formação assim organizada, “[...] a escola teria, a partir do diagnóstico de suas necessidades, vários e diferentes projetos em andamento [...]”, que, por estarem localizados na escola, considerariam o percurso biográfico de seus profissionais, o exercício do trabalho e a necessidade de reflexão sobre a ação profissional como fatores decisivos ao processo de produção da profissionalidade docente.

Nesta perspectiva, a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, onde coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária (Canário, 1997, p. 2).

Para Canário (1997), aspectos como a troca de experiência ou, como por ele denominado, a socialização profissional, passíveis de serem desenvolvidos nos espaços coletivos da escola, fazem coincidir, nesse espaço/tempo de formação contínua, a prática docente e a reflexão sobre a prática, tornando-o especialíssimo para o desenvolvimento profissional docente.

coordenação e a jornada dos professores. Também, a presença desse profissional, nesse primeiro momento, não estava explicitamente associada à formação do professor, salvo raras exceções como as desenvolvidas no antigo Colégio Experimental da Lapa, conforme relato de Salvador (2000).

Esse aspecto da formação orienta, necessariamente, essa reflexão para a singularidade dos espaços escolares. Nenhuma escola é igual à outra, assim como é única cada turma na escola. Por isso, as trocas de experiências tornam-se tão singulares e particulares como cada espaço educativo.

A formação desenvolvida no espaço escolar corrobora a ideia de que os professores são capazes de decidir coletivamente sobre o que querem aprender para alcançar os conhecimentos e as competências que consideram necessárias para o seu desenvolvimento profissional. Marcelo Garcia (1999, p. 150) salienta que tal postura é:

[...] coerente com os princípios de formação de adultos, na medida em que os adultos aprendem de forma mais adequada quando são eles que indicam e planejam as atividades de desenvolvimento profissional.

Fusari (1997) acrescenta que o desenvolvimento profissional docente pressupõe condições subjetivas e objetivas de trabalho:

A formação contínua na escola e fora dela depende, como dissemos, das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas depende também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional [...]. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer (Fusari, 1997, p. 171).

Nesse sentido, a formação do docente na escola, longe de ser apenas um deslocamento do espaço formativo, é, antes de tudo, uma possibilidade de ação com vistas a uma nova concepção de formação contínua do docente, produto de uma construção histórica, da complexa dinâmica da escola objetivada, das relações estabelecidas pelos sujeitos envolvidos nesse processo e das condições oferecidas.

Nóvoa (2002) destaca a imprevisibilidade do que acontece na escola como um dos aspectos a serem considerados na formulação de processos de desenvolvimento profissional centrados nesse espa-

ço. Ademais, entende que o professor precisa rejeitar a posição de técnico e assumir-se como profissional crítico-reflexivo.

A formação contínua deve contribuir para mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar (Nóvoa, 2002, p. 38).

A organização da escola, para dar conta da formação, pressupõe professores envolvidos com um processo de "autoformação", que é configurado nas trocas de experiências qualificadas, ou seja, na socialização crítica, com outros profissionais, das experiências docentes, mediada pelo coordenador pedagógico, assumindo, como diz Nóvoa (2002, p. 39), o papel ora de formador, quando relata, ora de formado, quando na condição de ouvinte. Para o autor, a partilha dos conhecimentos profissionais é o "[...] processo que pode conduzir a uma produção pelos próprios professores de saberes reflexivos e pertinentes".

Nessa perspectiva, o processo formativo do docente no espaço escolar não pode ser concebido, pelas políticas públicas, como um treino, em que os momentos coletivos se transformem numa condição para transmitir conhecimentos ou treinar o profissional que deverá reproduzir as experiências aprendidas no exercício da docência. Este modelo de formação não leva em conta as demandas reais da instituição de ensino, pois atua sempre de forma genérica.

A formação contínua na escola deve estar orientada por um paradigma apoiado no trabalho coletivo, na investigação, pelos professores, da prática pedagógica, e na cooperação dos educadores em prol do desenvolvimento profissional e da melhoria da educação oferecida aos discentes. Esses moldes implicam a organização de uma estrutura que pode ser caracterizada, de maneira mínima, por quatro aspectos: 1) a organização do tempo/espaço na escola para desenvolver esse processo de formação; 2) a aproximação com as necessidades

formativas da escola; 3) a corresponsabilidade dos professores pelo seu desenvolvimento profissional; 4) o investimento num profissional (coordenador pedagógico) habilitado para promover a reflexão para além de uma socialização profissional que se caracterize pela mera troca de "receitas de atividades".

Aos dados da pesquisa, somam-se as falas dos autores que referendam a ideia da escola e da formação vistas de maneira conjugada. A coordenadora Maria Vitória, quando questionada sobre a contribuição do seu trabalho para a organização do coletivo escolar, faz a seguinte análise:

Eu acho que a maior contribuição é a organização dos processos de formação. [...] Se o coordenador não cuidar disso, ninguém mais vai cuidar. Isto é o prioritário, porque está junto do pedagógico. Se o professor não tem formação, o processo pedagógico fica estagnado, pois ele tem que estar sempre discutindo e aprendendo, não só por meio das práticas, mas também pelo conhecimento teórico.

As considerações das outras coordenadoras entrevistadas somam-se ao depoimento da coordenadora Maria Vitória e revelam uma ênfase no modelo formativo centrado no espaço escolar, cuja articulação foi descrita como a atribuição principal do trabalho da coordenação pedagógica, ou seja, dar apoio, sustento organizacional e pedagógico aos professores, de modo a favorecer o desenvolvimento profissional docente e, consequentemente, a melhoria da aprendizagem dos alunos.

2. O projeto político-pedagógico (PPP): orientador do trabalho de formação docente

A proposta de formação do docente na escola não é uma ação descolada de uma estrutura organizativa, de um compromisso com os alunos e com a comunidade, de intenções formativas e do trabalho coletivo. Ou seja, tal proposta deve estar inserida no projeto político-

-pedagógico da escola, configurado como um plano de formação docente que, associado às demandas educativas da escola, promova o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o desenvolvimento profissional docente e a construção de uma escola voltada para uma educação de qualidade para todos.

Nessa estrutura, deve haver uma ligação intrínseca entre as demandas escolares e a formação docente, que tende a caracterizar-se pelo paradoxo marcado pela aproximação da prática docente e do currículo escolar e, ao mesmo tempo, pelo afastamento que possibilita o exercício da reflexão sobre a teoria e a prática, para a ressignificação da profissionalidade docente. Segundo Fusari e Franco (2005, p. 24), a formação docente em serviço, expressa no projeto político-pedagógico, configura-se por reconhecer:

[...] os saberes que (os professores) produzem no exercício da profissão docente, suas possíveis contribuições para o desenvolvimento institucional, suas diferentes necessidades formativas, as reais condições de trabalho e os desejos educacionais que ali existem.

A formação contínua centrada na escola possibilita que se tomem elementos da experiência do docente e das necessidades da história da escola local como referência para a reflexão, caracterizada pela diversidade de propostas formativas ancoradas na multiplicidade de escolas existentes. Para Libâneo (2003, p. 29), existe uma relação entre o desenvolvimento profissional do docente e a organização do projeto de escola:

O desenvolvimento profissional e a conquista da identidade profissional dependem de uma união entre pedagogos especialistas e os professores, assumindo juntos a gestão do cotidiano da escola, articulando num todo o projeto pedagógico da escola, o sistema de gestão, o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação. Fazendo assim ter-se-á uma organização preocupada com a formação continuada, com a discussão conjunta dos problemas da escola, discussão que é de natureza organizacional, mas principalmente pedagógica e didática.

Esta organização defendida por Libâneo (2003) e configurada no projeto político-pedagógico das escolas, consolida a cultura da escola identificando-a, organizando-a e legitimando-a por meio de princípios pedagógicos, éticos e políticos que, quando bem definidos, tornam-se finalmente ações educativas (Pinto, 2006).

Uma escola cujo projeto educativo considera a “educação para todos” como finalidade, entendendo essa expressão para além do acesso e da permanência, precisa pensar no contexto em que a comunidade está inserida e propor formas de promover o acesso e o domínio do conhecimento por ela veiculado.

A cultura que se projeta em todas as instâncias da escola é uma condicionante do projeto político-pedagógico, pois os elementos da cultura da escola acabam por tomar forma no plano de trabalho da unidade — o PPP — que explicita a concepção que orienta as ações que o viabiliza, configurando-se, segundo Libâneo (2003, p. 85),

[...] no tipo de reuniões, nas normas disciplinares, na relação dos professores com os alunos na aula, na cantina, nos corredores, na confecção dos alimentos e distribuição da merenda, nas formas de tratamento com os pais, na metodologia de aula etc. Vem daí uma constatação muito importante: *a escola tem uma cultura própria que permite entender tudo o que acontece nela, mas essa cultura pode ser modificada pelas próprias pessoas, ela pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda aos propósitos da direção, da coordenação pedagógica, do corpo docente.* É isto que justifica a formulação conjunta do projeto pedagógico-curricular [...]. A cultura organizacional é elemento condicionante do projeto pedagógico-curricular, mas este também é instituidor de uma cultura organizacional (grito do autor).

Assim, o projeto político-pedagógico considera em sua estrutura aspectos locais e específicos, sem abandonar as configurações mais globais (dos conhecimentos construídos, de experiências externas, da situação social e política que move a sociedade), que também condicionam a realidade local.

O Quadro 2, organizado a partir dos depoimentos das coordenadoras, indica os aspectos evidenciados à menção do projeto político-pedagógico da escola. Foram identificadas quatro categorias que são ilustradas com alguns trechos das declarações dessas profissionais.

