

ISBN: 978-85-60360-66-6

Maria Amelia Santoro Franco
Elisabete F. Esteves Campos
Organizadoras

**A COORDENAÇÃO
DO TRABALHO
PEDAGÓGICO
NA ESCOLA**

PROCESSOS E PRÁTICAS



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Chanceler Dom Tarcísio Scaramussa, SDB
Reitor Prof. Me. Marcos Medina Leite
Pró-Reitora Administrativa Prof.^{fa}. Me. Mariângela Mendes Lomba Pinho
Pró-Reitora de Graduação Prof.^{fa}. Me. Roseane Marques da Graça Lopes
Pró-Reitor de Pastoral Prof. Pe. Me. Cláudio Scherer da Silva



*Editora Universitária
Leopoldianum*

Coordenador

Prof. Me. Marcelo Luciano Martins Di Renzo

Conselho Editorial (2016)

Prof. Me. Marcelo Luciano Martins Di Renzo (Presidente)
Prof.^a Dr.^a Ana Elena Salvi
Prof. Dr. Gilberto Passos de Freitas
Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira
Prof. Dr. Luiz Carlos Moreira
Prof. Dr. Luiz Sales do Nascimento
Prof.^a Dr.^a Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
Prof.^a Dr.^a Maria Helena de Moraes Barros Flynn
Prof.^{fa} Dr.^a Norma Sueli Padilha
Prof. Dr. Paulo Ângelo Lorandi
Prof. Dr. Sergio Baxter Andreoli

Editora Universitária Leopoldianum
Av. Conselheiro Nébias, 300 - Vila Mathias
11015-002 - Santos - SP - Tel.: (13) 3205.5555
www.unisantos.br/edul

Atendimento
leopoldianum@unisantos.br

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco
Elisabete Ferreira Esteves Campos
(Orgs.)

A COORDENAÇÃO DO
TRABALHO PEDAGÓGICO NA
ESCOLA.
PROCESSOS E PRÁTICAS



Santos
2016

A coordenação do trabalho pedagógico na escola [e-book]
: processos e práticas / Maria Amélia Santoro Franco,
Elisabete F. Esteves Campos (Organizadoras). Santos
(SP) : Editora Universitária Leopoldianum, 2016.
142 p.

ISBN: 978-85-60360-66-6

1. Prática de ensino. 2. Educação. 3. Livros eletrônicos.
4. Formação profissional. 5. Coordenação. I. Franco,
Maria Amélia Santoro. II. Campos, Elisabete F. Esteves.
III. Universidade Católica de Santos. IV. Título.

CDU e-book

Revisão

Júlia de Lucca

Planejamento Gráfico / Capa

Elcio Prado

Imagem Capa

www.santabanta.com

Sobre o Ebook

Formato: 160 x 230 mm • **Mancha:** 130 x 200 mm

Tipologia: Book Antiqua (textos/títulos)



Distribuidora Loyola

Rua São Caetano, 959 (Luz)
CEP 01104-001 - São Paulo - SP
Tel (11) 3322.0100 - Fax (11) 3322.0101
E-mail: vendasatacado@livrarialoyola.com.br

**Colabore com a produção científica e cultural.
Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem a autorização do editor.**

SUMÁRIO

Apresentação

Irene Jeanete Lemos Gilberto.....07

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Capítulo 1

Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.....15

Capítulo 2

Coordenação pedagógica: conceito e histórico

Sandra Regina Brito de Macedo.....33

Capítulo 3

Coordenação pedagógica: marcas que constituem uma identidade

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e Simone do Nascimento Nogueira.....49

AS AÇÕES FORMATIVAS NOS CONTEXTOS DE TRABALHO COM OS PROFESSORES E OS DESAFIOS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Capítulo 4

A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica

Isaneide Domingues e Valéria Cordeiro Fernandes Belletati.....59

Capítulo 5

A pesquisa-ação como instrumento da coordenação pedagógica: reflexões sobre o planejamento escolar

Elisabete Ferreira Esteves Campos.....77

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARTILHADA: O DIÁLOGO COMO PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICO-TRANSFORMADORA

Capítulo 6

Um estudo a partir da ótica dos gestores sobre as reformas curriculares na escola

Sandra Faria Fernandes.....93

Capítulo 7

Autoavaliação de escolas: contribuições para o desenvolvimento de uma gestão democrática

Helena Maria dos Santos Felício e Carlos Silva.....109

Capítulo 8

Os desafios da coordenação pedagógica: responsabilidades partilhadas

Elisabete Ferreira Esteves Campos.....125

APRESENTAÇÃO

Irene Jeanete Lemos Gilberto

Quem é o educador que, no espaço escolar, exerce a função de coordenador pedagógico? Qual o sentido pedagógico de suas ações? Qual a constituição histórica desse profissional e que papel tem desempenhado nos diferentes níveis de educação?

Estas são algumas das questões postas pelos autores deste livro, fruto do trabalho realizado por pesquisadores de diferentes instituições, e que traz para o debate educacional reflexões sobre a coordenação pedagógica, sua contextualização histórica e a formação identitária do coordenador pedagógico, enfatizando aspectos de sua função como formador de professores, função essa permeada pelos desafios que esse profissional enfrenta no cotidiano das escolas para a organização do trabalho pedagógico, seja nos contextos de formação continuada ou formação em serviço.

Em seu estudo sobre a ação formadora do coordenador pedagógico, Souza e Placco (2013, p.38), consideram que “o processo contínuo de planejar e replanejar, a cada novo encontro, constituiu-se na principal ferramenta para superar as barreiras enfrentadas na experiência de formação”. Ou seja, ser formador de professores implica saberes que conciliem as ações prioritárias da função de coordenador às diferentes atividades que lhe são atribuídas, as quais, na maioria das vezes, vão além da função primária que é a de promover a formação contínua dos professores e de reorientá-los em suas práticas, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos.

Diretrizes sobre a atuação do coordenador pedagógico vêm sendo desenhadas nas políticas educacionais. No estado de São Paulo, a Resolução SE-68, de 19 de junho de 2012 (SÃO PAULO, 2012) traz indicadores sobre o papel de orientador a ser exercido pelo coordenador pedagógico nas escolas. Em seu Art.1º, esta Resolução determina que

As Orientações Técnicas realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNPs) visam, precipuamente, a acompanhar as unidades escolares no desenvolvimento das atividades implementadoras do currículo, avaliando seu andamento e orientando os docentes de modo a assegurar o cumprimento das metas estabelecidas pela unidade escolar em sua proposta pedagógica. (SÃO PAULO, 2012).

O acompanhamento, pelos coordenadores, da proposta institucional expressa no Projeto Pedagógico, em consonância com as diretrizes educacionais, pressupõe, por sua vez, que este profissional esteja preparado para a orientação/formação dos docentes quanto aos aspectos metodológicos em relação ao planejamento, à gestão escolar e à avaliação, entre outros, e, também, em relação ao conhecimento das teorias pedagógicas, das diretrizes educacionais e do projeto institucional da unidade escolar.

No entanto – e esse aspecto é destacado nos capítulos deste livro – questiona-se sobre a formação oferecida a esses profissionais para exercer essa complexa função, considerando as fragilidades de formação nos cursos de Pedagogia. Além disso, outras questões são apontadas pelos autores no que tange às ações desse profissional, e que envolvem, muitas vezes, desconhecimento sobre o trabalho coletivo e dificuldades para organizar espaços coletivos e desenvolver atividades/ações de educação continuada dos docentes. Destaque-se, no entanto, que essas dificuldades são discutidas pelos autores no âmbito da escola, o que implica, principalmente, a existência de um trabalho conjunto que leve em consideração o projeto institucional e não, apenas, as ações isoladas do coordenador pedagógico ou dos professores.

O livro está organizado em três eixos, a saber: a) Contextualização histórica e formação identitária do coordenador pedagógico; b) As ações formativas nos contextos de trabalho com os professores e os desafios na organização do trabalho pedagógico; c) Coordenação pedagógica partilhada: o diálogo como proposta de uma educação crítico-transformadora.

O primeiro eixo – Contextualização histórica e formação identitária do

coordenador pedagógico – inclui três capítulos: *Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado*, de Maria Amélia do Rosário Santoro Franco; *Coordenação pedagógica: conceito e histórico*, de Sandra Regina Brito de Macedo; *Coordenação pedagógica: marcas que constituem uma identidade*, de Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e Simone do Nascimento Nogueira.

No primeiro capítulo, *Da Pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado*, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco centra a discussão na especificidade da tarefa pedagógica do coordenador, ao analisar aspectos de uma pesquisa que vem desenvolvendo junto a coordenadores pedagógicos de uma rede municipal de ensino no litoral paulista. Questionando a respeito da presença do pedagógico nas ações escolares, a autora traz reflexões sobre resultados da investigação realizada sobre processos de formação continuada, utilizando a metodologia da pesquisa-ação crítica.

Na perspectiva da autora, coordenar o pedagógico é uma tarefa complexa posto que toda ação pedagógica é uma ação política, ética e comprometida. Assim, envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos por parte de quem a coordena.

Um dos aspectos da pesquisa sinalizou a importância da formação para o exercício da função de coordenador pedagógico. Neste sentido, sinaliza a necessidade de se rever a formação inicial oferecida nos cursos de Pedagogia e, também, a formação continuada dos coordenadores pedagógicos. Isso porque, entre as ações do coordenador pedagógico, está a de instaurar e, principalmente, de incentivar os docentes a produzir constantemente um processo reflexivo sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas. Além disso, reafirma a autora que todo e qualquer êxito do trabalho pedagógico estará diretamente relacionado aos pressupostos pedagógicos assumidos pela instituição escolar.

O segundo capítulo, *Coordenação pedagógica: conceito e histórico*, de Sandra Regina Brito de Macedo, aborda a constituição histórica da coordenação pedagógica, com vistas à contextualização das concepções que permearam a educação escolar ao longo dos anos. Dessa forma, a autora recupera em seu estudo, resultado de pesquisa sobre a temática, as nomenclaturas atribuídas à coordenação pedagógica nos diferentes tempos e contextos histórico-políticos, sublinhando a relação existente entre a coordenação pedagógica e a supervisão escolar. Observa, também, que nem sempre a supervisão escolar esteve presente na matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Ao traçar o percurso histórico da coordenação pedagógica, a autora sinaliza os pontos de pontos de convergência entre as atribuições dos coordenadores pedagógicos e dos antigos supervisores escolares, entre as quais, a de fiscalização e de controle das ações dos professores. Mostra, no entanto, como a coordenação pedagógica vem adquirindo nova configuração nos últimos anos, distanciando-se da função de controle que caracterizou por muito tempo o supervisor escolar, e que busca de uma identidade própria.

Essas mudanças foram sinalizadas por pesquisadores da área, entre os quais, Almeida, Placco e Souza (2011, p.7) que sintetizaram as principais ações do coordenador pedagógico, voltadas para o coletivo da escola; para a formação de professores com vistas à realização das práticas em consonância com os objetivos da escola; e para a transformação da realidade, por meio de um processo reflexivo dos professores.

Vistos sob essa perspectiva e levando em consideração que a legislação e as diretrizes políticas têm contribuído para essa mudança, os coordenadores pedagógicos passam a assumir a função de formadores, o que contribui para a construção de sua identidade profissional.

Os aspectos dissonantes na práxis da coordenação pedagógica, em decorrência da formação frágil do coordenador e da ausência de uma cultura que priorize o pedagógico, são questões trazidas por Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e Simone do Nascimento Nogueira, no artigo *Coordenação pedagógica: marcas que constituem uma identidade*.

Retomando aspectos históricos da identidade da coordenação pedagógica, as autoras mostram que a questão da identidade está diretamente relacionada ao contexto político e, em parte, à contínua representação da Pedagogia nas políticas públicas, muitas vezes vista apenas em sua dimensão técnica e burocrática. Sob esse aspecto, reiteram as autoras que a valorização da coordenação pedagógica sempre esteve relacionada a determinados momentos nos quais foi predominante o papel da pedagogia como protagonista de reformas e de propostas pedagógicas.

Ainda nessa perspectiva, as autoras reiteram a necessidade de se rever como ocorre a formação do coordenador pedagógico nos cursos de pedagogia. Além disso, sinalizam a importância de acolhimento desse profissional por parte das escolas, destacando que ele não é único responsável por todas as ações e os resultados delas decorrentes. Sob esse aspecto, indicam a necessidade de haver condições institucionais para a atuação desse profissional nos espaços formativos da escola. Essa atuação, no dizer das autoras, somente poderá ser exercida por uma equipe que possa transformar em formação os impactos postos pela sociedade atual, que muitas vezes atuam na contração dos processos formativos.

O segundo eixo – As ações formativas nos contextos de trabalho com os professores e os desafios na organização do trabalho pedagógico – compreende os capítulos: *A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica*, de Isaneide Domingues e Valéria Cordeiro Fernandes Belletati; *A pesquisa-ação como instrumento da coordenação pedagógica: reflexões sobre o planejamento escolar*, de Elisabete Ferreira Esteves Campos.