Quadro 2 O projeto político-pedagógico como referência para a formação centrada na escola

A cultura escolar local	"O interessante é que eu conhecia a escola pela fama do diretor, mas os projetos eu só vim a conhecer aqui. Eu não conhecia muito esse discurso de que aqui era uma escola de projetos, fiquei sabendo logo que entrei. Na prática, era mais discurso, o chavão da escola de projetos" (Coord. Maria Vitória). "A cultura da escola também passa pela experiência das pessoas, o jeito de cada escola. Quando a gente fala de cultura escolar, não dá para generalizar" (Coord. Maria Vitória). "Uma questão forte é a das relações, que em alguns momentos estão mais estabelecidas. Todos sabem que é uma escola em que as dificuldades serão discutidas coletivamente, que as pessoas serão tratadas abertamente, sem imposição, mas com negociação [...]. A forma como as coisas acontecem caracteriza bem a escola, nós estamos sempre envolvendo os pais. No conselho de escola, o presidente é um pai [...] o que caracteriza mesmo a escola é a participação da comunidade, as relações democráticas e os projetos" (Coord. Maria Stella). "No segundo período, tem uma questão que eu considero terrível na escola pública que é o individualismo, que não considera o todo, e a gente tem que quebrar com isso" (Coord. Maria Augusta).
O currículo escolar	"Hoje se fala em formar o cidadão, mas não há aulas que ensinem justiça e solidariedade. Na prática, isso é difícil de conseguir na escola. Nós tentamos, há o projeto pedagógico que enfoca a formação do cidadão, nós queremos formar o aluno com valores, que seja solidário, justo, que seja leitor. Então, temos que construir um trabalho em que todos enfoquem isso, para que percebam que nessa escola se trabalha a formação do cidadão" (Coord. Maria Vitória). "Nós trabalhamos muitos anos com datas comemorativas, só que quando a começamos a estudar percebemos as necessidades das crianças, nas concepções de infância essas datas não são importante. [...] Então, nós conversamos e concordamos que trabalharíamos algumas datas que estão na mídia, que não dá para fugir, como a páscoa, o dia das mães, o dia dos pais, a festa junina e o natal. Estas opções estão relacionadas a um trabalho pedagógico" (Coord. Maria Leda). "Como havia três ciclos, fomos desmembrando a questão da cidadania como temáticas para cada ciclo e foi uma coisa muito legal porque no ciclo I a escolha foi 'Leitura e escrita como direito', isso foi de uma felicidade incrível, porque quando começamos a discutir com os professores, eles foram entendendo que a questão do ensino da leitura e da escrita não é só a decodificação, é uma questão de cidadania mesmo" (Coord. Maria Augusta).

O uso do horário coletivo	"[...] na prefeitura nós ainda temos a vantagem do horário coletivo e esse horário nos permite fazer muita coisa, encaminhar trabalhos, fazer discussões. Tem dia que você sai da JEIF meio frustrada, mas tem dia que você sai com a sensação de plenitude. Eu acho que o coordenador por ter um trabalho coletivo, junto com professores, e esse ser um momento em que as pessoas possam colocar-se, dificilmente se sai do jeito que entrou, principalmente nos dias de coletivo" (Coord. Maria Vitória). "No espaço público, o que nós temos são os horários coletivos e as reuniões pedagógicas. Aqui na escola o espaço de formação é para discussão, para refletir, para conversar sobre os problemas e dificuldades. Nos horários coletivos e nas reuniões pedagógicas, normalmente, escolhemos um tema, em que o grupo tenha dificuldade, para discutir, para conversar [...]" (Coord. Maria Leda). "Não dá para engessar o horário coletivo, desse jeito. Os programas de governo quem coordena é a outra coordenadora que fica no segundo período" (Coord. Maria Augusta).
Autonomia dos projetos	"O nosso objetivo era possibilitar que cada grupo de JEIF pensasse sobre o projeto de formação, o tema seria comum. Isso facilitou. Todo mundo sabia que o problema era alfabetização" (Coord. Maria Vitória). "A autonomia que temos é relativa, porque dependendo do que for proposto, pode não ser aprovado [...]" (Coord. Maria Stella). "Quando começamos como coordenadoras, era o grupo quem elaborava os projetos e nós íamos tentando, dentro dos grupos, organizar as informações com os professores, as expectativas e as necessidades, construindo o projeto junto com eles. Até o ano passado nós fomos seguindo essa linha e aperfeiçoando. Esse ano veio o programa do ler e escrever [...]" (Coord. Maria Stella). "Na verdade, nós organizamos os projetos de formação nos grupos, eu acho que o projeto da escola ajuda a resolver as demandas da escola, quer seja de organização ou das dificuldades no trabalho com o aluno. A dificuldade é que a formação do professor é muito variada. [...] Um está num nível, outro está em outro. É difícil a gente lidar com toda essas diferenças" (Coord. Maria Leda). "Começamos o projeto na gestão do prefeito Pitta, é uma coisa de autonomia da escola. Nós tínhamos o dinheiro e escrevemos o projeto, sentimos que existe um certo orgulho por parte da supervisão e da coordenação pelo fato de termos esse projeto. Com a publicação da revista, ele sai da escola, ele vai ganhando adesão e simpatia das pessoas e vai sendo muito elogiado" (Coord. Maria Augusta).

Fonte: Elaborado a partir das entrevistas com as coordenadoras.

No Quadro 2, as coordenadoras fazem algumas considerações sobre aspectos relativos ao projeto político-pedagógico que possibilitam estabelecer relações entre a configuração desse documento e o trabalho do coordenador na formação contínua do docente. Além

disso, destacaram como a cultura da escola influi no modo de articular a formação desenvolvida nesse espaço.

Uma escola democrática ou com projetos inclusivos, sociais ou, especificamente, relativos aos alunos com deficiência, vai exigir do coordenador articulações diferentes, a começar por um contrato didático que contemple essas ou outras diferenças. Seja qual for o aspecto contemplado, a proposta de formação precisa envolver os professores num ambiente colaborativo e sem licenciosidade. Na verdade, as peculiaridades que caracterizam as diferentes escolas estão relacionadas à história de cada uma delas e das pessoas que por elas passaram, dando-lhes uma “fisionomia” que pode ser agradável ou não. Segundo Santos (2004, p. 1151), “Também é importante considerar que mudanças na formação docente têm como limite os próprios interesses e valores que orientam os docentes e que presidem a cultura das escolas”.

Mas existem fatores, tais como o individualismo e a falta de compromisso, que são, por vezes, identificados como um traço da cultura de determinadas escolas. Nesses casos, o trabalho da equipe e os projetos de formação podem ser elementos que favoreçam o comprometimento de todos com o projeto da escola.

O currículo de uma escola também influi na formação, pois nem sempre o que os professores professam em nível conceitual é observado na prática. Assim, trabalhar com o currículo desenvolvido, ou com o currículo oculto, pode contribuir para desvelar a realidade local.

O projeto de formação dos professores deveria compor o projeto político-pedagógico de cada escola. Nele fica explicitada a organização escolar em relação ao uso que se dá aos horários coletivos, à Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

Ocupar os espaços de autonomia, ainda que de modo relativo, significa apostar na concepção de que a escola pode resolver seus problemas, por meio de parcerias entre os envolvidos, cabendo ao sistema dar condições para que as ações se concretizem, avaliando as diversas possibilidades formativas e seus resultados junto aos alunos.

Portanto, falar em autonomia do projeto político-pedagógico é considerar a escola como uma instituição pública, gerida por um sistema legal e burocrático. Dessa forma, o espaço de autonomia passa a ser aquele desenvolvido nas brechas legais e pela capacidade de crítica da equipe escolar, em relação aos projetos prontos.

Planejar a ação pedagógica é um passo para consolidar o plano de trabalho da escola que pode adquirir os contornos da cultura da escola. No entanto, ainda assim, se configurará num documento-ação, sujeito a alterações circunstanciais, fruto das decisões democráticas, do aprimoramento dos processos de organização da escola e das determinações legais que retratam as mudanças de concepções, como as apontadas na LDB, Lei n. 9.394/96.

Conceber um projeto educativo local é impor certo grau de autonomia, é revelar singularidades, é desvelar a identidade da escola e seu compromisso pedagógico sem depender da tutela dos órgãos centrais. A atual LDB, Lei n. 9394/96, possibilitou pensar de forma “genérica” em autonomia progressiva da escola, em projeto político-pedagógico local e na formação contínua do docente, conceitos estes que foram generalizados em todo território nacional.

Nóvoa (2002, p. 38), referindo-se à formação centrada na escola, defende que ela está alicerçada em dois pilares estratégicos, a pessoa-professor e a organização-escola, o que a condiciona a um espaço coletivo, ou seja, “[...] um professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar...”, que está articulado com o projeto educativo da instituição. Para o autor:

A escolha dos modelos de formação contínua deve ter em conta a valorização das “formações informais”, desde os processos de autoformação até o investimento educativo das situações profissionais, e a articulação com os projectos educativos da escola, no quadro de uma autonomia do estabelecimento de ensino (Nóvoa, 2002, p. 38).

As coordenadoras pedagógicas afirmaram a importância de os projetos de formação estarem imbricados com o projeto político-peda-

gógico da escola, pois ambos são construções coletivas dos sujeitos que coexistem neste espaço. No Quadro 2, é possível observar nos depoimentos o imbricamento entre o projeto político-pedagógico da escola e o projeto de formação, principalmente quando discutem o currículo escolar. Para a coordenadora Maria Augusta, as discussões nos horários coletivos de formação deram aos professores, por exemplo, o entendimento de que a aprendizagem da leitura e da escrita é um direito das crianças e não apenas uma questão de decodificação.

No entanto, a vivência dessa coordenadora não pode ser generalizada, este não é, para a maioria delas, um processo autônomo. Como já foi afirmado, ele vai sendo cerceado pela legislação, pelo projeto político da administração pública e por outros condicionantes, ligados à concepção de gestão do diretor e da equipe técnica, pelo envolvimento coletivo da equipe escolar etc. Essa situação faz com que a coordenadora Maria Stella defina a autonomia da escola como parcial ou relativa. O que seria então uma autonomia relativa?

Uma possibilidade é compreender a autonomia relativa como flexível, possível e atingível, pois o limite dessa relatividade normalmente não está definido. Então, ainda que existam condicionantes para a elaboração dos projetos da unidade educativa, para que os projetos sejam legítimos, devem estar alicerçados no interesse comum. Assim, viver juntos num espaço público e político, como cidadãos, significa usar a "relativa autonomia" em favor da vontade e da necessidade da coletividade.

Neste aspecto, reconhecer a autonomia relativa da escola é reconhecer seus limites e possibilidades, é trabalhar em prol de um projeto pedagógico coletivo que beneficie a comunidade atendida. Conforme o depoimento da coordenadora Maria Augusta, expresso no Quadro 2, é a consciência de uma necessidade coletiva que move a construção de um projeto de formação envolvendo toda a comunidade escolar, direcionado para o domínio da leitura e da escrita e inserido na conquista da cidadania. Esta última é maior que a formação específica, embora não a descarte, e constitui-se na base do projeto político-pedagógico de cada escola.

Um projeto de escola bem definido inibe cercamentos externos, é uma construção coletiva, que pressupõe certo acordo interno, o que não significa ausência de oposição para se atingir os objetivos que justificam as ações da comunidade educativa.

Do ponto de vista legal, as unidades educativas estão amparadas para, com suas peculiaridades de modalidade de ensino e de sistema educacional, pensarem objetivamente o seu projeto político-pedagógico e, entre suas muitas facetas, o desenvolvimento de seus profissionais.

No que tange, especificamente, ao Título IV da LDB — Da organização da educação nacional — no seu artigo 12, que enfoca as incumbências dos estabelecimentos de ensino, vale ressaltar que os incisos I, II e IV destacam a responsabilidade das escolas por elaborarem e executarem sua proposta pedagógica, administrarem seu pessoal e velarem pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente. Tais determinações reafirmam a autonomia pedagógica e um projeto de formação contínua focado nas necessidades de cada escola, nas diretrizes do projeto político-pedagógico. O artigo 15 deste mesmo Título determina:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira [...].

Com respeito ao desenvolvimento profissional dos docentes, o Título VI da LDB — Dos profissionais da educação — no artigo 61, aponta que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, *inclusive mediante a capacitação em serviço* (grifo nosso).

No artigo 67, os sistemas de ensino são conclamados a *promover e assegurar* a valorização dos profissionais de Educação, inclusive por

meio de: "Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim" (inciso II); e "[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho" (inciso V).

A legislação educacional em vigor é um dos aspectos instituídos que precisa ser considerado na elaboração do projeto da escola, mas esse aspecto não descarta as características da própria cultura escolar como instituinte de metas, objetivos, modos de agir, hábitos e valores na instituição escolar. Essa situação exige uma escola que considere esses fatores na elaboração de seus projetos, portanto, uma escola que reflita sobre suas próprias concepções. Alarcão (2001, p. 15), ao definir uma escola reflexiva, afirma que:

[...] a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam esses e aqueles.

Aos sistemas de ensino federal, estadual e municipal cabem organizar, segundo determinação legal, os espaços/tempos para que a formação aconteça, mas isso não descarta as interpretações, os equívocos e as formas determinadas para atingi-la. O texto legal não assegura políticas públicas que, efetivamente, garantam tais processos.

O projeto político-pedagógico que se caracteriza como carta das intenções pedagógicas da escola, construído coletivamente para assegurar a autonomia da escola, pode propor formas de aprimoramento do trabalho desenvolvido pelos docentes, por meio de programas de formação contínua. Canário (2006, p. 75) corrobora essas ideias:

A construção da autonomia dos estabelecimentos de ensino supõe uma capacidade autônoma de mudança que não é compatível com processos de controle remoto das escolas e dos professores, a partir da administração central. A formação "centrada na escola" é um das facetas de uma nova visão do estabelecimento de ensino, no qual ele é, simultaneamente, uma unidade estratégica de mudança e a unidade central de gestão do sistema. O projeto educativo da escola constitui o instru-

mento essencial de uma gestão estratégica do estabelecimento de ensino, cujas construção e avaliação, nas suas diferentes formas, configura-se como o eixo fundamental de um processo de formação contínua dos professores. É, portanto, em um plano mais global, balizado pelo projeto educativo da escola, que o plano de formação deve ser pensado.

Quando falamos em autonomia da escola, não estamos falando de "soberania" da escola. A própria LDB trata de criar vínculos entre os sistemas de ensino e as determinações do plano de educação nacional, que nada mais é do que um plano político de trabalho.

O paradoxo é que a escola brasileira, que ainda sofre em decorrência de condições precárias, também é um lugar de formação para os educadores que lá atuam e que podem, de acordo com as condições dadas, realizar o exercício de repensá-la e de reavaliá-la para, dessa forma, buscar responder às necessidades da população que a ela tem acesso.

A organização da escola revela as opções ideológicas assumidas pelo coletivo escolar e comunica a cultura da escola. Assim, questões como trabalho coletivo, articulação da escola com a sua realidade local, organização didático-pedagógica, horário de funcionamento e tempo dedicado aos projetos de formação dos professores são estruturadas a partir de uma luta política por condições ideais de trabalho pedagógico.

A educação escolar tem por base um projeto de intenções que ganha forma nos planos de trabalho de professores, coordenadores, diretores etc. Esses planos fazem parte de um processo de planejamento que é retomado e avaliado de tempos em tempos. O projeto de trabalho do coordenador pedagógico, assim como o próprio projeto de formação da escola, fazem parte desse grande plano de intenções. O projeto político-pedagógico organiza e sistematiza todas as ações educativas da unidade escolar, inclusive a atuação formativa dos coordenadores pedagógicos que, ao gerir a formação, desenvolvem um plano de trabalho flexível e acordado com os professores em formação, pois considera as necessidades educativas dos alunos e dos professores numa temporalidade real.

No entanto, não basta arrolar nesse documento o levantamento das necessidades formativas da comunidade escolar — alunos, professores e demais funcionários —, nem mesmo ter um profissional responsável para que ele ocorra. Para isso, são necessárias, também, algumas condições: previsão de tempo remunerado para estudo, uma liderança pedagógica para colocá-lo em prática, lugar para que os professores e/ou funcionários se reúnam, material para a reflexão, livros, DVDs, acesso à internet, palestras e outras que vão surgindo, dependendo do projeto formativo proposto pela escola:

O projeto tem que ser claro e refletir bem os caminhos da escola. Então, antes de escrever o projeto nós selecionamos as questões com os professores, fazemos as discussões, os levantamentos de prioridades e a organização do que vai acontecer [...]. Optamos por discutir primeiro e posteriormente elaboramos o projeto. Ele tem que refletir, de fato, as necessidades da escola (Coord. Maria Stella).

Assim, o projeto da escola norteia o seu trabalho e a sua flexibilidade garante a incorporação de novas demandas durante o ano letivo, o que possibilita mudanças, até mesmo na formação proposta. Essas mudanças podem vir orientadas pelo sistema, na definição de sua organização e execução.

A formação proposta no ambiente de trabalho não pode ser determinada nem pelo coordenador pedagógico nem pelo sistema, mas caracterizar-se como produto do processo reflexivo dos atores envolvidos. Cabe, assim, ao projeto político-pedagógico organizar as atividades educativas promovidas pela escola, no qual os planos de ensino, os planos de trabalho de seus profissionais e de formação devem estar inseridos. A formação, sendo contemplada no projeto da escola, torna-se a expressão da concepção e das decisões coletivas. Essa conjuntura possibilita ao coordenador pedagógico a busca das condições e dos conhecimentos para desenvolver o plano de formação construído a partir das necessidades apontadas pelo projeto educativo da escola.

3. Política pública e formação dos professores na escola — o caso do município de São Paulo

Enquanto o conceito de projeto político-pedagógico tem um sentido de abrangência nacional, “a concretização do processo de planejamento” (Libâneo, 2003, p. 125), ou seja, o plano que organiza as atividades da escola, o Projeto Especial de Ação (PEA) está associado a um conceito local, constituindo-se como um braço desse projeto mais abrangente, configurando as intenções formativas da escola, estabelecendo a justificativa, os objetivos e os resultados a serem alcançados no processo de formação.

Na rede municipal de ensino de São Paulo, o PEA dá sentido à atual Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), pois se configura no documento-síntese das intenções formativas de determinado grupo de profissionais, em um tempo (histórico) e em um espaço (geográfico) específicos.

Os depoimentos das coordenadoras e dos professores envolvidos nos autorizam a elaborar o organograma a seguir (Figura 2). Segundo os educadores envolvidos diretamente nos processos de formação na escola, como articuladores e participantes, o PEA é um instrumento de organização da formação, que é marcado pela própria história da rede municipal de ensino de São Paulo.