Isaneide Domingues e Valéria Cordeiro Fernandes Belletati, em *A formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica*, abordam a questão da formação contínua dos professores a ser promovida pelo coordenador pedagógico, com vistas a uma formação emancipadora e crítica

dos professores. Na perspectiva das autoras, a função do coordenador pedagógico não pode ser, apenas, a de reproduzir orientações externas ditadas pelas políticas educacionais e desconsiderar as práticas dos docentes como produtoras de conhecimentos. Nessa direção, as autoras sublinham a relevância das ações do coordenador pedagógico como ‘descolonizador’ de um processo burocrático, com vistas à construção de processos formativos – e autoformativos – que valorizem a diversidade cultural da escola.

Como os professores se veem nesse processo formativo? Essa questão é abordada no capítulo que fecha este eixo temático, *A pesquisa-ação como instrumento da coordenação pedagógica: reflexões sobre o planejamento escolar*, no qual Elisabete Ferreira Esteves Campos traz reflexões sobre a pesquisa-ação realizada com professoras-coordenadoras de escolas públicas de ensino fundamental. A pesquisa foi desenvolvida durante os encontros com as professoras-coordenadoras, o que propiciou um estudo sobre o processo crítico e reflexivo das participantes sobre suas ações.

Um dos objetivos da pesquisa centrou a análise nas formas como as equipes docentes planejam o trabalho pedagógico, considerando-se, nos diálogos com as professoras-coordenadoras, que há pouca clareza sobre os conceitos de planejamento e de planos, sejam planos de curso, de ensino ou de aula. Outra questão trazida pelas participantes tratou das dificuldades encontradas nas escolas para fortalecer uma proposta democrática de ensino envolvendo os diferentes atores educacionais e, também, os alunos. Além disso, as professoras-coordenadoras constataram a cultura enraizada nas escolas no que diz respeito às dificuldades de elaboração do planejamento em relação aos planos e ao projeto pedagógico da escola.

A autora conclui sobre a importância da metodologia participativa da pesquisa-ação para a compreensão, pelas professoras-coordenadoras, das suas práticas, o que desencadeou uma análise das situações por elas vividas no processo de formação do coletivo de docentes. Em linhas gerais, as reflexões trazidas neste capítulo configuram um cenário no qual o coordenador pedagógico ainda não se inseriu no coletivo da escola.

O terceiro eixo – Coordenação pedagógica partilhada: o diálogo como proposta de uma educação crítico-transformadora – é composto pelos capítulos: *Um estudo a partir da ótica dos gestores sobre as reformas curriculares na escola*, de Sandra Faria Fernandes; *Autoavaliação de escolas: contribuições para o desenvolvimento de uma gestão democrática*, de Helena Maria dos Santos Felício e Carlos Silva; *Os desafios da coordenação pedagógica: responsabilidades partilhadas*, de Elisabete Ferreira Esteves Campos.

No capítulo, *Um estudo a partir da ótica dos gestores sobre as reformas curriculares na escola*, Sandra Faria Fernandes traz uma discussão sobre as reformas curriculares dos anos 1990 e, especificamente, sobre a implantação da Proposta Curricular na Diretoria de Ensino de Santos, destacando pontos comuns em relação à reforma no Estado de São Paulo. A autora analisa os

fatores dificultadores para a implantação da Proposta Curricular na ótica dos gestores da Diretoria de Ensino de Santos que participaram do processo.

O foco do trabalho centra-se na análise do processo de implantação da Proposta Curricular na região e no estudo dos aspectos que dificultaram a implantação da referida proposta, com destaque para as questões voltadas para as reformas curriculares e os processos inovadores que envolvem processos de mudanças. Sob este aspecto, a autora observa que as mudanças não ocorrem por imposição ou por decretos, o que a leva a questionar – com base nos relatos dos gestores que participaram da proposta de implantação curricular nos municípios – se um processo democrático poderá deixar de lado a participação da comunidade escolar na discussão de documentos educacionais que orientam as mudanças, tendo em vista as profundas modificações que essas diretrizes poderão provocar nos processos formativos da escola.

Em que pese a importância das Diretrizes Curriculares comuns à federação, aos estados e aos municípios para a garantia da qualidade do ensino público, a autora conclui que a participação da comunidade escolar no debate de questões trazidas nos documentos educacionais poderá ser significativa e constituir-se em um diferencial na formação de professores e de alunos.

A participação dos educadores que fazem parte da gestão da escola envolve, também, questões sobre autoavaliação, temática discutida por Helena Maria dos Santos Felício e Carlos Silva no capítulo *Autoavaliação de escolas: contribuições para o desenvolvimento de uma gestão democrática*.

Partindo da concepção de avaliação na perspectiva emancipatória e construtiva, os autores trazem reflexões sobre a relação entre a gestão escolar e a autoavaliação, das quais são decorrentes os indicativos para a prática da autoavaliação. Assim, no processo de autoavaliação proposto, os sujeitos são envolvidos diretamente na ação educacional e, portanto, protagonizam o processo.

Em sua análise sobre a autoavaliação, compreendida como um processo de reflexão-ação-reflexão que possibilita o conhecimento da realidade educacional e envolve os sujeitos no processo, os autores sublinham que se trata de um modelo de avaliação que não é meramente burocrático ou quantitativo ou que privilegia unicamente os resultados. A autoavaliação é considerada por eles na estreita relação com o acompanhamento do projeto político pedagógico e com a cultura institucional.

A participação dos atores educacionais nesse processo, no dizer dos autores, contribui para identificação dos problemas institucionais e para a proposição de soluções que possam adequar-se aos objetivos expressos no projeto político pedagógico. No entanto, advertem que a autoavaliação gera, também, tensões com as quais é preciso lidar e, nessa perspectiva, é fundamental o papel do coordenador pedagógico como orientador da equipe e organizador das ações.

A autoavaliação, portanto, é um processo complexo que envolve

diálogo e no qual a participação do coletivo configura-se como decisiva para uma efetiva gestão democrática. Nessa perspectiva, os autores apontam as diferentes fases do processo de autoavaliação que vai além da divulgação dos resultados à comunidade e que envolve reflexões da equipe sobre os dados da avaliação para a compreensão da realidade educacional e o redimensionamento das questões postas, tendo em vista o projeto político pedagógico e o plano de desenvolvimento institucional.

Encerra este eixo temático o capítulo *Os desafios da coordenação pedagógica: responsabilidades partilhadas*, de Elisabete Ferreira Esteves Campos, no qual a autora traz reflexões sobre a formação de professores em serviço, considerando aspectos históricos e políticos, com foco no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

A criação desse espaço institucional para formação em serviço ocorreu após as determinações da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) que tratou da organização das atividades dos docentes na escola, para além da sala de aula. No caso da rede pública do estado de São Paulo, esse espaço foi destinado a reuniões semanais com os professores, sob a responsabilidade do coordenador pedagógico da unidade escolar.

Na reconstituição histórica do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, a autora faz uma análise das concepções das professoras-coordenadoras, participantes da pesquisa-ação, e de suas reflexões sobre as atividades e organização desse espaço institucional. Entre as questões apontadas, está o despreparo para o exercício da função e o desconhecimento sobre as ações a serem organizadas no espaço coletivo.

No exercício da metarreflexão, as professoras-coordenadoras reconheceram a importância de uma gestão integrada, com a participação de todos, como forma de ultrapassar a fragmentação e a hierarquização, ainda dominantes, nesses espaços formativos. Sob esse aspecto, a metodologia da pesquisa-ação participativa propiciou uma nova compreensão do processo de formação dos professores no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo e, também, de seu papel como coordenadoras pedagógicas.

Assim, rever o significado da formação em serviço, de modo a incorporar uma proposta de formação centrada na reflexão dos professores a respeito de questões educacionais – sejam elas, políticas públicas, organização da escola e do projeto político pedagógico, além da prática docente –, configura-se como possibilidades de mudança e de transformação da escola. O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo deixaria de ser, assim, um espaço formal para recepção de informações burocráticas e administrativas para transformar-se em espaço de construção de conhecimentos necessários aos professores para a compreensão das políticas educacionais que também envolvem formação, currículo e avaliação.

A essas conclusões, acrescenta-se que o diálogo permanente se faz na constituição de projetos de formação continuada que possibilitem, aos

professores, em consonância com a coordenação pedagógica, constituírem uma gestão integrada e participativa. E, ao coordenador pedagógico, especificamente, a construção de sua identidade.

Referências

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Coord.). *O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Fundação Carlos Chagas. Estudos & pesquisas Educacionais. São Paulo, Abril, 2011. Disponível em: < <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>>.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE nº. 68, de 19 de junho de 2012*. Dispõe sobre as ações de acompanhamento, realizadas pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico - PC-NPs, nas unidades escolares, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_12.HTM?Time=14/05/2014%2014:04:25>.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p.25-44.

Contextualização histórica
e formação identitária do
coordenador pedagógico

Capítulo 1

DA PEDAGOGIA À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UM CAMINHO A SER RE-DESENHADO

Maria Amélia Santoro Franco

Há anos venho pesquisando o campo conceitual da Pedagogia e a tenho visualizado como a necessária e a possível ciência da educação. Aprofundar meu olhar de pesquisadora na práxis de coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino foi um momento de muita aprendizagem, mas também de muita angústia frente a constatações das dificuldades da Pedagogia, enquanto ciência, subsidiar a prática educativa nas escolas.

A análise contextual e crítica de questões postas pelos coordenadores indicaram, entre outros aspectos, a necessária compreensão do papel profissional desses educadores que, premidos pelas urgências da prática e oprimidos pelas carências de sua formação inicial, encontram-se dilacerados frente aos imediatos afazeres de uma escola que, na maioria das vezes, caminha sem projetos, sem estrutura, apenas improvisando soluções em curto prazo, de forma a sobreviver frente às demandas burocráticas.

Esse quadro de perplexidade e angústia que identifiquei no grupo de coordenadores sinalizava a necessária ressignificação e reconstrução do papel identitário desses profissionais, na perspectiva de que o desenvolvimento profissional deveria emergir de processos de reflexão crítica dos sujeitos como pessoas historicamente inseridas num contexto político-institucional próprio. Comecei a focar os sentidos desse trabalho no cotidiano e, a seguir, foi inevitável adentrar aos não sentidos desse cotidiano.

Neste capítulo, analiso aspectos de uma pesquisa que venho desenvolvendo junto a coordenadores pedagógicos de uma rede municipal de ensino no litoral paulista. O aspecto central aqui abordado refere-se à discussão da especificidade da tarefa pedagógica. Para tanto abordo as questões que emergiram do próprio processo de pesquisa, a partir da questão: *o que afinal de contas coordenamos quando nos referimos à coordenação pedagógica? Onde se encontra o pedagógico na escola? Como esse pedagógico permeia as ações escolares?*

Na busca de conhecimentos sobre essas questões, reporto-me tanto às representações dos trinta sujeitos desta pesquisa bem como às recentes contribuições de Imbert (2003) e de Fabre (2002), ao analisarem questões referentes à práxis pedagógica. A pesquisa que embasa esse trabalho partiu de uma pesquisa-ação crítica, transformada em um processo de

formação continuada desses profissionais, processo esse que denominei de pesquisa-formação e cujos resultados mostram que coordenar o pedagógico pressupõe instaurar, incentivar e produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas.

No escopo deste trabalho, focalizarei um dos aspectos que mais me chamou a atenção no cotidiano desses profissionais: as dissonâncias e as contradições que os coordenadores encontram entre as requisições dos afazeres da prática e as precárias possibilidades de suas realizações. São dissonâncias entre o papel profissional e as urgências das soluções cotidianas de problemas; as angústias entre querer transformar o ambiente de trabalho e as resistências decorrentes da falta de condições para tal; enfim, entre o querer fazer e o não saber como fazer. Com este foco, analiso a dificuldade para a compreensão dos processos de formação da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos e das difíceis possibilidades de ressignificação desses processos quando não há, anteriormente, reconsideração daquilo que se coordena. O que afinal, nós coordenadores pedagógicos, coordenamos? Onde está o pedagógico da escola? Acredito que somente após a clara compreensão dessas questões é que se poderá iniciar um trabalho de construção social da identidade dos coordenadores pedagógicos.

Considero que um dos grandes problemas que pode estar dificultando aos coordenadores pedagógicos perceberem-se capazes da construção de um trabalho eficiente e produtivo na escola seja a falta de formação inicial para o exercício dessa atuação. Os atuais coordenadores desta rede de ensino, com raras exceções, não foram formados para tal. Formaram-se professores em diversas áreas do conhecimento; participaram de processo seletivo na sua delegacia de ensino e encontram-se nas escolas premidos pelas urgências do cotidiano, envolvidos em alguns projetos pedagógicos específicos ou atendendo a requisições pontuais da direção da escola.

Esta situação, por certo, decorre das concepções epistemológicas que consideram que não há especificidade no trabalho pedagógico, fruto talvez dos pressupostos decorrentes da racionalidade técnica que desconsidera a complexidade dos fenômenos da práxis educativa. Isso, conforme hoje já se sabe, é um equívoco, bastante enfatizado por Pérez-Gomes (1992, p.100) quando afirma que os problemas da prática não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, que transformam a tarefa profissional em uma simplória escolha e aplicação de meios e procedimentos.