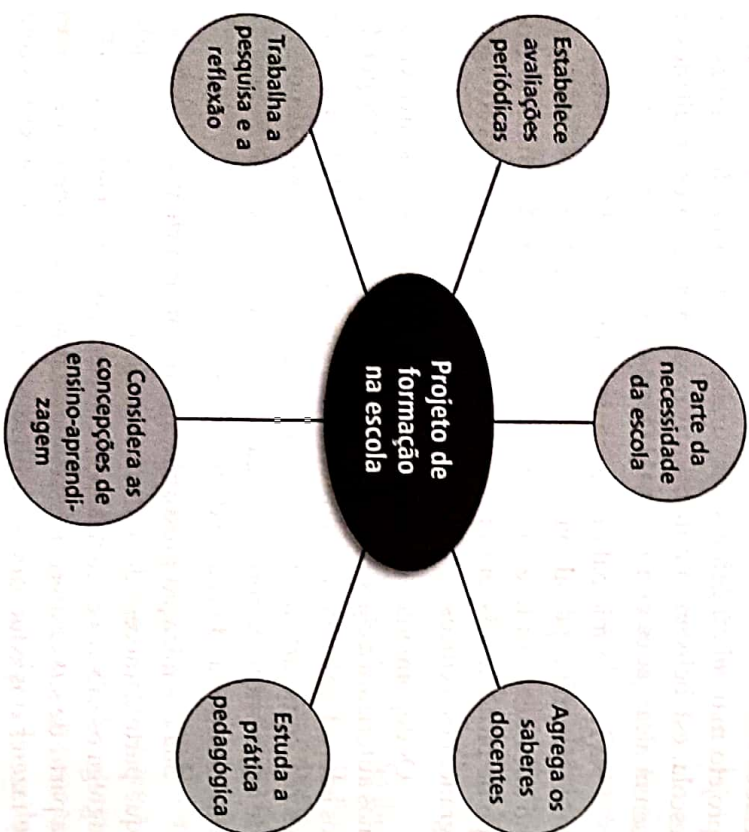
Sua organização pressupõe um movimento circular e contínuo, que parte da necessidade da escola, elencada por seus profissionais; agrega os saberes docentes, pois são os definidores das necessidades a partir de suas experiências; estuda a prática pedagógica, os saberes e fazeres dos educadores envolvidos; considera uma ou várias concepções de ensino-aprendizagem; trabalha em função da pesquisa e da reflexão com avaliações periódicas, sendo que a formação contínua, *stricto sensu*, ainda que organizada na forma de projeto, ocorre em diversos momentos dessa dinâmica.

A Figura 2, elaborada a partir de alguns destaques dados pelas coordenadoras pedagógicas entrevistadas e por pesquisadores sobre aspectos a serem considerados na formação contínua na escola, agre-

ga elementos da compreensão tanto de um como de outro profissional posicionados de formas diametralmente opostas, mas não em oposição uns aos outros.

Figura 2

Aspectos constitutivos da formação centrada na escola



Fonte: Elaborada a partir da síntese dos dados da pesquisa e do referencial teórico.

A tendência, conforme se observa na Figura 2, é considerar a formação na escola como um processo circular que parte das necessidades da organização-escola, portanto, de uma dimensão insti-

cional e coletiva considera a dimensão pessoal das experiências incorporadas na atividade docente (os saberes docentes) e objetiva a transformação na dimensão profissional, pela reflexão teórica e técnica sobre a prática educativa — e que, por fim, representa o fechamento do círculo e a avaliação de novas necessidades.

Tais aspectos se articulam de várias formas, não obedecendo a uma sequência específica, mas todos os fatores estão agregados ao projeto de formação da instituição escolar.

Esses fatores foram apresentados pelos professores, nos grupos dialogais,³ a partir de uma provocação hipotética relacionada à extinção da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). A proposta era que os professores, coletivamente, elencassem argumentos para a coordenadora pedagógica defender a permanência da JEIF em instâncias superiores. O resultado desta dinâmica foram argumentos pautados na ideia e existência de um “PEA” de formação.

Grupo I

A jornada favorece a interação entre os docentes de diversas áreas, proporcionando projetos como a interdisciplinaridade, a aquisição de conhecimentos, o apoio mútuo entre os professores, criando um “clima de segurança profissional” e oferece a oportunidade de formação continuada.

Grupo II

A jornada possibilita momentos para reflexão acerca de situações vivenciadas na educação, de trocas de experiências entre os pares, de preparação de aulas, para estudos, de elaboração de projetos coletivos, de atualização profissional, de integração entre os grupos e a equipe técnica, o que contribui para o enriquecimento das aulas e para a socialização de práticas pedagógicas.

3. A ideia do Grupo Dialogal foi desenvolvida a partir da concepção do grupo de opinião, principalmente, pela oportunidade de os participantes dialogarem, discutirem, trazerem à tona fatores críticos. A diferenciação entre os dois grupos se dá pela inserção ativa da pesquisadora no grupo, propondo a pauta de discussão e questionando as respostas dadas. Para maiores detalhes, consultar Domingues (2006).

Grupo III A jornada proporciona momentos: de reflexão e estudo sobre a prática pedagógica e sobre a teoria que a embasa, de troca de experiências entre os educadores a fim de responder ao PEA construído a partir do diagnóstico de problemas na escola.

Grupo IV Este espaço garante estudos teóricos, troca de experiências entre os professores, reflexão em relação à prática cotidiana, além de planejamentos de ações coletivas e individuais, diagnósticos dos alunos e consequentes ações, e colabora com a formação do grupo e a melhora da prática em sala de aula.

Em todas essas “argumentações”, a formação contínua torna-se uma justificativa para a existência dessa jornada (JEIF), implicando a elaboração de projetos formativos para esse horário, vinculados ao diagnóstico das dificuldades pedagógicas da escola. Os grupos apontaram em suas sínteses a necessidade de um projeto formativo vinculado à prática docente, visando à sua melhoria, ou seja, à aprendizagem dos alunos.

Os professores ressaltaram, em síntese, que a JEIF possibilita a formação contínua, ou seja, reflexão sobre situações vivenciadas, estudos, elaboração de projetos, socialização de práticas, troca de experiências, planejamento de ações coletivas e diagnósticos; todos esses aspectos comunicam uma organização de trabalho em que professores e coordenadores têm papéis complementares, mas não dicotomizados.

A ideia de um PEA nasceu logo depois da institucionalização da antiga JII (Jornada de Tempo Integral), em 1992, que passou a ser denominada JEI (Jornada Especial Integral) em 1993. Naquele tempo, a sigla PEA significava Projeto Estratégico de Ação e estava atrelada ao envolvimento de toda a comunidade educativa na resolução de um problema pedagógico, identificado pela equipe escolar. Posteriormente, passou a ser tutorado por Portarias que o caracterizavam e o restringiam.

A primeira Portaria do PEA, de n. 2.083, foi publicada em abril de 1994 e regulava a organização do projeto, até então, Projeto Estrat-

tégico de Ação, orientando o estudo da realidade local e caracterizando as possibilidades de projetos a serem desenvolvidos no horário coletivo, cujo foco estivesse na resolução dos problemas que dificultassem o trabalho pedagógico na escola.

A segunda Portaria de n. 3.826, de julho de 1997, modifica o nome para Projeto Especial de Ação, mantendo a sigla, subordinando-o ao projeto político-pedagógico da escola e indicando algumas modalidades de PEAs, quais sejam, de formação e aperfeiçoamento profissional, de avaliação diagnóstica, de orientação educacional e pré-profissionalizante, de ações com a comunidade.

A terceira Portaria de n. 1.654, de março 2004, determina duas modalidades de PEAs subdivididas em eixos de ações curriculares sistematizadas:

- I — Formação Permanente da comunidade educativa, nos eixos:
 - a) aprofundamento da visão do currículo como construção sociocultural e histórica;
 - b) diversidade cultural, etnoracial, de gênero e de sexualidade;
 - c) cultura da infância, do adolescente, do jovem e do adulto;
 - d) leitura de mundo, alfabetização, letramento;
 - e) organização da escola em ciclos e a reestruturação dos tempos e espaços das unidades escolares;
 - f) paz e justiça social: direitos humanos, ética e cidadania;
 - g) educação para o meio ambiente;
 - h) avaliação.
- II — Gestão democrática:
 - a) o protagonismo infantojuvenil;
 - b) o fortalecimento dos grêmios estudantis;
 - c) o fortalecimento dos Conselhos de escola;
 - d) a participação efetiva de diferentes segmentos da comunidade educativa.

A quarta Portaria, de n. 654, de fevereiro 2006, determina como ações de formação:

I — a tematização das práticas desenvolvidas em diferentes espaços educativos;

II — a articulação das diferentes atividades e/ou projetos/programas com as diversas instituições e conselho de escola que integram o Projeto Pedagógico;

III — a implementação dos Projetos e Programas específicos da Secretaria de Educação como: Programa “Ler e escrever — prioridade na escola municipal”, Programa “São Paulo é uma escola” e outros.

A quinta Portaria, de n. 4.057, de outubro de 2006, traz duas modificações: uma substituindo no inciso III, da Portaria anterior, o “Programa São Paulo é uma escola” pelo programa de formação de coordenadores pedagógicos da educação infantil, “Rede em rede: a formação continuada na educação infantil”, e para os coordenadores das escolas de ensino fundamental e médio a continuação do programa “Ler e escrever — prioridade na escola municipal”, e outra excluindo, no item docente, a participação dos professores adjuntos,⁴ sem aulas atribuídas, dos projetos de formação.

A Portaria n. 1.566, de março 2008, traz uma nova redação ao artigo primeiro, fazendo menção à necessidade de serem contemplados nos projetos de formação desenvolvidos na escola os projetos da Secretaria Municipal de Educação. A mudança mais significativa é a alteração do inciso III, da portaria anterior, com o acréscimo da determinação de implementação dos documentos de “Orientações Curriculares: expectativa de aprendizagem e orientações didáticas” e do “Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais”.

Na sequência, a Portaria n. 5.551, de 24 de novembro de 2011, revogada pela Portaria n. 5.854, de 31 de outubro de 2012, altera a Portaria n. 1.566/2008 no seu artigo 3º, determinando os participantes dos PEAs, ficando vedada a participação aos auxiliares de desenvol-

4. Atualmente, na rede municipal de ensino de São Paulo não há mais professores adjuntos. Todos os professores adjuntos tiveram seus cargos ‘transformados’ em professores titulares. Os que não têm uma turma atribuída trabalham compondo o módulo da escola.

vimento infantil (AIDs), aos professores portadores de laudo médico de readaptação/restrrição/alteração de função; aos professores que optaram pela Jornada Básica do Professor (JB).

Em janeiro de 2014 foi promulgada a última Portaria de PEA n. 901/2014, que revoga definitivamente a Portaria n. 1.566/2008 e a Portaria n. 5.854/2012, considerando o Programa e as Metas do governo Fernando Haddad. Inova ao determinar que os PEAs expressem as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo — Mais Educação São Paulo” e no projeto político-pedagógico da escola. O texto da Portaria orienta sobre as temáticas dos PEAs para a Educação Infantil; para o Ensino Fundamental, considerando cada ciclo: Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar e Ciclo Autoral; para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos — EJA.

Tais documentos legais moldam os projetos das escolas, que passam a ter a mesma estrutura organizacional e de conteúdo, deixando pouco espaço para a construção de projetos autônomos que respondam às dificuldades levantadas pela equipe escolar. Ademais, restringem o trabalho de formação desenvolvido pelo coordenador pedagógico na escola.

O Quadro 3 procura sistematizar os depoimentos das coordenadoras quando se referiam diretamente ao PEA. As categorias organizadas revelam aspectos redundantes nesses depoimentos e que, também, são reveladores do sentido desse projeto para as escolas.

No Quadro 3, é evidente que há uma sobreposição dos depoimentos das coordenadoras sobre o PEA e sobre as categorias levantadas. Na verdade, coerentemente, os discursos repetidos pelas coordenadoras entrevistadas revelam uma organização dos projetos formativos, que acentua certas contradições, algumas mais evidentes nas escolas de ensino fundamental do que de educação infantil.

Os PEAs, segundo o relato das coordenadoras das escolas municipais de ensino fundamental (EMEF), partiam de um levantamento das necessidades da escola local, com discussões internas, que

Quadro 3 O Projeto Especial de Ação (PEA) — a proposta de formação da escola

Levantamento das necessidades	“O tema do PEA era comum, isso facilitou, todo mundo sabia que o problema era alfabetização. Quando as crianças chegam ao ciclo II, todos veem que o problema é a leitura e a escrita, então, a proposta era trabalhar a alfabetização — a leitura e a escrita. Posteriormente, os professores refletiram e concluíram que a expressão ‘leitura e escrita’ já abarcava alfabetização, não precisa estar citando o termo. O projeto (PEA) funcionou porque partiu de uma necessidade da comunidade escolar” (Coord. Maria Vitória). “Quando organizamos um PEA, acabamos montando de acordo com a dificuldade do grupo, o que eles acabam dizendo, avaliando. Logo que cheguei à escola, li as avaliações da unidade e as sugestões de encaminhamento para o ano que viria. Então foi partindo da avaliação que o grupo fez, das dificuldades que eles tinham que pensamos o PEA para aquele ano” (Coord. Maria Leda).
Trabalho coletivo	“Quando eu cheguei, já haviam tido uma discussão em relação à quantidade de projetos, que deveria haver menos projetos e todos voltados para a necessidade maior da escola, que era a questão da alfabetização, esse era o ponto central” (Coord. Maria Vitória). “Esse ano nós organizamos os grupos de JEIF, nos horários coletivos, e fomos avaliando o PEA do ano passado e pensando nos encaminhamentos. Então, a partir daí demos uma continuidade em alguns temas, mas também organizamos assuntos que não foram trabalhados no ano anterior. Mesmo as salas ambientes que foram desmontadas, nessa nova proposta, quando foram organizadas, foi em virtude de uma demanda, e não apenas por vontade de alguém que quis fazer assim” (Coord. Maria Leda).
Fatores que interferem no PEA	“Quando nós escrevemos o projeto, esse ano, percebemos que o projeto estava com a cara da prefeitura, que é o programa ‘Ler e escrever’ [...] Neste ano foi praticamente imposto, o horário coletivo é isso: quatro horas para o programa ‘Ler e escrever’ e as outras quatro para o projeto da escola e o programa ‘São Paulo é uma escola’ [...]. Não está sendo uma experiência fácil para nós, não estamos nos encontrando bem com esse projeto, estamos aprendendo a nos estruturar de novo. Mesmo o projeto ‘Leitura e escrita’ tinha um outro formato. Agora que estamos participando da formação do ‘Ler e escrever’, ele está mudando, está sendo interessante, mas ainda não nos achamos, estamos caminhando” (Coord. Maria Vitória). “Tem que priorizar (a formação), mas tem que tomar um cuidado enorme para não ser engolido pelas outras questões. Porque tem as questões cotidianas: é o aluno indisciplinado, são papéis burocráticos que precisam ser entregues e coisas para serem resolvidas. Então, o ideal, aquilo pelo qual nós lutamos, é priorizar a formação, mas isso é um processo” (Coord. Maria Stella).

As práticas docentes	“Tem que priorizar (a formação), mas tem que tomar um cuidado enorme para não ser engolido pelas outras questões. Porque tem as questões cotidianas: é o aluno indisciplinado, são papéis burocráticos que precisam ser entregues e coisas para serem resolvidas. Então, o ideal, aquilo pelo qual nós lutamos, é priorizar a formação, mas isso é um processo” (Coord. Maria Stella). “Para nós que vínhamos, antes de o projeto ‘Ler e escrever’, trabalhando com leitura e escrita, já tínhamos um histórico de trabalho com essa temática, então foi só analisar as coisas que estavam vindo a seguir, esta parte do ‘Ler e escrever’ foi bem tranquila. Agora, a outra do programa ‘São Paulo é uma escola’ foi extremamente complicada, até porque quando veio a Paraíba, quatro aulas para o ‘Ler e escrever’ e duas horas para o desenvolvimento do projeto ‘São Paulo é uma escola’ e duas horas para os projetos da escola. A nossa interrogação era: O que nós íamos discutir no coletivo?” (Coord. Maria Stella). “Os serviços burocráticos e as demandas externas interferem. Uma das coisas que nós precisamos discutir foi quando chegou o uniforme. No conjunto de uniforme, tem meias, agasalho, tênis... Como nós vamos nos organizar para distribuir esse material? Na verdade, a escola não tem alguém que faça isso, então quem vai fazer? Querendo ou não a organização é do CP e eu faço junto com a diretora” (Coord. Maria Leda).
	“Na verdade o que a gente mais faz aqui é refletir sobre a própria prática. [...] Uma forma de reflexão é através das atividades das crianças, outra é o envolvimento delas. Nós percebemos quando o professor se envolve e quando ele só faz as coisas de praxe. Quando o docente se envolve ele pensa as atividades. Por exemplo, se eu estou ensinando artes [...] eu penso em atividades mais avançadas do que eu fazia” (Coord. Maria Leda). “Quando eu cheguei [...] no terceiro período havia três turmas do terceiro ano do ciclo um, que pareciam que nunca tinham entrado na escola. Eles não sabiam ler ou escrever, coisa de abandono, e a primeira coisa que falei foi que ‘ninguém nunca disse ao professor que deixasse de ensinar’, essa é uma questão básica do professor, não estamos discutindo aqui se é moderno, construtivista, tradicional, sei lá o quê, essa discussão não interessa aqui. Para as crianças aprenderem a ler não existe magia, para isso os professores têm que assumir o seu papel, têm que ensinar. Então, nós vamos arrumando, discutindo, refletindo e analisando e eles vão melhorando” (Coord. Maria Augusta).

Fonte: Elaborado a partir dos depoimentos das coordenadoras entrevistadas sobre os Projetos Especiais de Ação (PEA).

desvelavam as dificuldades em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Os projetos, então, procuravam estudar e entender essas dificuldades pautadas em uma didática coerente com o modo como as crianças constroem conhecimentos linguísticos e em materiais teóricos produzidos institucionalmente, como os do Profa.⁵ Outros grupos, especialmente no ciclo II, entendiam que o estudo da tipologia textual daria base para que os professores das diferentes áreas do conhecimento compreendessem o tipo de texto produzido em sua disciplina, favorecendo a busca por uma metodologia que possibilitasse o trabalho com a leitura e a escrita em todas as áreas.

Cada coordenador e cada escola foram organizando paulatinamente, com os recursos que detinham, uma formação a partir da necessidade e das competências observadas no grupo, com uma identidade própria. A intervenção do sistema, por meio das portarias organizadoras do PEA, acabou por desconstruir essas conquistas, negando os saberes de cada unidade. Não se tratou de somar outros saberes aos conhecimentos elaborados pelas equipes, mas de pulverizar, de forma homogênea, um conhecimento e uma prática que não consideraram os saberes e as práticas locais. Os depoimentos dos professores foram mais contundentes ao apresentar essa realidade, referindo-se a essa ingerência como "imposição teórica" e denunciando a ausência de diálogo do órgão oficiais com a escola.

A formação genérica proposta para a escola, pautada no programa "Ler e escrever", acaba nivelando, em todas as unidades, a discussão sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, desconsiderando, nesse processo, o percurso de cada escola. Mesmo sendo a perspectiva do problema semelhante, ainda assim não houve valorização das elaborações oriundas das vivências escolares. Os problemas relativos à alfabetização das crianças, nesta modalidade formativa, passam a

5. Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores, curso optativo, oferecido entre 2001 e 2004 aos professores e aos coordenadores da rede municipal de ensino de São Paulo, que contava com apostilas e fitas de vídeo que orientavam a discussão nos cursos de formação.

estar diretamente relacionados ao fato de os professores não planejarem as tarefas adequadamente.

Existe uma "coincidência", observada na pesquisa e no acompanhamento dos horários de formação, entre os problemas pedagógicos detectados pela Secretaria Municipal de Educação e os identificados pela escola. Ambas estão preocupadas com a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças matriculadas nas escolas municipais. Esse aspecto é facilmente observado no Quadro 3, na categoria Fatores que interferem no PEA.