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

Em meu trabalho (FRANCO, 2003), discuto as diferentes possibilidades de concepção da ciência pedagógica e, ao analisar essas dimensões, considero que à medida que a ciência pedagógica foi sendo considerada como a ciência da organização da instrução educativa, numa configuração que denomino *técnico-científica*, sua atuação foi se tornando instrumental, tecnicista, tecnológica, distanciando-se dos sentidos da intencionalidade da prática e centrando-se no que Carr (1996) denomina de tecnologia da prática, utilizando-se do conceito de *poiesis*, para expressar um saber fazer não reflexivo que destrói a imanência da intelegibilidade da práxis, impedindo a interpretação dessas práticas e a possibilidade de integrar sujeito e ação prática, ampliando os vácuos decorrentes da não articulação de teorias com as práticas referentes.

Quando a ciência pedagógica, no entanto, vislumbra a possibilidade de ser a ciência que, inevitavelmente, é ideológica e política, e que se constrói sempre como um saber engajado numa abordagem que denomino de *crítico-emancipatória*, realça-se a focalização da práxis como objeto desta ciência, num movimento que integra intencionalidade e prática docente; formação e emancipação do sujeito da práxis, permitindo vislumbrar a construção de passarelas articuladoras das teorias educacionais com as práticas educativas.

Neste sentido acredito que seja fundamental, ao profissional da coordenação pedagógica, perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador; crítico e compromissado.

Na pesquisa realizada com os coordenadores, consideramos como suporte teórico os estudos e pesquisas que focalizam o papel da reflexão como instância fundamental para a construção da profissionalidade do educador. Esses estudos focam com mais vigor a questão da reflexão na prática docente, mas identificamos que a prática docente é uma especificidade da prática pedagógica e, assim, utilizamos, no processo de pesquisa/formação com os coordenadores, a mesma perspectiva na direção do trabalho dos coordenadores pedagógicos.¹

Realço que a função pedagógica, neste trabalho, será entendida como a ação que evidencia o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis docente. O trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização, compreensão e transformação da práxis

¹ Na década de 1980, Donald Schön, ao estudar a formação profissional universitária, utilizando como referência o curso de arquitetura, denunciou sua vinculação à racionalidade técnica e propôs a formação de profissionais reflexivos, produtores de saberes e conhecimentos sobre sua prática. Essa proposta desencadeou uma crítica generalizada à racionalidade técnica e teve grande repercussão nas propostas e pesquisas sobre formação de professores. A esse respeito, consultar: Nóvoa, 1992; Pérez-Gómez, 1992; Zeichner, 1993; Contreras, 2002; Cunha, 1999; Garcia, 1992; Sacristán e Gómez, 1998; Garcia, 1992, 1999, Corinta, 1998; Lipovetsky, 2001; Mizukami, 2002; Pimenta e Ghedin, 2002; Rosa, 2003.

docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis.

Assim caberá à coordenação pedagógica organizar espaços, tempos e processos que considerem:

- a) que as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas, a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente;
- b) que a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica;

Assim, caberá à tarefa pedagógica na escola funcionar como interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios.

Para a organização deste espaço profissional na escola, os coordenadores precisam estar conscientes de seu papel, construindo, cotidianamente, suas possibilidades pessoais e profissionais. Acredito que o processo crítico-coletivo-reflexivo poderá ajudar na construção e na ressignificação dos processos identitários e profissionais desses educadores.

Perez-Gómez (1998, p.369) considera a reflexão como “a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência”; portanto, no mundo de seus valores, significados, representações, processo esse repleto de emocionalidade que coloca o ser em contato com seus contornos sócio-históricos. Adentrar nesse universo, construído historicamente, requer cuidados e espaços especiais; requer uma ação orientada que se organiza em movimentos dialéticos entre história e futuro.

Conforme afirmo em outro estudo (FRANCO, 2001) parece ponto pacífico, entre educadores, que a formação contínua do professor haverá de ser feita, buscando-se o papel ativo do educador que, através da reflexão, adquirirá conhecimento crítico de sua ação pedagógica, podendo a partir daí reconstruir os condicionantes de sua existência, os pressupostos de suas escolhas cotidianas, bem como se reconstruir como pessoa, como identidade.

Ainda nesse estudo (FRANCO, 2001), afirmo que a reflexão *a posteriori* sobre a própria ação requer que o profissional confronte-se com as formas de organização de seu pensamento, com os modos pelos quais as concepções de vida/ mundo/ educação compuseram-se com as condições desafiantes de cada momento histórico de sua existência. Nesse processo, será preciso olhar de frente seus medos e suas defesas, suas escolhas e as razões da mesma. É um processo por certo delicado, pois obrigará o profissional a liberar-se das amarras de sua subjetividade, a compor-se com a carga emocional decorrente de processos dessa natureza, e será enfim necessário estabelecer compromissos com a mudança.

Assim, na busca de trabalhar significativamente com o cotidiano de

trinta coordenadores pedagógicos, empreendi um processo de investigação-formação, sob forma de encontro pedagógico, permeado por oficinas reflexivas, que buscavam interpretar as dificuldades cotidianas destes educadores, e que foram possibilitando um olhar cada vez mais crítico sobre a prática que exerciam. Neste contato prolongado com os sujeitos, foi possível colocá-los numa relação indagadora com seu cotidiano, com suas representações de identidade e com suas perspectivas de atuação coletiva, base importante para reverem seus papéis profissionais e a identidade profissional em construção.

O que coordenamos?

De um modo geral, as escolas são percebidas pelos coordenadores como espaços de pouco planejamento e de muita improvisação, nos quais as atividades cotidianas são conduzidas por ações espontaneístas, emergenciais, superficiais, baseadas no bom senso.

Os coordenadores percebem-se muito aflitos, exaustos, angustiados, pois trabalham muito (em média, segundo seus relatos, doze horas ao dia) e não percebem mudanças significativas na estrutura da escola, que possam corresponder a produtos de seu trabalho.

A maioria considera que gasta seu tempo, prioritariamente, em tarefas burocráticas, preenchendo planilhas, organizando relatórios, fazendo levantamentos, respondendo às requisições da delegacia de ensino, atendendo pais e gastam também muito tempo organizando eventos, festas, atividades e/ou projetos específicos solicitados pela direção e/ou delegacia.

Estão freqüentemente aturdidos com as questões de indisciplina dos alunos e da falta dos professores, problemas que se potencializam mutuamente, uma vez que, quando o professor falta, há que se arrumar 'esquemas' para a permanência dos alunos, pois quase nunca estão nas escolas, professores eventuais.

De um modo geral, possuem a clara dimensão de que deveriam trabalhar com os professores. Consideram que o específico de seu trabalho seria a coordenação dos professores, a organização de processos de formação continuada. No entanto, essa tarefa é realizada de forma pontual e sem muitos fundamentos teóricos. Dizem que gostariam de saber ensinar aos professores métodos e técnicas de ensino, bastante variadas, para permitir aos docentes a possibilidade de se tornarem *profissionais que ensinam*.

Organizar processos de formação continuada no ambiente escolar é uma tarefa relevante, necessária, embora muito complexa. Como podem os coordenadores assumir tal tarefa se não foram formados para tal? Perguntei-lhes o que tinham lido sobre as teorias pedagógicas que pudessem estar subsidiando ações nesta direção. Muitos nada haviam lido, como livro, mas haviam lido alguns textos, durante capacitações oferecidas aos docentes pelas

secretarias de ensino. O livro mais citado por todos foi o de Emília Ferreiro sobre alfabetização, seguido do xerox das Dez Competências de Perrenoud²; alguns ainda citaram Paulo Freire, especificamente a *Pedagogia da Autonomia* e muitos fizeram referência a Içami Tiba. Apenas dois dos participantes citaram livros consistentes e atuais sobre formação de professor crítico-reflexivo, entre eles, Selma Pimenta, Antônio Nóvoa e Carlos Marcelo Garcia. Ressalto, no entanto, que os dois pesquisados estão realizando o mestrado em Educação.

Além da dificuldade referente à formação teórica, os professores se queixam de não dominar os conteúdos das diferentes áreas do saber e que isto os impede de trabalhar mais profundamente com os docentes. Queixam-se, também, da falta de liderança no ambiente escolar, pois não se consideram valorizados na escola e nem se sentem percebidos pelo grupo como alguém com capacidade para realizar tal tarefa.

Esse sentimento de inadequação e incapacidade permeia todo o grupo. Sabem e reconhecem que um trabalho de capacitação docente deve ser planejado, gradual, contínuo e persistente. Mas sabem, também, que não possuem condições pessoais, profissionais ou administrativas para tal fim. Daí sentirem-se vulneráveis no trabalho com os docentes e acabam priorizando aquilo que, de alguma forma, sabem fazer. Uma frase bem contundente de um dos participantes: “o que amplia meu cansaço é a variedade de afazeres, que não são de minha competência; e, além disso, saber que no próximo dia estarei relutando com a concentração de poder e resistência de alguns professores”.

Quando cheguei a buscar o sentido de pedagógico que permeava a representação de Pedagogia, dentre os participantes, fiquei intrigada, pois havia muita convergência nos sentidos de inovação e transformação. Associam a Pedagogia, inicialmente, a formas de ensino e, a seguir, a algo que transforma. Praticamente todos os entrevistados dizem que a função prioritária do coordenador é organizar o pedagógico na escola, estruturar o trabalho coletivo dos docentes, organizar as mudanças para que a escola ensine melhor. No entanto, não sabem como caminhar nessa direção. Reconhecem que as HTPCs (Horas de Trabalho Coletivo na Escola) são o principal espaço para tal fim. Mas admitem que, quando chegam às reuniões, há tanto assunto extra a comentar, há tantos avisos a serem dados, há tantas orientações legais para se passar que não sobra tempo para reverem e discutirem o projeto pedagógico da escola.

Discutimos, a partir de um texto meu, (FRANCO, 2001), as condições, para a emergência da prática reflexiva docente, sob os seguintes pontos de vista:

- a) A prática reflexiva, como uma proposta política pedagógica, necessita para se efetivar, de uma cultura que assuma a

² Perrenoud, P. *Dez competências para ensinar* Porto Alegre. Artmed.1999.

dialeticidade como forma de construção da realidade histórica; como princípio na formação e desenvolvimento do ser humano; como lógica na compreensão e interpretação dos fatos educativos; como estratégia para construção de consensos coletivos.

b) A prática reflexiva, para se exercer em sua integralidade, necessita de espaços institucionais, não excessivamente burocratizados, nem de excessivo controle, mas ao contrário, onde exista uma cultura do diálogo, da intercomunicação, onde se valorize os comportamentos colaborativos, solidários, críticos, intersubjetivos.

c) A prática reflexiva, para produzir as transformações decorrentes de seu exercício cotidiano, precisa se consolidar no sentido de não aceitação de verdades prontas, de soluções definitivas; há que se trabalhar na construção constante das sínteses provisórias; revendo continuamente as bases da intencionalidade da educação, elaborando vínculos processuais entre valor/ação/novas valorações, na construção daquilo que tenho chamado de construção contínua de “novos círculos compreensivos”.

d) A prática reflexiva é uma capacidade histórica e, portanto, deve ser desenvolvida e atualizada, necessitando para isto de parceiros com diferentes olhares. Os professores não podem descobrir o caminho deste processo sozinhos, pois correm o risco de não elaborarem um desenvolvimento espiral e permanecerem, corporativamente, reforçando e justificando as próprias referências. Uma proposta interessante e necessária é a presença contínua, crítica e construtiva do coordenador pedagógico, fertilizando, referenciando e aprendendo com a prática docente.

e) Enfim, a consideração de que todos os envolvidos na prática reflexiva precisam constituir-se em investigadores no contexto da prática. Como investigadores aprenderão e desenvolverão habilidades no sentido de estranhar o que é tão familiar nas práticas cotidianas e aprenderem a se familiarizar com o novo, que procura espaço para se organizar.

Após a discussão da complexidade da tarefa, surgem novas expectativas sobre as possibilidades de operar mudanças na realidade de cada contexto. Isso se torna uma tarefa penosa, uma vez que os atuais coordenadores não encontram na escola espaço qualificado para se apresentarem como aqueles que irão produzir mudanças. São atropelados pelas exigências pontuais da direção e não possuem, na perspectiva dos docentes das escolas,

representatividade para tal. Além disso, sentem-se incapazes de empreender tais ações; sentem-se vulneráveis, pois apenas exercem uma função, mas não possuem o cargo de coordenadores.

Os coordenadores perceberam, no decorrer do processo, que precisam trabalhar no coletivo e priorizar a organização de um trabalho planejado, para evitar se perderem no casual, não planejado, espontaneísta. Perceberam que precisam empreender esforços para continuarem sua formação, que precisam se qualificar para o exercício desta tarefa. Compreenderam a complexidade da tarefa que se dispuseram a realizar; perceberam, também, que não basta boa vontade para se mudar uma escola; perceberam, ainda, que precisam lutar por melhores condições de trabalho e sabem que essa luta precisa de um coletivo, precisa de coordenadores enquanto grupo crítico e reflexivo, que funcionará como base para um processo na direção da ressignificação de sua profissionalidade.

Coordenar o pedagógico

Estive até agora refletindo sobre a perplexidade dos coordenadores pedagógicos frente à tarefa de coordenar o pedagógico. Quero realçar que essa perplexidade não é só dos coordenadores; ela está presente em todos aqueles que trabalham com a educação. Onde se encontra o pedagógico? Como o pedagógico permeia as ações escolares? Há o pedagógico dos docentes, no espaço de sala de aula; há o pedagógico nas ações de gestão da escola; há o pedagógico presente nas políticas públicas. De que pedagógico falamos?