Nestes últimos anos, a opção da rede municipal de ensino de São Paulo, para melhorar o trabalho desenvolvido junto às crianças e jovens, foi investir na formação do professor. Esse processo esteve pautado na ação do coordenador pedagógico, desenvolvida no horário coletivo e alterçada no repasse das discussões e tarefas, antes socializadas nas reuniões de formação oferecidas ao coordenador e na utilização das publicações criadas para subsidiar o trabalho do professor com a leitura e a escrita. Essa dinâmica parece não deixar um espaço para a consideração dos projetos preexistentes nas escolas, dando-lhes suporte.

As coordenadoras Maria Vitória e Maria Stella relatam que as escolas já tinham projetos relativos à aprendizagem da leitura e da escrita em andamento e tiveram de se reestruturar para se adequar às novas exigências. Uma perda de tempo e de energia, pois tais medidas acabam por descaracterizar esses projetos e, dessa forma, promovem um prejuízo para as identidades construídas. Os professores majoritariamente, quando consultados sobre o que desprezariam no trabalho de formação na escola, apontaram a intervenção dos projetos externos, propostos pela Secretaria Municipal de Ensino (SME), na escola.

Durante a observação, foi possível acompanhar a preocupação da coordenadora Maria Vitória com o fato de os professores se apropriarem do recurso denominado "sequência didática". De forma sistemática, a cada encontro, era retornada a discussão sobre essa temática com apresentações de sequências pela coordenadora, pelo grupo ou em vídeo. Alternada com esses momentos, a avaliação pro-

curava determinar os avanços dos alunos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, durante os dois semestres observados, a sequência didática foi sempre retomada como um exercício e não como a análise de uma prática pedagógica regular. Tal atitude revelava um quadro de resistência dos professores, em relação à formação proposta, que se manifestava na negação de transformar em prática cotidiana esse modo de organização do trabalho docente. Orsolon (2005, p. 21), em sua reflexão sobre a mudança na escola e o papel do coordenador, traz considerações que tocam na questão apontada:

A mudança na escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho. O coordenador como um dos articuladores desse trabalho coletivo precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola; e, nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto.

Outro aspecto observado foi a ausência de uma diversificação bibliográfica, principalmente na escola de ensino fundamental, que ficou restrita às publicações produzidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e oferecidas aos professores e aos coordenadores. Esse material cumpriu a tarefa de divulgar a concepção pedagógica que norteava o trabalho das equipes da secretaria e orientar a ação dos profissionais na escola (professores, diretores e coordenadores), generalizando conceitos, pautados na sistematização de uma metodologia de trabalho.

A fala da coordenadora Maria Vitória, no Quadro 3, mais especificamente na categoria Fatores que interferem no PEA, é emblemática de como os programas de governo, na perspectiva das coordenadoras, podem ser implementados de forma a desconsiderar o percurso dos envolvidos e dificultar o trabalho de formação na escola: "Não está sendo uma experiência fácil para nós, não estamos nos encontrando bem com esse projeto, estamos aprendendo a nos estruturar de novo".

Tal dizer reflete um descaso com o tempo e os conhecimentos produzidos nas práticas dos coordenadores pedagógicos que, nessa dinâmica, passaram a duvidar das suas competências e de seus saberes. Situação essa revelada pela questão proposta pela coordenadora Maria Stella: "O que iremos discutir no coletivo?". Essa pergunta retórica reflete a desarticulação entre o que a escola pensava em termos de formação e a proposta da Secretaria Municipal de Educação. Pode, ainda, ser uma formulação preocupada com o pouco tempo que sobra para a escola refletir sobre a sua organização, os projetos locais. Ou, a manifestação de uma desorientação, "se tudo o que foi realizado estava errado, o que iríamos discutir agora?".

A observação da condução dos PEAs pelas coordenadoras revelou uma reflexão mais pautada na apropriação de um modo de organização didática (como fazer) do que nas experiências pedagógicas vivenciadas no cotidiano (os fazeres).

A proposta de formação centrada na escola é bastante atual na rede municipal de ensino de São Paulo. Ter o coordenador como articulador nesse modelo torna-se possível. Porém, se ele desconsiderar os saberes construídos pelo grupo de professores, essa possibilidade se perde. Mesmo que a formação esteja centrada na escola, se as decisões sobre ela, configuradas no PEA, fogem desse domínio, acaba reforçando, ainda que de modo indireto, a dicotomia entre a teoria e a prática, pouco discutida com o coordenador. A escola passa a desenvolver uma formação pensada fora dela. São as avaliações diagnósticas e as sequências didáticas, com os seus "antes, durante e depois", muito bem elaboradas pelos professores, que, nesta perspectiva, acredita-se será garantida a aprendizagem das crianças.

Mas o que fazem os professores? Alguns não ensinam, conforme insinuação da coordenadora Maria Augusta no Quadro 3, não assumem o seu papel de ensinar. "Para as crianças aprenderem a ler não existe magia, para isso os professores têm que assumir o seu papel, têm que ensinar. Então, nós vamos arrumando, discutindo, refletindo e analisando e eles vão melhorando", porém ela vê uma saída no processo de formação, que possibilita a discussão, o diálogo, a

análise e a reflexão. É nesse processo coletivo que os professores e os coordenadores vão melhorando os seus fazeres. É a prática real refletida que promove uma transformação de saberes e saberes-fazeres para melhor.

Mas que abordagem deve ser adotada? Como tornar a prática alvo de análise e reflexão? Quais conceitos, quais saberes o coordenador precisará desenvolver para que a formação produza sua autonomia intelectual? Onde fica o espaço de singularidade num PEA que acaba configurando-se igual, nos temas e metodologia, para todas as escolas?

A coordenadora Maria Augusta relatou como conseguiu, com outras coordenadoras, criar uma rede de formação entre escolas e formular um projeto próprio de formação para professores, gerido pelas unidades educativas envolvidas, com participação de profissionais externos, alguns associados à universidade e outros profissionais de notório saber. A natureza interescolar cumpre o papel de uma socialização mais ampla entre sujeitos diversos (outros formadores que não o coordenador pedagógico, outros colegas que não os da escola de origem), um processo que é autônomo e apoiado no PEA da escola.

Na outra escola, foi observado que, mesmo tendo desenvolvido projetos formativos organizados *in loco*, a equipe escolar não confiava na eficácia deles, aceitando o programa instituído pela Secretaria de Educação como melhor do que o já existente. O que poderia ser uma troca de experiência crítica tornava-se um processo de treinamento pautado pela repetição de modelos. Embora demonstrasse uma boa articulação com o grupo de professores, a coordenadora não percebia a insatisfação deles com aquela dinâmica, ou, se o sabia, entendia que o que estava sendo ofertado era o melhor para aquele grupo. Posteriormente, o grupo de professores teve a chance de manifestar-se e posicionar-se contra o que chamaram de “imposição de uma teoria sobre o que já faziam”.

A contradição era que o trabalho dessa coordenação estava orientado pelo PEA, mas este estava comprometido com as ideias de uma

formação que não considerava as especificidades do *locus* formativo, nem os saberes docentes. No entanto, o discurso pessoal da coordenadora era de valorização dos saberes do grupo, considerado envolvido com a aprendizagem dos alunos.

Assim, como os professores denunciaram estratégias formativas organizadas a partir de uma concepção que não prima por uma produção que favoreça a construção de um trabalho autônomo pelo docente, a coordenadora Maria Augusta registra uma possibilidade de organização formativa, estruturada numa ação coletiva interescolar, que aglutina unidades educativas. Por se constituírem as unidades educativas próximas umas das outras, cria-se um elo que consegue agregar e envolver, ainda mais, na avaliação dessa coordenadora, os docentes.

Projetos de formação de professores centrados na escola — antes referidos — implicam uma valoração da prática como detentora de saberes, ainda que tácitos, e uma aproximação das dificuldades da escola. Marcelo Garcia (1999) identifica a ideia da profissionalização docente na escola com o reconhecimento da capacidade docente de tomar decisões profissionais e de a escola propor autonomamente seus próprios projetos formativos. Analisando os relatos nas entrevistas e a observação das práticas das coordenadoras no PEA, foi possível vislumbrar configurações diferentes de formação ligadas à subjetividade dos participantes em relação ao espaço formativo. Tais ideias foram sintetizadas no Quadro 4 e revelam duas formas de caracterização dos projetos de formação centrados na escola.

O Quadro 4 mostra a dualidade de ações formativas que, embora tenham como foco a aprendizagem dos alunos, são organizadas de forma diversa, o que manifesta concepções diferentes sobre o trabalho com a formação contínua do docente na escola, ora responsabilizando o professor pela sua formação e os resultados dela na prática pedagógica, ora buscando apenas instrumentalizar o professor para determinadas ações curriculares.

Analisando os dados, é possível afirmar que professores e coordenadores apresentam experiências educativas que os tornam inco-

Quadro 4 Configurações do trabalho com o PEA

	PEA — EM PROL DA AUTONOMIA PROFISSIONAL DOCENTE	PEA — COMO INSTRUMENTO DE SOCIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS
Modelo de formação	Centrado na escola, pautado pela autonomia das equipes.	Centrado na escola, pautado no controle dos resultados.
Fonte de aprendizagem	Projeto formativo organizado pela equipe escolar a partir dos problemas pedagógicos detectados e articulado pelo coordenador pedagógico, lotado na escola.	Projeto formativo elaborado a partir dos projetos educativos de governo e articulado pelo coordenador pedagógico, lotado na escola.
Tempo/Espaço	Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).	Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).
Tipo de atividade	Pesquisa, análise e reflexão sobre a prática.	Análises de práticas a partir de publicações institucionais.
Atitude dos participantes	Participam da formulação e do processo de formação e avaliam os resultados.	Recebem a orientação externa sobre a organização do projeto (forma, conteúdo, desenvolvimento e avaliação).
Características dos participantes	Sujeitos que têm saberes e que são capazes de reelaborar os próprios conhecimentos e as práticas educativas em função da aprendizagem dos alunos.	Sujeitos que precisam ter bons modelos para melhorar suas práticas e possibilitar o ensino para os alunos.
O que se espera	Desenvolvimento de uma prática pedagógica crítico-reflexiva em relação à ação docente, em prol da aprendizagem dos alunos e da construção de uma consciência crítica sobre o mundo em que vivem.	Desenvolvimento de uma competência didática, em prol da aprendizagem dos alunos.