Vamos nos reportar inicialmente a Durkheim (1985, p.51) que identifica três sentidos à noção de pedagogia: a) a pedagogia como a arte do educador; b) a pedagogia como reflexão sobre a ação educativa e c) a pedagogia como doutrina educacional. Para o autor, a segunda concepção é a que mais esclarece o sentido da pedagogia que consiste, segundo o mesmo, *em uma certa maneira de refletir sobre as coisas da educação*.

Em meu trabalho (FRANCO, 2001), considero que o objeto da Pedagogia, como ciência da educação, será o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa. Durkheim (1985) propõe a reflexão sobre as coisas da educação; eu amplio a intencionalidade dessa reflexão: refletir para transformar; refletir para compreender, para conhecer e, assim, construir possibilidades de mudança da práxis.

Essa mudança que estabeleço em relação à definição de Durkheim (1985) justifica-se uma vez que os estudos contemporâneos sobre a formação de professores³ demonstram que a prática docente é uma prática sócio-histórica que se organiza e se desenvolve através de saberes próprios que a qualificam como uma capacidade que pode ser cientificamente desenvolvida e transformada. A docência passa a ser vista para além da arte.

³ Perrenoud, P. Dez competências para ensinar Porto Alegre. Artmed.1999.

No entanto, a transformação das práticas só poderá ocorrer a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente; é também necessário considerar que a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social e crítica.

Caberá à atividade de coordenação pedagógica, nos diferentes níveis de atuação, ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser também a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios.

Para tanto caberá à tarefa pedagógica considerar que há arte na prática docente, mas será preciso transformar o artístico, o artesanal, o bom senso cotidiano, em atos científicos, sob a luz de valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente, em uma comunidade social. Há de se realçar que a realidade da prática educativa se faz através de ações artesanais, espontâneas, intuitivas, criativas, que vão se amalgamando, em cada momento de decisão, em ações refletidas, apoiadas em teorias, organizadas através de críticas, autocríticas, de expectativas de papel. Neste sentido, no exercício da prática educativa, convivem dimensões artísticas e científicas, expressas pela dinâmica entre o ser e o fazer; entre o pensar e realizar; entre o poder e querer realizar.

Desta forma resgatar-se-á a ação pedagógica, não apenas seu espaço de autonomia, mas, e principalmente, seu caráter essencial de ação crítico-reflexiva, que, considero, foi-lhe tirado quando da emergência da cientificidade moderna, que impregnou o fazer educativo-pedagógico com estratégias que visavam um *modo correto de fazer as coisas*, ou mais tarde, na busca de *competência técnica*, distanciando dela sua possibilidade de produzir um processo contínuo de reflexão transformadora.

Acredito que uma decorrência também importante desta consideração do pedagógico como instância de reflexão e de transformação das práticas escolares será a de retomar aos professores, educadores, o caráter da responsabilidade social da prática. Toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, de sociedade, de fins, e estes precisam estar claros para aqueles que exercem a prática educativo-pedagógica, e também aos que são a ela submetidos, dentro de uma postura ética, essencial ao ato educativo.

Esse movimento de reapropriação da responsabilidade social docente, do compromisso político da profissão, produzirá um processo crescente de conscientização dos professores, e dos gestores da prática pedagógica, em relação à responsabilidade social e política da prática exercida cotidianamente.

Schmied-Kowarzik (1983) analisa a dialética da experiência da situação educacional como diretriz para a ação educativa. Ele diz que todo educador precisa reconhecer e dominar educacionalmente as situações educativas e

suas exigências e que capacitar o educador neste sentido é a tarefa primeira das ações pedagógicas. Dominar as situações educativas não significa que o professor deva ser, apenas, treinado em habilidades e competências, como poderia pressupor a pedagogia científica clássica. Dominar suas exigências não significa submeter-se às exigências das circunstâncias, mas estar preparado para percebê-las e agir a partir delas. Dominar as situações educativas significa que o professor e o gestor pedagógico precisam estar criticamente avaliando e transformando os movimentos dialéticos da práxis.

Mais adiante, seguindo o texto de Durkheim (1985), verificamos sua afirmação de que os pedagogos “são espíritos revolucionários, insurgidos contra os usos de seus contemporâneos” (DURKHEIM, 1985, p.77) e que se esforçam para anular o passado e construir o novo. Percebo que os sujeitos pesquisados tinham razão em identificar a pedagogia com o novo, com a transformação, e assim afirma o sociólogo: “A Pedagogia, na verdade, não estuda os sistemas de educação, mas reflete sobre eles, para fornecer à atividade do educador as ideias que o orientam” (DURKHEIM, 1985, p.79).

Durkheim (1985) adianta suas reflexões, trazendo um bom recado aos coordenadores pedagógicos: ele afirma que a ação não espera a ciência; no entanto, enquanto aguardamos a ciência, não devemos agir de qualquer forma. Afirma: “a reforma da escola não pode esperar que a ciência tenha resolvido a dificuldade. A função da pedagogia então se ressalta: quando a tradição não basta e a ciência ainda não compareceu ao encontro, trata-se de gerir a crise da educação com um pouco de ciência e muito de consciência!” (DURKHEIM, 1985, p.82).

Fabre (2002), ao analisar os posicionamentos de Durkheim, irá nos fazer caminhar um pouco mais nesta análise, ao afirmar que a prática não depende da ciência, mas sim da prudência. Para o referido autor, “entre o racional e o irracional, é preciso colocar, para compreender a ação, um domínio intermediário, o do razoável” (FABRE, 2002, p.104). Esse razoável seria a prudência, vista como a capacidade de decidir convenientemente o que é bom para si mesmo e para os outros. A prudência tem a ver com a *capacidade de deliberar*. Segundo Fabre (2002, p.105), a pedagogia seria, portanto, “uma reflexão prudente, não científica, sobre as práticas educativas, em vista de melhorá-las”.

Considero interessante essa proposta, apesar de discordar da questão da não cientificidade. No entanto, gosto da colocação de ser a pedagogia uma ação reflexiva prudente, no sentido de produzir corretas deliberações sobre as práticas educativas na direção de sua transformação. A questão da prudência nos organiza o sentido da direção, da intencionalidade. Transformar sim, mas em que direção? Eu considero que a dimensão do coletivo da práxis é sempre o caminho para a construção de transformações éticas, desejadas e pressentidas pelo grupo.

Nesta direção me pergunto: **qual é o pedagógico que deve ser coordenado?**

Seguindo as argumentações feitas, coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas. Esse processo reflexivo deverá abranger todo o coletivo da escola, especialmente os professores e toda a equipe de gestão, e repercutir por todo ambiente escolar.

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica esta é uma ação política, ética e comprometida e que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos.

Em suma, um coordenador pedagógico sozinho, por mais competente que seja, não conseguirá imprimir as marcas de uma dinâmica pedagógica, se a instituição e seus contornos administrativos/políticos não estiverem totalmente comprometidos, envolvidos e conscientes dos princípios pedagógicos que o grupo elegeu para conduzi-los.

Coordenar o pedagógico implica redirecionamento e esclarecimento coletivo do sentido da escola. Isso o coordenador não poderá fazer sozinho, nem mesmo a direção da escola poderá fazê-lo sozinho.

O pedagógico não existe em uma esfera de abstração. Ele toma corpo, adquire concretude, apenas no coletivo esclarecido de um grupo. De nada adiantam as intenções corporificadas num projeto de escola enquanto um discurso escrito. É preciso que essas intenções sejam tomadas pelo grupo todo, apropriadas pelo coletivo, num processo contínuo de busca de convergência e negociação de projetos e ações.

O coordenador pedagógico poderá fazer um bom trabalho no acompanhamento, na liderança das negociações do projeto em ação. Antes disso, sem um projeto esclarecedor de metas e anseios, ele nada poderá fazer.

O coordenador é uma peça importante no quebra-cabeças da dinâmica de uma escola. Mas é preciso que esse quebra-cabeças esteja sempre em processo de constituição. Com peças dispersas por todo canto, peças perdidas e nem lembradas, ninguém organizará o aparente caos.

É preciso, sim, que o coordenador seja bem formado e essa é uma questão que precisa ser enfrentada pelos cursos de Pedagogia. É preciso, também, que diretores, docentes sejam bem formados. Porém, mais do que isso, é preciso: a rediscussão do sentido da escola e a certeza de que essa escola se sustentará com a qualidade do ambiente reflexivo que possuir.

Um coordenador sozinho não pode mudar a escola, muito menos a concepção que se tem historicamente da escola. Como comenta Sizer (1985), uma escola não emerge como um prato pronto de comida que basta aquecer por quinze minutos, mas a partir do cozimento em fogo brando de um conjunto de ingredientes. Parafraseando o autor, eu comento que não basta incluir um novo ingrediente numa comida que está inadequada; é preciso

rever a receita e caprichar em todos os ingredientes. Assim não basta o esforço solitário do coordenador; é preciso rever a conjuntura da escola e, assim, abrir espaços para que todos possam dar o melhor de si, numa dinâmica potencializadora de cada circunstância que influi na escola.

Questões que emergem

Pude evidenciar nessa pesquisa com os coordenadores pedagógicos que, antes de se pensar na resignificação do papel profissional dos coordenadores, outras questões se colocam e colocam-se prioritariamente: uma delas, como já anunciamos acima, é a rediscussão do sentido da escola.

Para enfrentar a rediscussão de sentido da escola trago algumas referências propostas por Imbert (2003, p.74) que redireciona essa questão a partir da discussão da práxis pedagógica como instrumento de reavivar, desnaturalizar a escola que temos. Imbert se apóia em Tosquelles para afirmar a diferença entre uma escola que opera por práticas arcaicas e aquela que introduz um projeto praxista em sua dinâmica. Diz o autor citado:

A práxis não é uma prática. Convém não se enganar a esse respeito. A práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no quotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado. (TOSQUELLES, apud Imbert, 2003, p.74.)

Imbert (2003) analisa que a mudança da escola e das práticas pedagógicas só poderá se realizar quando se operar uma transformação no imaginário dos educadores em sua dupla dimensão: ideológica e narcísica. Segundo o autor, a práxis visa à desocultação das articulações simbólicas e imaginárias da instituição. “Ela subverte o desconhecimento instituído no qual as pessoas e os coletivos perdem suas capacidades autônomas” (IMBERT, 2003, p.73). Fica claro que a escola não se transforma por projetos inovadores, normalmente impostos por via burocrática. A escola só mudará quando os educadores, em coletivo, perceberem que ela pode e deve ser outra.

A questão da práxis é, para o autor, a consolidação de um projeto de autonomia. Esse projeto de autonomia implica trabalhar o imaginário sobre o qual a instituição se apóia. Trata-se segundo ele, de *re-historicizar a instituição*.

Segundo o autor, e eu concordo, o motor da pedagogia é a práxis pedagógica, que funciona como um instrumento de produção de autonomia, na direção de *produzir sujeitos que falam*. Neste sentido, esse autor concorda com Hameline (1977, p.94) ao afirmar que “o objetivo da educação é exatamente, e em definitivo, que o ‘eu’ fale”.

A perspectiva da práxis é a de uma ação que cria novos sentidos. Para

tanto, há que se partir do pressuposto de que a busca de novos sentidos, a pretensão de autonomia, é própria do ser humano como um sujeito que se incomoda com seu inacabamento, como nos falava Paulo Freire. A práxis como exercício pedagógico permite ao sujeito, enquanto sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia.

Temos visto nas escolas um quadro de autonomia perdida; todos os envolvidos a perderam. A escola é formada por sujeitos calados, deprimidos, que se apropriam apenas de discursos alheios, manipuladores. Somos todos cativos de um discurso que referenda o necessário fracasso da escola. Precisamos, nós educadores, assumir o projeto de autonomia da escola, na busca de que nossos 'eus' falem e reivindicuem uma nova escola, fruto das necessidades históricas e dos anseios de todos os educadores.

Não podemos deixar que os coordenadores pedagógicos sejam o próximo 'bode expiatório' na explicação do fracasso da escola. Como todos os educadores, são eles vítimas históricas da falta de comprometimento real da sociedade brasileira com as urgências da educação.

Enfim, é preciso tempo e prudência para modificar as práticas pedagógicas amalgamadas historicamente; a cultura escolar pode mudar, suavemente, com persistência e rigor político. Será preciso que o coletivo articulado de educadores organize novos pressupostos para dar contornos à emergência de uma nova práxis pedagógica.

Referências

- CARR, W. *Una teoría para la educación: hasta una investigación educativa crítica*. Madri: Morata, 1996.
- CARR, W. e KEMMIS, S. T. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca, 1996
- CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.
- DURKHEIM, E. *Éducation et Sociologie*. Paris. PUF, 1985.
- FABRE, Michel. Existem saberes pedagógicos? In: HOUSSAYE, J; SOETARD, M; HAMELINE, D e FABRE, M. *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus, 2003.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. A metodologia da pesquisa educacional como instrumento da práxis investigativa. *Revista Nuances: estudos sobre educação*, ano IX, v.09, n. 9/10. 2003.189-211. UNESP. Presidente

Prudente. S.Paulo.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre praxis e epistemologia: articulando o espaço científico da Pedagogia. *Sessão Especial Anped*. Cd Rom. Anped. Caxambu 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Porto: Porto Editora, 1992.

HAMELINE, D. et DARDELIN M-J. *La liberté d'apprendre. Situation II*. Paris, Les editions Ouvrières, 1977.

IMBERT, Francis. *Para uma praxis pedagógica*. Brasília: Plano Editora, 2003.

LIPOVETSKY, Noêmia. *Ensino e formação de professores: as representações de professores do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da UFG*. 2001. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFG, Goiânia.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Paulo: EduFSCar, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

ROSA, Dalva E Gonçalves. *Investigação-ação colaborativa sobre práticas docentes na formação continuada de formadores*. 2003. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – UNIMEP, Piracicaba.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia Dialética – de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SIZER, T.R. Common Sense. *Educational Leadership*, 42(6). 1985. In: CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed.2002.

TOSQUELLES, F. *Éducation et psychothérapie institutionnelle*. Mantes-la-Ville. Hiatus, 1984. In: IMBERT, Francis. *Para uma práxis pedagógica*. Brasília: Plano Editora, 2003.

ZEICHNER, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas*. EDUCA, Lisboa

1993.

Capítulo 2

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEITO E HISTÓRICO

Sandra Regina Brito de Macedo

Na busca de identidade profissional, a coordenação pedagógica se viu diante de diferentes características que a definiram de maneiras diversas, e que entendemos, ainda encontra repercussões na forma de conceber e de atuar, bem como da explicitação de uma terminologia que a localize de maneira precisa em determinado contexto.

Compreender o histórico que permeia e constitui essa relevante função desempenhada no âmbito escolar nos parece útil para reconhecermos e enfrentarmos os desafios atuais, muitos deles ainda arraigados nesse histórico construído a partir de uma concepção tradicional – com sentido restrito- que pretendemos superar.

Para tal compreensão, nos apoiamos na literatura educacional atual, bem como em textos legais antigos e mais contemporâneos que citam a necessidade de especialistas em educação, de aprimoramento da prática profissional por meio de formação continuada, bem como trazem um caminho possível para reflexão do que se tem de expectativa quanto à configuração da coordenação pedagógica.

Apresentamos um breve panorama da atualidade que demonstra um processo de reafirmação e de construção da identidade do coordenador pedagógico, sem desconsiderar que as leis, políticas, diretrizes, reformas influenciam nesse processo, implicando a formação de profissionais capazes de analisar criticamente seu fazer pedagógico nesse contexto.

Um breve panorama da atualidade

A função de coordenação pedagógica encontra-se na atualidade em um momento de grande reafirmação e construção de sua profissionalidade. Reconhecido na literatura, e em alguns sistemas de ensino como o profissional, cuja tarefa é viabilizar a formação continuada dos professores na perspectiva de qualificação do Projeto Político Pedagógico, o coordenador pedagógico, não raras vezes, encontra-se posto diante do desafio de conquistar e consolidar o seu espaço de atuação.

Esse espaço pode, por vezes, não lhe ser garantido, por motivos variados que abrangem desde aspectos legais da função – a legitimidade da função ou cargo, as relações de poder presentes no contexto escolar, a remuneração precária, a falta de clareza da função por parte do próprio coordenador ou de outros profissionais da escola, o excesso de demandas burocráticas, a precariedade de aspectos estruturais e de recursos humanos– como, por exemplo, a rotatividade do grupo de professores na escola tão prejudicial à consolidação de um processo contínuo de formação no ambiente escolar. Sob esse aspecto, Placco (2010, p. 47) aponta:

O cotidiano do coordenador pedagógico ou pedagógico-educacional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética... [...] Refletir sobre esse cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo podem ser importantes movimentos para que o coordenador pedagógico o transforme e faça avançar sua ação e a dos demais educadores da escola.

Nos últimos anos, tem sido crescente a literatura que aborda a relevância do trabalho da coordenação pedagógica no contexto escolar. Recentemente vimos emergir publicações que se voltam para a discussão da formação continuada e em serviço dos próprios coordenadores pedagógicos, admitindo a necessidade de que este profissional venha a refletir sobre os aspectos inerentes à sua atuação profissional.

Como observamos na Resolução no. 2 de 1º. de Julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015), a formação continuada, de todos os profissionais do Magistério, deve compreender

[...] dimensões coletivas organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudo, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações [...] tendo como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, Art. 16).

Além de aspectos relacionados à complexidade do cotidiano da ação da coordenação na atualidade, outros aspectos influenciam a sua atuação.

Como sujeitos históricos que somos, é inegável a contribuição – para o bem e para o mal – dos contextos, dos percursos, das concepções que permearam a educação escolar ao longo dos anos e que hoje nos fazem o que somos.

Atribuímos relevância à necessidade de compreensão da constituição histórica da coordenação pedagógica, justificando que as resistências à sua possibilidade de intervenção e transformação do contexto escolar atual se localizam

num tempo em que os especialistas se ocupavam da vigilância e da garantia do cumprimento das determinações autoritárias do sistema governamental.

Por trazer no seu histórico características da atuação supervisora – fiscalização e controle – e, ainda por ser, em alguns momentos, tratada como sinônimo da supervisão, a coordenação atualmente se depara, também, com o desafio de se firmar com uma nova roupagem, não mais impregnada com a característica inspetora. Isso lhe traz também a necessidade de questionamento sobre o seu papel, a sua característica e o perfil do profissional para exercê-la, ou seja, busca um questionamento capaz de refletir a sua busca e a afirmação de uma identidade própria. Para que nossa compreensão seja ampliada, é importante a visita à literatura que aborda a questão.

Em pesquisa realizada pela Fundação Vitor Civita, coordenada por Almeida, Placco e Souza (2011), em colaboração com as pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, foi realizado um levantamento da produção escrita sobre a coordenação pedagógica. Foram analisadas a maneira pela qual ela aparece citada em textos, teses e dissertações e a forma como alguns países fazem menção ao trabalho da coordenação.

No interesse de contribuir para a elaboração de uma síntese dos estudos e propor uma caracterização atualizada, as autoras conceituam o trabalho do coordenador pedagógico de forma bastante apropriada, o que serve de referência para definir a ação desse profissional:

Entendemos, assim, que compete ao Coordenador Pedagógico: **articular** o coletivo da escola, considerando as especificidades e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; **formar** os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; **transformar** a realidade, por meio de um processo reflexivo que questione as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da Educação escolar (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 2011, p. 6-7, grifos das autoras).

Sendo assim, reconhecemos a coordenação pedagógica como uma atividade que envolve grande complexidade, pois está no seu âmbito de atuação parte da responsabilidade pelo sucesso das práticas pedagógicas. No entanto, para efetivação da ação coordenadora de acordo com as características citadas, os desafios, como dissemos, estão postos.

As raízes históricas: coordenação pedagógica e supervisão pedagógica imbricadas

A função¹ de coordenação pedagógica encontra raízes históricas em diferentes tempos, diferentes localidades e aparece citada com diferentes nomenclaturas. Em diversas pesquisas realizadas com o intuito de traçar o percurso histórico dessa função no Brasil foi possível identificar a ação de um profissional responsável pela supervisão do trabalho dos professores, com pontos de convergência ao que hoje comumente se define como atribuição dos coordenadores pedagógicos.

A nomenclatura adotada atualmente para os diferentes especialistas em educação encontra referência em uma designação particular de cada sistema de ensino. No caso da coordenação pedagógica identificamos as seguintes terminologias: coordenador pedagógico, professor coordenador, orientador pedagógico, analista pedagógico, coordenador educacional.

Para efeito de esclarecimento do uso adotado neste texto, entendemos por bem fazer um breve esclarecimento sobre a terminologia encontrada em livros, artigos e pesquisas, com o intuito de evidenciar a dificuldade de seguir uma única trilha histórica. No entanto, nessa busca, observamos aspectos comuns que nos levaram à possibilidade de identificar os primórdios da coordenação pedagógica, que se assemelham à composição do quadro dos profissionais do magistério de grande parte das escolas brasileiras.

Em alguns artigos acadêmicos e livros mais atuais, o termo coordenação pedagógica é tomado como derivado de supervisão escolar, conforme aponta Franco (2008, p. 02) que afirma: “a nomenclatura de designação, supervisor utilizada neste momento designa o hoje coordenador pedagógico”. Para Vasconcellos (2008), o termo coordenação é também tomado como sinônimo de supervisão, mas com uma peculiaridade, uma vez que o autor entende que uma função supervisora pode ser configurada independente da atuação do coordenador².

Em outros artigos, a diferenciação das atuações se dá em virtude do local de trabalho: alguns profissionais que atuam nas secretarias de educação são denominados supervisores e, por consequência, estão mais relacionados aos órgãos centrais; por outro lado, são denominados coordenadores os profissionais que atuam diretamente nas unidades escolares.

Do ponto de vista da formação acadêmica, são também observados pontos de identificação e de afastamento entre supervisão e coordenação pe-

¹ Estamos admitindo aqui o uso do termo ‘função’ para denominar a coordenação pedagógica, embora em muitas localidades, seja caracterizada como ‘cargo’. A diferenciação no uso do termo é justificada pela forma de acesso: para acesso interno de seleção de profissionais da própria rede de ensino admite-se o termo função. Para o acesso por meio de concurso público admite-se o uso do termo ‘cargo’. Não nos referimos, no entanto, ao termo função com esse viés.

² “A função supervisora pode ser compreendida como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor [...]”. (VASCONCELLOS, 2008, p. 87).

dagógica. O histórico da supervisão escolar aponta que ela era, deixou de ser e voltou a ser uma das habilitações do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Este 'ir e vir' da supervisão é decorrência do 'ir e vir' do próprio curso de Pedagogia e, segundo Brzezinski (2006, p. 15), está em constante caminhada rumo à construção de sua identidade. Esse movimento nos coloca em sintonia negativa – se assim podemos afirmar – com a dificuldade de constituição da profissionalidade da coordenação pedagógica, o que impacta diretamente na formulação segura de um conceito mais consensual.

Ainda do ponto de vista da formação acadêmica, é possível encontrar atualmente cursos de pós-graduação, específicos para formação de supervisores escolares, bem como de formação de coordenadores pedagógicos ou relacionados à gestão escolar e práticas pedagógicas.

Em relação à coordenação pedagógica, inicia-se a partir do ano de 2012 uma oferta de cursos na modalidade *lato sensu*; no entanto, é comum também observar a formação oferecida na modalidade de formação continuada em cursos de especialização ou a formação em serviço realizada e coordenada pelos próprios sistemas de ensino.

Em alguns sistemas de ensino, a função desempenhada pelos coordenadores pedagógicos não apresenta como pré-requisito a formação em Pedagogia, contrário ao que ocorre com a supervisão. Em alguns casos observados em relatos de pesquisas, encontramos admitidos profissionais com graduações diversas: Letras, Matemática, Ciências. Em um estudo realizado no ano de 2009³, que contou com a participação de Professores de Apoio Pedagógico que desempenhavam as funções de coordenação, identificamos profissionais com formação apenas no nível médio (curso de Magistério).

O peso da supervisão pedagógica: decorrência na forma de entender a coordenação

O papel do supervisor escolar esteve, historicamente, pautado no controle das ações da escola. Mais do que o acompanhamento do trabalho do professor, a atuação do supervisor esteve atrelada à fiscalização e não raro, à burocratização do ensino.

Desde os primórdios da instalação das escolas no Brasil, à época da companhia jesuíta, os então denominados Prefeitos tinham a incumbência de primar pela execução dos planos de estudos. Segundo Horta (2007, p.40), “na configuração dos primeiros Colégios Jesuítas, vemos pela primeira vez a descrição de um cargo, Prefeito Geral, ou Prefeito de Estudos, ocupado por um profissional a quem os professores deveriam remeter-se”.

3 O estudo se configurou como Trabalho de Conclusão de Curso de Docência do Ensino Superior realizado na Universidade dos Bandeirantes. MACEDO, Sandra Regina Brito de. *A contribuição do curso de Pedagogia para formação do coordenador pedagógico*. São Paulo: Universidade dos Bandeirantes (Trabalho de conclusão de curso), 2009.

Seguindo-se no tempo histórico com as diferentes reformas educacionais propostas, vemos surgindo outras nomenclaturas, embora sempre se mantendo a peculiaridade de supervisão, apoio, inspeção ou acompanhamento ao trabalho dos professores. Em 1854,

[...] estabeleceu-se, como missão do inspetor geral, supervisionar todas as escolas, além de presidir os exames dos professores e lhes conferir o diploma, autorizar a abertura de escolas particulares, rever livros, corrigi-los e até mesmo substituí-los por outros (HORTA, 2007, p.45).

No estado de Minas Gerais, a prática da Supervisão Pedagógica encontra menção na Reforma Educacional de 1906. Naquele contexto admitia-se um profissional, cuja incumbência estaria atrelada à fiscalização e observância da legislação de ensino. Esse profissional era denominado *Inspetor Técnico*.

Na década de 1920 acirra-se a discussão sobre a necessidade de fiscalização dos sistemas de ensino, uma vez que eles crescem vertiginosamente devido ao processo de modernização brasileiro que traz para o âmbito escolar a necessidade da formação de futuros trabalhadores.