Fonte: Elaborado a partir da análise dos depoimentos dos participantes da pesquisa em relação ao PEA.

modados com a atual situação das ações formativas na escola, pois, da forma como vem sendo propostas, cada vez mais excluem as equipes escolares de uma participação incisiva nas decisões sobre a formação a ser desenvolvida na escola.

4. Os parceiros no trabalho de formação contínua do docente

O trabalho de gestão do projeto político-pedagógico, especialmente a formação contínua na unidade escolar, não é responsabilidade exclusiva do coordenador pedagógico. Segundo Libâneo (2003, p. 29), "o desenvolvimento profissional e a conquista da identidade profissional dependem de uma união entre pedagogos especialistas e os professores, assumindo juntos a gestão do cotidiano da escola, o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação". Libâneo (2003) usa a expressão "pedagogos especialistas", referindo-se ao trabalho do supervisor escolar,⁶ do diretor, do orientador educacional e do coordenador pedagógico, que, ao desenvolverem um trabalho conjunto e partilhado, asseguram que a organização escolar torne-se um ambiente de aprendizagem também para professores, um espaço/tempo de reflexão e de organização de novas práticas.

Nas escolas municipais, os coordenadores pedagógicos, historicamente, estão numa posição de interlocução direta entre as concepções pedagógicas do sistema de ensino, os conhecimentos docentes e as necessidades educativas da comunidade escolar. Nessa relação, também estão implicados o supervisor e o diretor de escola.

A partir da década de 1980, com a democratização da educação no Brasil, os papéis do diretor e do supervisor escolar vêm sendo ressignificados. Normalmente, relacionados a uma concepção técnica de mando e inspeção, passam a ser entendidos, pelos pesquisadores, como articuladores das relações colaborativas na escola. Ocorre, assim, uma aproximação entre diretores, coordenadores e supervisores no trato das questões pedagógicas.

Os depoimentos das coordenadoras mostraram que a presença desses atores podem, em maior ou menor grau, facilitar ou dificultar o trabalho do coordenador pedagógico. De forma geral, os diretores são considerados como parceiros no trabalho de acompanhamento pedagógico, especialmente, o de formação contínua na escola. No entanto, os supervisores não são lembrados como parceiros do traba-

6. Sobre o papel do supervisor escolar, consultar Franco (2007).

lho escolar. Normalmente sua ação está associada à inspeção, à aprovação ou à cobrança em algum nível.

O supervisor, como um dos braços da gestão pública, é um profissional que não pode estar apenas comprometido com as questões relativas ao cumprimento ou não da legislação, pois tem responsabilidades com a articulação entre os conhecimentos e os projetos que permitem atender às escolas nas suas necessidades. Muitos supervisores não se habilitam a acompanhar o processo de formação porque não sabem o que dizer, pois seus conhecimentos estão limitados à legislação, haja vista que acompanham um número significativo de escolas de diferentes níveis, então a maioria atém-se a cobrar as determinações do poder público.

Um espaço/tempo compartilhado favorece o envolvimento de todos os atores na discussão e na construção de um ambiente democrático que cumpra a função da escola como socializadora de conhecimento. A coordenadora Maria Augusta faz uma reflexão bastante oportuna sobre este aspecto:

Eu acho que escola é uma construção coletiva. Não sou eu que faço a escola, nem o diretor, é o conjunto. Algumas ideias são minhas, outras do diretor e outras dos professores, que a gente vai alimentando, dando formato até virar algo concreto.

A análise empreendida por essa coordenadora aponta a responsabilidade de todos na construção de uma escola pública de qualidade. Juntos, a equipe escolar (professores, agentes de apoio, direção e coordenação) e a supervisão vão dando concretude aos projetos, à medida que alimentam as ideias, adequando-as às necessidades da escola desejada.

4.1 O diretor, componente da equipe pedagógica

Silva Júnior (1993) identifica na ideia de direção de escola uma linha tradicional, mais ocupada com os aspectos administrativos do

que educacionais. Contudo, para esse autor, a ação administrativa deve considerar que tem como ponto de chegada a educação.

Os depoimentos, durante a investigação, demonstraram que só quando o diretor é capaz de desenvolver uma gestão democrática e participativa, de valorização do trabalho de todos, e enxergar em sua ação uma finalidade pedagógica, em função do projeto educativo da unidade, é que o trabalho do coordenador tende a ser referendado e desenvolvido como uma prática específica de uma equipe coesa que trabalha de modo integrado.

Mesmo se ocupando de tarefas mais administrativas e burocráticas, o diretor de escola tem sua função diretamente ligada ao pedagógico, e seu distanciamento ou aproximação está associado às diferentes concepções de gestão da escola, às demandas de trabalho desse profissional, à relação estabelecida com o coordenador pedagógico e ao projeto desenvolvido na unidade educativa. Libâneo (2003, p. 88) afirma que:

O diretor ou diretora de escola tem, pois, uma importância muito significativa para que a escola seja respeitada pela comunidade. Como temos insistido, autonomia, participação, democracia não significam ausência de responsabilidades. Uma vez tomadas as decisões coletivamente, participativamente, é preciso colocá-las em prática.

De fato, não é necessário que o diretor desenvolvesse a função do coordenador, estando este presente, mas é necessário que o trabalho seja uma construção coletiva, apoiado pelo diretor, que deve acompanhá-lo. Os depoimentos das coordenadoras trazem elementos para que se pense a relação entre direção e coordenação pedagógica na condução dos trabalhos de formação na escola. Para elas, essa relação pode ser facilitadora ou dificultadora do trabalho:

Em 2001 assumimos os trabalhos na escola eu, a outra coordenadora, a diretora e a assistente — uma equipe toda nova — que desde o começo esteve junta. Eu não vivi as experiências que já ouvi relatadas,

de coordenadores em pé de guerra com os diretores e de diretores cercando o trabalho dos coordenadores. O diretor diz uma coisa e o CP outra. O coordenador torna-se "o recheio do sanduíche" entre os professores e o diretor. Se não houver uma boa direção, no sentido da conversa e do apoio, o trabalho não flui. A direção pesa muito. Outra coisa que pesa é ter uma boa relação com a outra coordenadora, estar sempre conversando e trocando ideias. Eu acho que isso colaborou muito para a construção do meu trabalho, porque não foi um processo solitário. Nós dialogamos com a direção, que apoia o nosso trabalho, e isso ajuda muito (Coord. Maria Stella).

Era uma diretora horrível que estava lá, ela era eleita, escolhida pela equipe da escola, uma coisa horrível. Via os alunos como uns coitados (Coord. Maria Augusta).

Dos dois depoimentos anteriores, um relata o confronto com uma direção autoritária. Nesse caso, a coordenadora narra que a diretora nada fazia para facilitar o trabalho docente e contribuir com o desenvolvimento dos alunos, que eram vistos como coitados e incapazes. Porém, mesmo essa coordenadora vai dizer, referindo-se a outro diretor, que ele é um grande aliado no desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola. Fusari (2007, p. 22) afirma que:

A formação contínua de educadores que atuam na escola básica será bem mais sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores pedagógicos [...], encarará-a como valor e condição básicos para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação.

A coordenadora Maria Stella vivenciou uma experiência positiva em relação ao diretor e à equipe técnica, no momento que ascendeu ao cargo, facilitando a sua adaptação e o seu trabalho. Tais depoimentos somam-se à ideia de uma formação contínua articulada coletivamente, corolário do envolvimento de toda equipe técnica da escola. Orsolon (2005, p. 21) traz elementos para pensarmos a importância dessa integração:

As práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na escola desenham as relações e as interações que as pessoas estabelecem em seu interior e definem formas/modelos para o fazer docente. Quando os professores percebem movimentos de organização/gestão escolar direcionados para a mudança de determinado aspecto de sua prática, essa situação pode se constituir num fator sensibilizador para sua mudança. A promoção de um trabalho pedagógico que ultrapasse as fronteiras do conhecimento e das funções/ações rigidamente estabelecidas no âmbito da organização e da gestão da escola, por meio de uma gestão participativa, na qual os profissionais dos diferentes setores possam efetivamente participar da construção do projeto político-pedagógico da escola, colaborando na discussão a partir de seu olhar e de sua experiência, propiciaria a construção de uma escola em que as relações e os planejamentos de trabalho se dessem de maneira menos compartimentada, mais compartilhada e integrada.

Segundo Libâneo (2003, p. 87), o "[...] diretor de escola é responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos". Um diretor com tais conhecimentos é capaz de acentuar a importância do coordenador, sem que isso signifique a diminuição do seu papel de liderança.

Os relatos das coordenadoras indicam que, dependendo das relações institucionais e da postura diretiva do administrador, pode existir uma comunhão de projetos que apoia o trabalho do coordenador pedagógico na escola, em decorrência dos resultados esperados, ou seja, a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Mas existem diretores que não abrem mão de sua "autoridade" e concentram todo o trabalho em suas mãos, executando-o de acordo com suas próprias percepções e concepções de educação, colocando em risco o sucesso dos projetos de natureza pedagógica. Sem contar que uma equipe dividida não realiza um trabalho eficiente, nem produz as mudanças necessárias ou pretendidas.

A falta de apoio do diretor em relação ao trabalho do coordenador cria um mal-estar na escola que dificilmente poderá redundar em projetos que envolvam toda a comunidade educativa.