A inspeção escolar passa a ser instituída como forma de controlar a frequência dos alunos nas aulas, além de ter a incumbência, conforme o decreto no. 3.356, de 1921, que regulamentou a Lei no. 1.750, de fiscalizar a técnica do ensino, a disciplina dos alunos e a idoneidade, a assiduidade e a eficiência do professor (HORTA, 2007, p. 57).

Em 1926, a análise realizada por Fernando de Azevedo do Plano Nacional de Educação chama atenção para a necessidade de “assistência técnica e da inspeção e fiscalização do ensino” (HORTA, 2007, p. 56).

Na década de 1930, a reforma educacional promovida pelos ideais de inovação científica e instituição de métodos modernos de ensino indicou a necessidade de qualificação profissional dos professores, trazendo para o cenário a figura dos especialistas que, notadamente, incorporaram técnicas de avaliação e de treinamento do modelo empresarial. Uma dessas funções foi ocupada, nas décadas de 1945 a 1960, pela denominada orientação profissional, cujo público-alvo da atuação eram os alunos.

Vários autores da época fizeram defesa à necessidade de os especialistas atuarem no âmbito da formação de professores. Anísio Teixeira, por exemplo, em 1958 faz menção à função de especialista em educação como sendo o profissional responsável por auxiliar o professor na sua tarefa docente, segundo ele, recentemente modificada em virtude do processo de democratização do ensino trazer para o sistema educacional não apenas alunos, como também professores de classes mais populares.

Para esse autor, a democratização do ensino trouxe para o interior das escolas quantidade de alunos que demandou quantidade de professores. As-

sim, as tarefas de administração, supervisão e planejamento realizadas pelo professor – denominado por Teixeira (1958) de *omnicompetente* – precisariam ser distribuídas a outros profissionais, igualmente professores, que, tendo tarefas específicas de orientação, administração e supervisão escolar, precisavam, assim, ser formados para tal.

No entanto, ocorreram também críticas no sentido de que, ao assumir a necessidade de auxílio ao professor, legitimava-se o fato de que este profissional não teria autonomia intelectual para pensar o seu fazer pedagógico, o que o tornava cada vez mais executor de planos de trabalho. Conforme afirma Horta (2007, p. 62),

É possível observar que a hierarquização das funções (subdivisões de competências) enfatizada nas propostas dos *reformadores*, coloca o profissional professor cada vez mais sob a tutela de outros profissionais. A elaboração de programas, a seleção de livros didáticos, os novos modos de ensinar e as formas de avaliação passam a ser definidos por outros especialistas.

Apesar das críticas, a função do especialista – supervisor, administrador ou orientador – ocupou cada vez mais o cenário educacional e a preocupação com a sua formação ganhou espaço nos textos legais.

A legitimidade da formação do especialista na Educação adquiriu reforço na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/1971 que tratou de estabelecer critérios para a formação destes profissionais e para a expansão dos orientadores na rede pública.

A orientação foi implantada em todos os Estados [...] em cumprimento à legislação, pelos governos militares, não como uma necessidade da escola e, sim, como uma política nacional, em que o Estado regula a educação enquanto instância da sociedade civil (HORTA, 2007, p. 65).

Embora tratasse do tema ‘especialistas em educação’, essa lei fazia referência aos aspectos da formação do profissional, à forma de atribuição que, conforme o artigo 34 da Lei 5692/71, fixava que “a admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º. e 2º. graus far-se-á por concurso público de provas e títulos [...]” (BRASIL, 1971).

A Lei nº 5692/71 foi elaborada sob princípios teóricos de uma maior aproximação entre os sistemas de ensino e unidades escolares e na perspectiva de que o ensino deveria atender às demandas das comunidades e, portanto, as escolas teriam características semelhantes. Sendo assim, intentava uma atuação menos burocratizada da supervisão, porém na prática não foi o que aconteceu. A supervisão encontrou resistência dos administradores de escola que, diferente do que propunha a lei, acabaram fechando-se para a prática da supervisão, acreditando que o papel desta seria, ainda, o da fiscalização.

Conforme aponta Cardoso (2006), três vertentes podem ser identificadas na supervisão escolar. A primeira vertente “identificada com as funções de inspeção, com atribuições de fiscalização e padronização das rotinas escolares às normas emanadas das autoridades centrais”; a segunda, pautada na ideia de divisão do trabalho “um grupo de professores pensa, organiza e planeja e outro grupo executa, quase nunca havendo retorno de informações dos da base para os da cúpula”; e uma terceira vertente que visa a “melhoria do desempenho e treinamento dos professores primários, o que era realizado a partir do nível central do sistema de educação” (CARDOSO, 2006, p. 88).

Sob a óptica da autora, é possível verificar uma hierarquização em relação ao trabalho do professor. Esta hierarquização é constatada por Brzezinski (2006, p. 57) que analisa o contexto como uma decorrência da própria formação inicial dos pedagogos. A organização curricular dos cursos – bacharelado e licenciatura – provocava uma dualidade entre conteúdo e método, técnico e professor, muito antes da promulgação da Lei nº 5692/71.

Em consequência desta dualidade histórica, a atuação dos supervisores durante muitos anos acabou sendo mal vista pelos professores, pois viam nos respectivos profissionais o poder de ditar os procedimentos ou apontar as inadequações observadas no trabalho. Com este poder conferido aos supervisores, a função supervisora ganhou contornos cada vez mais burocráticos distanciando-os das questões pedagógicas. Conforme analisa Vasconcellos (2008, p. 86),

a introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam; até então, o professor era, em muito maior medida, o ator e autor de suas aulas, e a partir disto passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico.

Resguardadas as devidas proporções, uma vez que é sabido que ao professor nunca fora dada autonomia total para decidir o rumo de suas aulas, o que fica mais evidenciado, com a inserção dos especialistas, é a cisão entre o saber técnico e o fazer. Dessa forma, os especialistas acabaram por assumir papel fundamental na garantia de execução dos planos de educação com atribuições relacionadas à orientação, fiscalização e controle das normas e, aos professores, ficou restrita a incumbência de dar aulas.

Diante desse breve panorama, podemos afirmar que os sistemas de ensino sempre lançaram mão do controle de ações dentro da escola, uma vez que estas são subordinadas a diferentes interesses. Conforme afirma Garcia (2002, p. 13), a escola

exatamente por ser parte da sociedade capitalista, repro-

duz a contradição fundamental desta sociedade, representando, não só os padrões culturais, sociais, políticos e econômicos das classes hegemônicas, mas também expressando interesses das classes populares.

No entanto, movimentos de resistência quanto a essa forma de conceber a supervisão escolar foram sendo instalados. Os debates referentes à problemática da dissociação entre especialistas e professores apontaram para a necessidade de maior definição do caráter complementar que cada um precisaria ter em relação ao trabalho do outro, considerando ainda que o local da atuação – Secretaria de Educação/Diretorias de Ensino, e escolas – permitiria a visualização de diferentes pontos de vista sobre a mesma questão:

O curso de pedagogia anuncia a divisão de tarefas referida à área básica da educação. Orientador, supervisor e diretor têm o campo educacional como espaço comum, no qual exercem a especificidade de suas formações. Além do campo comum, têm um instrumento de trabalho comum – o currículo –, entendido no sentido abrangente de tudo o que acontece na escola e afeta, direta ou indiretamente, o processo de transmissão, apropriação e ampliação do saber acumulado pela humanidade (GARCIA, 2002, p. 15).

Em 1977 ocorre uma publicação do Ministério de Educação e Cultura, integrando a ação da orientação à de supervisão, justificando que a especialização anunciada não condizia com a sociedade brasileira que estava num momento de transição entre o que se denominava sociedade primitiva e as sociedades altamente desenvolvidas, estas sim, comportando a especialização das profissões. Prevaleceu, então, uma ação com o caráter de desenvolver relações mais articuladas no contexto escolar entre todos os agentes da escola: alunos, professores. Na década de 1980, a ação supervisora é valorizada, passando a ser necessária na efetivação das mudanças nos contextos escolares.

Com os sucessivos estudos e pesquisas que procuraram compreender e atribuir às profissões do Magistério (especialistas, técnicos ou professores) um caráter complementar no que diz respeito ao entendimento das características semelhantes das diferentes funções houve, para tanto, por parte dos educadores e sistemas de ensino, uma preocupação em configurar novos paradigmas educacionais.

Esses novos paradigmas fundamentaram-se na ideia de que todos os atores envolvidos no processo educacional tinham como único objetivo o sucesso na aprendizagem dos alunos e, portanto, cada um, na sua especificidade, teria contribuições a dar ao outro, sendo que todos deveriam envolver-se na discussão das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Analisando a possibilidade de articulação entre os especialistas em educação, Garcia (2002, p.15) faz a seguinte reflexão:

Partindo da condição comum de educadores, cada um desempenha tarefas específicas, capacitado pela habilitação específica, cujo sentido é dado pelos fins comuns. Assim, o que distingue as ações dos especialistas que atuam na escola são os meios, que ganham sentido por convergirem para o mesmo fim.

Neste contexto de necessidade de reformulação, o movimento social de luta pela aprovação de uma nova constituição que se voltasse para os princípios democráticos foi instalado e, no ano de 1988, foi aprovada a Constituição.

Assim, com os constantes estudos e debates que foram travados a respeito da democratização do ensino e, a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que define, no artigo 22 inciso XXIV, a “competência da União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional”, vislumbrou-se uma nova reforma na legislação educacional.

Essa nova legislação trouxe para o interior das instituições de ensino novas responsabilidades que apontaram para o trabalho em equipe como possibilidade de garantia de maior qualidade às ações educacionais. Essa maneira de conceber a escola trouxe, por consequência, a necessidade de profissionais que coordenem esta equipe na construção de um projeto educacional voltado para alguns princípios. A legislação, dessa forma, acabou por legitimar a função de coordenação.

Uma das contribuições mais atuais da legislação para o estabelecimento de novos paradigmas para a atuação dos profissionais da educação deu-se por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394 de 1996 que tratou a docência de forma diferenciada e exigiu, para demais funções do magistério, a experiência em sala de aula como pré-requisito.

A LDBEN, no entanto, não abordou a questão das atribuições e nomenclaturas, deixando a critério de cada sistema de ensino a definição de quais seriam as *demais funções do Magistério* e, conseqüentemente o conjunto de âmbitos e atuações.

A Resolução no. 2 de 1º. de Julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério apresenta uma contribuição mais atual, no sentido de indicar um conceito mais detalhado sobre o que seriam essas funções, sem, contudo, atribuir-lhes termos específicos. Segundo o que consta no parágrafo 4º,

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares da educação básica, nas diversas etapas e modalidades de

educação (BRASIL, 2015).

Os estudos contemporâneos tratam de aproximar a função supervisora do papel docente com clara tentativa de traçar uma nova história para a supervisão escolar e para a função docente, sob maior cumplicidade entre as duas funções.

A partir da década de 90, observa-se, nos congressos e panfletos de cursos, uma oferta de reflexões em torno da compreensão do papel do coordenador pedagógico, com ênfase nesse especialista como peça estratégica para as mudanças necessárias que a escola deve promover para alcançar maior abrangência e eficácia (HORTA, 2007, p. 70).

Essa particularidade é também observada no texto das Diretrizes que conceitua a docência

como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 2).

Sendo assim, configuram-se novos perfis dos profissionais da educação que procuram atentar, também, para novas concepções de ensino que passam pela discussão de novas competências dos profissionais da educação, a incluir a ideia de profissional reflexivo e de fortalecimento e maior destaque ao trabalho em equipe.

O papel da formação continuada dos profissionais da educação também adquire novas configurações e a discussão se volta para as características que ela deve assumir. O perfil do professor, nesse contexto, também se torna objeto de intensos debates.

Novos contornos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 estabeleceu uma série de princípios nos quais o ensino deveria se pautar e entre eles, destaca-se o da gestão democrática. Para a efetivação desta forma de gestão, os estabelecimentos de ensino ganharam incumbências dentre as quais:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

VI – articular com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola. (BRASIL, 1996, art. 12).

A determinação de tais incumbências aloca os profissionais em outro campo e indica a reformulação de ideias tradicionais firmadas ao longo do tempo, que tomavam o professor como o executor dos planos elaborados periodicamente já pelos sistemas de ensino. A LDBEN, por consequência, também deu suporte à prática da coordenação pedagógica e lhe conferiu um *status* fundamental para a assessoria na elaboração e execução da proposta pedagógica das escolas.

A coordenação pedagógica, se já encontrava lugar nas escolas, ganhou maior significação, uma vez que, com o advento da nova Lei, não mais seriam os sistemas de ensino a ditarem os planos das instituições, mas elas próprias deveriam elaborá-los, considerando as suas particularidades do ponto de vista técnico e administrativo e, as particularidades de cada localidade onde a escola está inserida. A relação das escolas com as famílias também passa por uma necessidade de revisão.

Com esta nova configuração de escola, configura-se também uma nova maneira de coordenar o trabalho da escola. A equipe de coordenação da qual o coordenador pedagógico agora faz parte, ganha nova colocação. Vasconcellos afirma que “a equipe de coordenação escolar tem por função articular todo o trabalho em torno da proposta geral da escola e **não ser elemento de fiscalização**, de controle formal e burocrático” (VASCONCELLOS, 2007, p. 160 – grifos do autor).

Evidente que toda a transformação passa por um período de construção. No caso da Educação, é notório que anos e anos são necessários para que uma prática seja incorporada, pois, como envolve sujeitos e estes são constituídos historicamente, há que se considerar que esta construção passa por uma reconstrução do sujeito do ponto de vista filosófico, sociológico, cultural. Conforme Freire (2007, p.99),

[...] nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionantes genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos.

Em virtude disso, podem-se observar atualmente práticas pedagógicas apoiadas ainda na fiscalização, como também iniciativas que intentam fazer uma reflexão contínua sobre a qualidade das intervenções e das parcerias que se estabelecem no interior das instituições de ensino.

Em pesquisa realizada por Miranda e Maccarini (2008), foram observados diferentes pontos de vista de muitos professores e dos próprios coordenadores que admitem que a realização do seu trabalho esteja, ora coerente com um modelo burocrático, ora coerente com um modelo de assessoramento ao projeto político pedagógico. Segundo as autoras

[...] nas falas de alguns coordenadores [...] as prioridades são as questões de suporte pedagógico de orientação ao processo ensino/aprendizagem, assessoramento e implantação dos planejamentos, que acabam deixadas de lado em função de questões burocráticas, e isso, devido aos encaminhamentos impostos pelo sistema (MIRANDA; MACCARINI, 2008, p. 06).

Os sistemas educacionais, conforme mencionamos anteriormente, estabeleceram de fora, para a função/cargo de coordenação pedagógica, diferentes critérios, e que desdobram em diferentes atuações que, no entanto, conservam características e problemáticas semelhantes. Na esteira que comporta o ir e vir da Pedagogia, instala-se o ir e vir das legislações e, como consequência, da maneira de organização de cada rede de ensino.

A Resolução no. 02 1º. de Julho de 2015, atualmente em vigência, anuncia concepções de formação inicial e continuada de profissionais da Educação, e a possibilidade de os especialistas (entendemos localizar-se aí os coordenadores pedagógicos) cursarem diferentes licenciaturas. O artigo 7, inciso III, que denomina cursos de formação pedagógica, indica, no entanto, que o egresso da formação inicial e continuada “deverá possuir informações, habilidades [...] de modo a lhe permitir [...] a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituição de educação básica” (BRASIL, 2015).

O artigo 11 da Resolução define ainda que “A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes” (BRASIL, 2015).

Por ser ainda recente, não nos foi possível verificar quais impactos tem essa Resolução nos sistemas de ensino. Mas, como vimos no decorrer do histórico traçado, podemos ter como certa a sua influência na configuração da profissionalidade da coordenação pedagógica.

Nesse cenário, os estudos sobre a coordenação pedagógica e as assessorias a estes profissionais ganham relevância, pois se concebem sob um espaço que privilegia discussões acerca da identidade deste profissional, das formas que caracterizam o desempenho desta função, das dificuldades encontradas para a atuação.

Considerando o processo histórico da coordenação pedagógica, muito marcada por políticas que a localizam num contexto de executor das diretrizes governamentais e de fiscalizador da implantação de tais diretrizes nas escolas, o desafio é construir a identidade de um profissional capaz de analisar criticamente tais políticas, leis e projetos externos que chegam às escolas e interferem nos processos educativos.

Os estudos contemporâneos procuram traçar uma nova história para supervisão escolar – que agora passaremos a compreender e denominar

como parte da gestão da educação – e para a função docente sob maior complexidade entre os profissionais que as exercem.

Sendo assim, configuram-se novos entendimentos e novos perfis dos profissionais da educação que procuram atender, também, a uma nova concepção de organização e gestão do ensino que venha a incorporar saberes e práticas, no sentido de constituição de uma profissionalidade.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SOUZA, Vera Lucia Trevisan. *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Fundação Vitor Civita, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>.

CARDOSO, Heloísa. Supervisão: um exercício de democracia ou de autoritarismo? In ALVES, Nilda. *Educação e Supervisão*. O trabalho coletivo na escola. São Paulo: Cortez, 2006.

FRANCO, Denise Vieira. *Coordenador pedagógico: identidade em questão*. Disponível em: http://www.ppge.ufjf.br/publicacao/texto-denise_vieira.pdf.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, Regina Leite. Especialista em educação, os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (org.) *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HORTA, Patrícia Rossi Torralba. *Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. *A contribuição do curso de Pedagogia para formação do coordenador pedagógico*. São Paulo: Universidade dos Bandeirantes (Trabalho de conclusão de curso), no prelo, 2009.

MIRANDA, Márcia Aparecida Baldini e MACCARINI, Norma Barbosa Benedito. O pedagogo no papel de coordenador pedagógico um articulador no processo ensino-aprendizagem. In: *Anais I Congresso de Educação, 2007, Cascavel*. I Congresso de Educação UNIPAN: desafio da formação humana, 2007. p. 01-10.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no

confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho (org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. Por que especialistas de educação? *Boletim Informativo CAPES*. Rio de Janeiro, n.62, 1958. p.1-2. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/especialistas.html>.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

Capítulo 3

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: MARCAS QUE CONSTITUEM UMA IDENTIDADE

*Maria Amélia Santoro Franco
Simone do Nascimento Nogueira*

Nas últimas cinco décadas, a história da coordenação pedagógica se apresentou de forma fragmentada, não linear, episódica, o que nos leva a considerar que não se construiu, no Brasil, uma cultura da prática de coordenar.

Um breve histórico sobre essa prática mostra que, na década de 1950, as escolas públicas tinham, no seu módulo administrativo, cargos e funções de orientação educacional, direção de escola, auxiliar de direção e supervisão (inspeção) pedagógica, que era realizada de modo externo à escola. A autonomia dos professores, antigos catedráticos, e as orientações curriculares nacionalmente pré-especificadas não deixavam espaços ao pleno exercício da tarefa pedagógica de coordenação.

O contexto político no qual se criou a supervisão escolar, Estado Novo, teve papel predominante no fato da coordenação pedagógica apresentar-se atrelada à ação supervisora. Nos estudos realizados por Abdalla (2012) a respeito da supervisão escolar, a autora, com aporte em Paiva (1973), afirma que o período que antecedeu a década de 1950 marcou significativamente a educação, em decorrência das intenções governamentais para difundir a ideologia predominante.

Em 1942, foram criadas as Inspetorias Seccionais, cuja atuação estava focada nos aspectos administrativos, porém, e contraditoriamente, assumidas como especificidade de orientação pedagógica.

Desta ambiguidade mal explicitada, talvez decorra o âmago do desvirtuamento vivido pela coordenação, que teve, desde o início, suas raízes presas aos componentes e atribuições administrativas e técnicas, consideradas como integrantes do caráter pedagógico. Este fato nos leva a presumir que, assim como hoje, a demanda pedagógica se viu engolfada pela administrativa, não recebendo os cuidados, a atenção devida, nem estudos fundamentados para se consolidar como a viga mestra da instituição escolar. Ao falarmos de coordenação pedagógica, especificamente no Estado de São Paulo, faz-se imprescindível, para a compreensão do quadro atual, retomarmos aspectos históricos que a envolvem.

Neste capítulo, com base em estudos realizados sobre pesquisas de Almeida (2010); Fusari (1997); Libâneo e Pimenta (1999); Franco (2005), e articuladas à pesquisa participante, de caráter colaborativo que temos compreendido junto ao Observatório da Prática Docente (FRANCO 2011; 2012), apresentamos momentos que marcaram a história da educação em movimentos de avanços e de retrocessos no tocante à coordenação. A investigação partiu da questão: *como os coordenadores pedagógicos, da atual escola pública, têm construído a sua identidade profissional, considerando-se as contradições históricas que se impuseram a esta atividade pedagógica?*

Para discutir dialogicamente estes aspectos, utilizamos conhecimentos obtidos nos encontros participativos e nos questionários realizados com intenções exploratórias, além de observações participantes no cotidiano da escola. Focamos, neste recorte, buscar as marcas da identidade desse profissional, articuladas às atuais dificuldades enfrentadas na realização da tarefa pedagógica de coordenar.

Placco, Almeida e Souza (2011) confirmam nossa hipótese de que o caráter da fiscalização que outrora ficou demarcado no ato de coordenar ainda está presente no entendimento daqueles que estão diretamente ligados ao coordenador pedagógico, o que referendamos com os dados obtidos junto a vinte e dois coordenadores de uma rede municipal, cenário da investigação.

Consideramos (NOGUEIRA; FRANCO, 2012) que as atribuições do coordenador pedagógico estão ligadas à fiscalização, ao controle das ações do professor, entre elas, o cumprimento do planejamento e das rotinas da escola. Em nossa observação, verificamos que muitos diretores atribuem ao coordenador diferentes tarefas, entre elas, fazer atas, organizar horário escolar, carimbar cadernetas, supervisionar a secretaria, coordenar a merenda, elaborar relatórios; enfim, toda a parte burocrática.

Refletimos que avanços e retrocessos se entrecruzam entre passado e presente; concepções e paradigmas tecnicistas, associados às lacunas deixadas pela fragilidade da formação docente e pela indefinição das políticas públicas, têm contribuído para a fragmentação da constituição identitária do coordenador pedagógico.

Experiências que podemos classificar, com base na pesquisa educacional, como bem-sucedidas na área, ocorreram na década de 1960, especialmente nas escolas experimentais¹ e ginásios vocacionais², porém, com o golpe militar de 1964, houve um enorme empuxo na incipiente tentativa de

¹ Escolas experimentais – escolas que floresceram no Brasil no contexto do ensino renovado, nos anos de 1960, decorrentes da abertura oferecida pela Lei nº 4.024, de dezembro de 1961, artigo 104. (ALMEIDA, 2010, p.12).

² Ginásios Vocacionais – foram criados pela Lei nº 6.052/1961, implantados e coordenados pelo Serviço de Ensino Vocacional, órgão ligado à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, constituiu-se numa experiência pioneira de ‘escolas de cidadania’. (ALMEIDA, 2010, p.16).

organização das escolas a partir de um projeto pedagógico.

Entre o velho, o novo e o ilusório: avanços e retrocessos da coordenação pedagógica

Os avanços e retrocessos vividos pela coordenação pedagógica sempre se apresentaram engendrados por planos educacionais elaborados nos diferentes âmbitos governamentais. Uma breve inserção na história da Coordenação mostra, na década de 1960, em São Paulo, projetos que, conforme Almeida e Placco (2010), voltaram-se efetivamente para as questões pedagógicas. Como exemplo, as autoras citam o Colégio de Aplicação da Universidade São Paulo, os Ginásios Vocacionais iniciados em 1962, além do Ginásio Experimental da Lapa, de 1968. Estes foram projetos inovadores que imprimiram, nos profissionais que deles participaram, registros e saberes positivos sobre a coordenação, promovendo a emancipação intelectual dos mesmos, porém deixaram marcas indeléveis na constituição identitária, em virtude da opressão causada pelo regime ditatorial que dissolveu o trabalho construído.

O retrocesso ocorreu; porém, entre um suspiro e outro, a coordenação se ergueu novamente. Tal fato se deu com a criação da Coordenadoria para escolas técnicas em 1970, e com os Projetos Especiais para escolas carentes em 1976. De acordo com Almeida e Placco (2010), no primeiro, em decorrência das demandas surgidas, os orientadores educacionais assumiram a responsabilidade do pedagógico. E no segundo, um dos serviços previstos pela Secretaria de Estado da Educação como suporte de recursos humanos era a coordenação pedagógica.

Na direção de experiências que priorizavam a coordenação do projeto político pedagógico, da forma que entendemos que seja necessário acontecer, tivemos a criação dos CEFAMs³ em 1988 e das escolas-padrão⁴ em 1992. Em ambos aconteceram ações que deram sustentação ao desenvolvimento do pedagógico, favorecendo o trabalho do coordenador e fortalecendo-o como profissional.

Na década de 1980, educadores defenderam uma educação emancipatória, que possibilitasse à escola contribuir para a formação de sujeitos críticos, sendo que o docente passou a ser visto em seu papel de mediador entre o saber elaborado e o conhecimento a ser produzido na escola. A partir da abertura política, em 1982, as escolas públicas começaram a se reestruturar e os professores movimentaram-se em prol de melhor qualidade das escolas, no sentido de mais autonomia e de maior participação. Nas conferências

³ Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do magistério (CEFAM): criado em 1988 pelo Decreto nº 28.089, formava professores para atuar desde a pré-escola até 4ª série (atual Educação Infantil e Ensino Fundamental I). Encerrado na gestão do governador Geraldo Alkmin por meio da Resolução SE 19.

⁴ Escola-Padrão: criada em 1992 no governo de Luiz Antonio Fleury Filho, por meio do Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991. A partir de 1995, no governo de Mario Covas, foi gradativamente encerrado.

brasileiras de educação⁵, pesquisadores realçaram questões relativas à autonomia das escolas e à necessidade de organizar pedagogicamente a tarefa docente.

O coordenador pedagógico, por sua vez, foi considerado um profissional capaz de fazer a articulação entre as novas perspectivas e as expectativas educativas propostas pela pós-modernidade e pelo novo momento democrático. O coordenador que se deseja não é mais o disciplinador e domesticador das aprendizagens e do tempo escolar. Espera-se dele a abertura de espaços para o pensar e para a produção da autonomia. É o pensamento da democracia renascendo.