Tal como é próprio da lógica do trabalho coletivo e de uma gestão participativa, a liderança do diretor pode gerar uma organização favorável para o desenvolvimento pedagógico, à medida que abre possibilidades para que cada profissional manifeste seus saberes num projeto de trabalho partilhado. As falas das coordenadoras são profícuas em apresentar, de forma incisiva, a necessidade dessa relação respeitosa. Nelas vemos que as práticas da coordenação pedagógica ficam obscurecidas ou perdem o foco quando não existem harmonia e respeito entre diretor e coordenador pedagógico. Silva Júnior (1993, p. 77), ao se referir ao papel do administrador escolar, afirma:

Trata-se de alguém que dirige o esforço coletivo dos professores, orientando-o para o fim comum, ou seja, o domínio do saber escolar de seus alunos. *O administrador é assim alguém a serviço do serviço que os professores prestam a seus alunos* (grifo do autor).

Como salienta o autor, o administrador trabalha em função da atividade docente, também o coordenador labuta em função da ação docente junto aos alunos, visando à aprendizagem. O papel do coordenador não é controlar o ofício do professor, pois é este quem planeja e faz a mediação, na prática, entre o ensino e a aprendizagem. É um trabalho voltado para o acompanhamento e a assistência pedagógico-didática dos professores, que, na formação, significa criar com os professores instrumentos de reflexão e investigação sobre a prática pedagógica, para que possam conceber, organizar e desenvolver situações adequadas à aprendizagem dos alunos.

4.2 O supervisor, um vértice do triângulo da equipe pedagógica

A figura do supervisor na educação pública nacional não é nova. Saviani (2003) localiza a função supervisora no início da colonização

do país, especificamente na ação dos “prefeitos de estudos”, figura ligada ao ensino dos jesuítas, cuja função, naquele tempo, estava pautada por regras que faziam dessa personagem o controlador da política de ensino determinado pela Companhia de Jesus.

Desde então, a função delegada aos “superiores”⁷ está cada vez mais associada à atividade de inspeção do trabalho escolar, inspirada em pressupostos técnico-burocráticos, cuja explicação está representada na ideia de que a melhoria da qualidade de ensino só é possível mediante o controle da escola. Porém, pode assumir na perspectiva de uma nova referência de ação supervisora um papel de assessoramento que permita à escola investigar sua ação, desenvolvendo os processos formativos. No dizer de Franco (2007, p. 194):

Os Supervisores de Ensino, assim como os profissionais da escola, entendem que a ação supervisora precisa estar vinculada estreitamente com os interesses e necessidades do desenvolvimento institucional da escola. Contudo a condição de função de sistema e de Estado lhes confere uma forma de poder de intervenção que precisa estar pautado em princípios democráticos de inferência e reconhecimento do papel dos profissionais da escola.

O supervisor, a partir dessa análise, pode intervir nas escolas de, pelo menos, duas formas: uma, no trabalho pedagógico, numa supervisão que possibilite à equipe escolar facilitar o desenvolvimento da autonomia crítica, propondo saídas pedagógicas ou formativas para as dificuldades encontradas. Outra, numa supervisão pautada nas solicitações burocráticas, na homogeneização dos processos formativos e no controle.

Sem uma reflexão crítica, o supervisor pode assumir a atribuição de repassar as determinações das políticas de formação dos órgãos oficiais para as escolas, e os coordenadores podem escolher atuar

7. No decorrer da história da educação brasileira, a figura responsável pela função de supervisão das escolas recebeu várias denominações. Para aprofundar os conhecimentos sobre a supervisão escolar, consultar Franco (2007).

dessa mesma forma junto aos professores. São “gestores” que não interagem e não discutem a realidade objetiva, portanto, não gerenciam em conjunto, diretor, supervisor e coordenador.

As coordenadoras manifestaram diferentes percepções e experiências em relação à atuação do supervisor na escola. A maioria aponta que o foco deles está nas questões burocráticas, nas orientações legais, e não no acompanhamento da escola, dos seus sucessos e das suas dificuldades:

O interessante é que nunca nenhum supervisor chegou até nós para comentar, conversar sobre o projeto ou perguntar como ele está sendo desenvolvido. [...] as intervenções do supervisor foram no sentido de alterar algo de natureza burocrática, como: modificar a data, acrescentar uma hora que faltou (Coord. Maria Vitória).

Eu fico pensando [...] que aquele que está mais próximo (o supervisor) pode vir e discutir um pouco com a escola. Não para colocar defeito, mas para tentar aproximar-se e entender. [...] Nós sentiríamos o apoio, seria mais uma pessoa com quem conversar, com quem dividir as questões. Eu acho que seria uma pessoa a mais nesse âmbito. É lógico que, dadas as características da função do supervisor — ter muitas escolas, fazer averiguações —, não dá para ter um acompanhamento direto, isso é óbvio. Mas é possível parcerias (Coord. Maria Stella).

Quando iniciei na coordenação, não tinha experiência no ensino fundamental. Foram muito assustadores esses seis meses iniciais. O supervisor responsável pela escola não tinha o entendimento de que eu precisava de apoio, de alguém para ajudar a direcionar o trabalho, porque eu não conhecia esse trabalho [...]. O supervisor cobrava muita coisa burocrática, tinha que entregar muitos documentos, o diário de classe, as avaliações das crianças, o relatório do Conselho de Classe. Eu tinha muitas dificuldades e demorava muito, porque não tinha nenhuma afinidade, nem entrosamento com aquilo (Coord. Maria Leda).

Quando a supervisão visita a escola e encontra uma escola que não dá trabalho e não tem pais reclamando, consegue ver seriedade, a prática que desenvolvemos registrada, transformada em cadernos e livros que

estão lá na sala de leitura, há muita visibilidade no trabalho, então, não precisa controlar a escola porque a escola é séria. A escola é ousada, inventa coisas, faz tudo para melhorar a sua qualidade (Coord. Maria Augusta).

As falas das coordenadoras expressam a distância existente entre o desejo de um supervisor que deveria ser parceiro dos coordenadores no desenvolvimento da formação na escola e o papel real que consiste em assumir uma postura técnica de quem está de fora, não colabora, mas pune o fracasso. Os supervisores descritos, na maioria dos depoimentos, revelam um profissional mais preocupado com a forma do que com o conteúdo dos projetos; distante da escola, com cujo apoio não se pode contar; burocrático, voltado mais para os papéis do que para as pessoas; controlador, caso a escola tenha problemas, e dispensável, caso a escola se articule sozinha.

A coordenadora Maria Augusta aponta para o foco da autonomia relativa da escola, o projeto político-pedagógico. Para ela, uma escola que trata seus projetos com seriedade, que dá visibilidade ao trabalho realizado, não sofre com o controle externo da supervisão.

No entanto, para boa parte dos coordenadores, a ação supervisora tem como característica o controle. O trabalho desse profissional, assim, se desenvolve no sentido de que a formação siga as determinações das portarias.

Segundo os depoimentos, é possível inferir que o acompanhamento feito pelo sistema, por meio do supervisor, oferece pouco apoio às reflexões oriundas do trabalho desenvolvido pela escola, está mais pautado no controle e na observação das atividades desenvolvidas. O risco de ações pautadas apenas por procedimentos técnicos é não considerar:

- as peculiaridades locais importantes para a implantação bem-sucedida de projetos educativos;
- a relativa autonomia da escola, pautada num conhecimento coletivo e local;

- a responsabilidade dos educadores na sua comunidade;
- a diversidade da formação dos sujeitos responsáveis pelo trabalho com os conhecimentos;
- os coordenadores, suas dificuldades e saberes;
- a falta de preparo (formação) dos próprios supervisores. Para acompanhar a diversidade dos projetos formativos desenvolvidos pela escola;
- a forma diversa como vem se constituindo o trabalho da coordenação pedagógica nos diferentes espaços educativos.

Segundo Souza (2005, p. 170):

O supervisor pode trabalhar com o olhar para o pedagógico, numa postura crítica, reflexiva junto à equipe escolar e aos professores, utilizando-se do administrativo a favor do pedagógico, negando o caráter meramente burocrático, impositivo, normativo e controlador. O trabalho do supervisor escolar estaria voltado a um projeto coletivo, em que a colaboração, a confiança, o pensar, o fazer junto pode propiciar o desenvolvimento profissional de todos, com uma formação de melhor qualidade.

O que se espera, da parte dos supervisores, é um tratamento diferenciado em cada escola, ora ajudando quem tem mais dificuldades, ora apoiando quem consegue fazer um trabalho eficiente de forma autônoma.

Um trabalho orientador genérico fere a ideia de um grupo de pessoas que partilham a organização da escola em favor de um projeto comum. Normalmente, essa situação se configura devido à ausência de diálogo pela hierarquização das funções, em que o supervisor é o elo mais forte, e pelas "orientações" do sistema de ensino que delimitam o percurso formativo a ser seguido, influenciando na organização dos projetos de formação e na articulação pelo coordenador pedagógico, quer pela pressão pela implementação de programas externos, quer pela adaptação das determinações do sistema aos projetos da escola, quer por assumir os projetos próprios.

Assim, com base nessas premissas, só é possível entender a ideia da escola como *locus* de formação contínua do docente, baseada numa concepção de autonomia institucional que tem no seu projeto político-pedagógico as diretrizes e metas de sua ação e no reconhecimento da capacidade das equipes (professores, diretores e coordenadores), ainda que assessoradas (pelo supervisor ou outro elemento do sistema), de elaborar, desenvolver e avaliar seus projetos formativos identificando as necessidades da própria prática. Nesse contexto, o coordenador torna-se o responsável por acompanhar de forma sistemática esse processo, especialmente por meio da promoção da reflexão crítica sobre as práticas e pelo favorecimento da investigação sobre a ação pedagógica na escola.

Considerando a especificidade do trabalho do coordenador pedagógico, a seguir este livro se propõe a analisar o papel do coordenador pedagógico como gestor da formação centrada na escola, apontando alguns desafios dessa ação.