Mas a história nem sempre vai em direção única; há avanços e retrocessos que marcam sua construção. Libâneo e Pimenta (1999), ao retomarem momentos que marcaram a educação nacional, reportam-se à I Conferência Brasileira de Educação⁶, ocorrida em 1980 em São Paulo e ressaltam que tal movimento deu-se por iniciativa de educadores. Em paralelo, no âmbito do Ministério da Educação, iniciava-se um debate nacional sobre formação de pedagogos e de professores, cujo foco eram os cursos de Pedagogia e de Licenciatura, com base na crítica da legislação vigente e na realidade constatada nas instituições formadoras.

A nosso ver, isso causou dubiedade no tocante à identidade do Curso de Pedagogia e à formação frágil em saberes, cujo resultado expressa-se na atuação incipiente dos profissionais da educação. A grande questão que se coloca nesse momento é a da formação do pedagogo a partir da docência. Ou seja, se a Pedagogia se faz pela docência, conforme o pensamento da época, não são necessários coordenadores pedagógicos; bastam os professores e estes se bastam a si próprios. Sob esse aspecto, afirma Bissoli (2002, p.5):

Com efeito, a polêmica enfrentada para definição de pedagogia e de suas relações com os demais campos de conhecimento educacional tem se refletido nas questões referentes ao seu objeto de estudo e à sua metodologia e, conseqüentemente, na delimitação e construção de seu próprio campo. Entende-se, portanto, que tais problemas de âmbito teórico **acabaram por dificultar o encaminhamento de definições no âmbito prático-institucional**. Sabe-se, também, que os mesmos derivam da complexidade que reveste o universo educativo. (Grifos nossos)

⁵ Vide nota posterior.

⁶ Na década de 1980, foram realizadas, ao todo, seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE): I CBE, 1980 – São Paulo; II CBE, 1982 – Belo Horizonte; III CBE, 1984 – Niterói; IV CBE, 1986 – Goiânia; V CBE, 1988 – Brasília e VI CBE, 1991 – São Paulo. A organização era bianual e a ideia era organizar um fórum de debates sobre a condução da política educacional, ao estilo do que vinha sendo feito nas reuniões anuais da Sociedade Brasileira para a política educacional e como já vinha sendo feito nas reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência. Cunha (1988, p. 30) considera que o produto de maior efeito sócio-político das conferências Brasileiras de Educação foi a *Carta de Goiânia*, aprovada na IV CBE que propunha princípios básicos a serem inscritos na Constituição promulgada em 1988.

Essas dificuldades vieram a repercutir na construção da identidade do coordenador pedagógico, que passou a ser denominado, na maioria dos estados brasileiros, de professor-coordenador. Independentemente da área de formação, essa função passou a ser exercida por um professor, ainda que este não tivesse formação específica para tal, seguindo o pressuposto de que um bom professor poderá coordenar pedagogicamente a escola, visto que, para isso, bastariam vontade e ser escolhido pelos pares. Essa ‘ingenuidade’ pedagógica desferiu um grande golpe no sentido e na dimensão epistemológica da função pedagógica de coordenar, afetando e fragmentando a construção identitária do coordenador.

Assim, entendemos que avanços e retrocessos se chocam na trajetória do coordenador. Dados da pesquisa participante que realizamos apresentam indícios de que o coordenador pedagógico ainda se vê compelido, diante das urgências, a acumular atribuições que o desviam da tarefa de coordenar. Analisamos que 50% dos sujeitos da nossa pesquisa realizam o que classificamos de multifunções e nos suspiros – o que *dá para dar conta* do que surge – os retrocessos marcam a sua identidade.

Entendemos que os avanços do passado, no que diz respeito à estrutura pedagógica e às exigências para ser e estar coordenador, diluíram-se, reafirmando que a Pedagogia não se faz pela docência. Ao analisar os dados coletados na pesquisa participante que realizamos, vemos explicitamente que esta área retrocedeu em comparação aos projetos iniciais. Os atuais coordenadores, considerando-se o período de realização da pesquisa, apontaram como dificuldades, entre outras, a falta de conhecimento profissional e a in experiência.

As medidas adotadas na implantação dos CEFAMs e as escolas-padrão representaram um avanço significativo no trabalho pedagógico, seguido de retrocessos devido ao encerramento desses projetos, porém a necessidade e o papel da coordenação ficaram percebidos e passaram a compor uma expectativa de identidade.

Em São Paulo, após legislação para reestruturação do magistério, que se deu por meio de um conjunto de medidas intituladas *Escola de Cara Nova*⁷, a coordenação pedagógica passou a ser exercida por professores de outras áreas, sem a exigência de formação pedagógica. Essa situação desvirtuou e desconfigurou a expectativa de identidade do coordenador pedagógico.

A oportuna reedição da função de coordenador, em 1996, trazia na concepção grandes retrocessos, *customizados*⁸ com o propósito de transformar este profissional, enfraquecido em seus saberes específicos, no porta voz das

⁷ *Escola de Cara Nova*: consistiu em um pacote de reformas que promoveu alterações sem precedentes na rede pública de ensino, impondo aos professores mudanças como: progressão continuada; reorganização escolar; salas ambiente; implantação de projetos; flexibilização do ensino médio; horas de trabalho pedagógico (HTPC) e outras. Esse pacote também implantou a função de professor coordenador pedagógico (PCP), que já existia desde a década de 1980 vinculada a projetos específicos da Secretaria de Estado da Educação (SEE).

⁸ Customizar: neologismo criado para exprimir personalização. Esse termo vem do inglês *custom*, que quer dizer personalizado, feito sob medida.

mudanças reformistas. Passou-se a atribuir ao coordenador o papel de articulador das ações pedagógicas e didáticas na escola, cabendo a ele, também, fortalecer a relação escola comunidade e aperfeiçoar o processo ensino e aprendizagem.

Para que este profissional cumprisse com as orientações prescritas vindas de cima para baixo, o HTPC foi o espaço destinado institucionalmente para convencer os docentes a aderir às *mestiças inovações*, readequando-as de acordo com a proposta neoliberal.

Os reformistas não consideraram, na elaboração e implementação das propostas, a participação nem os anseios dos professores, e o efeito silencioso da rejeição dos docentes, que se viram *desempoderados* e impactados com a forma abrupta com que o processo ocorreu, pode ser considerado um dos fatores que explicam o declínio da educação paulista retratada nos indicadores da qualidade de ensino.

Novas propostas surgiram entre os anos 2002 e 2007, entre elas, *Escola do Acolhimento* e *São Paulo Faz Escola*, e os retrocessos prosseguiram lentamente. De professor coordenador pedagógico chegamos ao professor coordenador; o pedagógico perdeu-se neste caminhar.

Cabe-nos refletir a respeito das intencionalidades que conduziram à supressão do pedagógico. Acaso? Não acreditamos nisso! Pode-se pensar que seja uma supressão irrelevante e sem propósito, conforme afirmam muitos docentes de escola pública, aqueles que, lamentavelmente, carregam cegamente as lacunas de uma formação docente pouco profunda, ou como diz Gatti (2011), formação *rasa*!

A coordenação pedagógica: escuta, dificuldades e autonomia

A formação de pedagogos ainda ocorre de maneira aligeirada e com diretrizes curriculares⁹ que orientam as práticas de formação de forma bastante superficial e irreal. Passados oito anos do estabelecimento das atuais diretrizes curriculares, percebemos a fragilização de formação que atinge muitos dos Cursos de Pedagogia. Além da precariedade de formação, as escolas públicas estruturam-se com difíceis condições de infraestrutura, e talvez por isso percebemos, nas falas e ações dos atuais coordenadores pedagógicos pesquisados, a profunda crise de identidade.

Essa situação não é novidade. Há anos Libâneo, Pimenta e Franco (2007) têm alertado que a não consideração da especificidade do pedagógico é um dificultador da formação do profissional pedagogo articulado às necessidades das práticas pedagógicas na escola.

Pudemos observar, em pesquisas que temos realizado no Observatório

⁹ Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia postas em vigor com a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 15 de maio de 2006. Esse documento legal não discriminou as diferentes matrizes conceituais da Pedagogia: ou seja, a Pedagogia como área de conhecimento, a Pedagogia como curso de formação e a pedagogia como prática social. (FRANCO, 2008, p. 145)

da Prática (Franco, 2010), especialmente na pesquisa de Mendes (2011), que os coordenadores consideram que uma de suas funções na prática escolar é a escuta dos professores. Professores premidos por uma escola que, cada vez mais, está recebendo as contradições de uma sociedade de enormes desigualdades socioculturais, consumista, imersa num mundo complexo pós-efeitos da globalização, e permeada por uma lógica neoliberal, ficam isolados na escola e sem possibilidade de mudarem o mundo para poderem trabalhar.

Professores precisam falar e dialogar sobre seus sentimentos de inadequação e perda de autonomia, além das dificuldades que sentem em cumprir sua função social de ensinar e formar cidadãos. Como reagem os coordenadores frente às necessidades docentes de escuta? Notamos dois caminhos: a escuta privilegiada, contrapontuada com teorias e orientações pedagógicas, e a escuta livre, território das queixas e da autocompaixão. Analisando os dados da pesquisa, percebemos que, quanto mais sólida a formação pedagógica dos coordenadores, mais funcionam as escutas privilegiadas. Quanto mais frágil é essa formação, a atividade de escuta transforma-se em espaço de queixas, de concessões, de mútuas justificações.

Consideramos que a formação pedagógica é fundamental para o exercício da função do coordenador. No entanto, isso não basta. É preciso que a direção da escola se interesse pelo pedagógico; e que, coletivamente, se construa uma cultura colaborativa com a valorização da esfera da reflexão sobre as práticas. É preciso, também, que o coordenador não atue sozinho.

Nas entrevistas pudemos identificar implícita e explicitamente a solidão vivida pelos coordenadores. Os pesquisados dizem não ter espaço para troca entre os pares; alguns revelam que não há entrosamento com a direção e percebem que as concepções do diretor sobre educação são diferentes; em decorrência, sentem-se sozinhos.

Especificamente um dos pesquisados nos oportuniza contrastar a formação acadêmica e os saberes da experiência e refletir que, mesmo diante de avanços, retrocessos e ilusões, deparamo-nos com coordenadores que enxergam com clareza e lucidez os entraves com que lidam. Refletimos que o saber manifestado decorre da vivência na área, que poderia, alimentado da reflexão promovida pela prática pedagógica, emancipar não só a ele como os demais envolvidos.

[...] Outra dificuldade encontrada é a questão do comprometimento da direção da escola nas metas estabelecidas e a visão equivocada do que é a função de dirigir uma escola, pois quando não há um trabalho articulado e liderado pelo diretor não há coordenação que possa ser sustentada (Coordenador).

Consideramos que, para dar conta da complexidade escolar, precisamos de uma equipe de coordenação, como ocorreu nas escolas-padrão. Será fundamental que a coordenação pedagógica esteja atuando com outros pro-

fissionais que possam, em equipe, transformar em formação os impactos postos pela sociedade atual, que muitas vezes atuam na contramão dos processos formativos.

Considerações sobre a identidade do Coordenador Pedagógico

O coordenador pedagógico, no enfrentamento das dificuldades surgidas, não se sente capaz de agir como transformador de tais circunstâncias. Se somarmos a isso a consciência de sua formação frágil, a ausência de bons modelos e de uma cultura onde o pedagógico seja o protagonista, podemos entender as distorções que surgem na práxis da coordenação.

Seja por meio da escuta pesquisada por Franco e Mendes (2011) ou das dificuldades e autonomia investigadas por Franco e Nogueira (2012), concluímos que a identidade desse profissional está estruturalmente abalada. Ousamos dizer que a nova escola se fará a partir da reconstrução do significado do pedagógico como 'alma' das práticas educativas que, conforme podemos observar, carecem de intencionalidade para transformar-se em práxis educativa.

Do exposto, conclui-se que a identidade do coordenador pedagógico está se estruturando em um terreno movediço. Compreendemos que tal identidade se estrutura paralelamente à compreensão e à valorização que uma sociedade instaura do sentido e da necessidade da Pedagogia, quer como ciência, quer como prática social. Verificamos que historicamente, apenas em alguns momentos especiais a Pedagogia foi considerada como fundamento das políticas e, conseqüentemente, das práticas escolares. Quando a pedagogia protagonizou reformas e propostas pedagógicas, a coordenação das práticas escolares foi valorizada; quando, ao contrário, as reformas e políticas surgem de estratégias tecnicistas, com objetivos externos à educação, a coordenação passa a ser uma atividade de pouca importância e, assim, perdem as escolas, perdem os alunos e perdem-se gerações mal formadas.

Para atuar com a dignidade profissional que a função requer, será preciso que os cursos de pedagogia se preparem para formar o coordenador. Será preciso, ainda, que haja condições institucionais que acolham o pedagógico como instância fundamentadora do espaço educativo, que não transforme este profissional no único responsável por ações, resultados e conseqüências, deturpando seu fazer, sua essência e sua identidade.

São necessárias condições para sua atuação e dentre essas citamos, com base nas falas dos atuais coordenadores, a existência de tensões/carências em diferentes âmbitos, que comprometem e distorcem sua atuação: estrutura precária nas escolas, acúmulo de funções, falta de recursos tecnológicos, pouco tempo para estudo, inflexibilidade de professores frente às novas propostas, realizar intervenção na prática de alguns professores entre outros.

Concluímos que a formação docente incipiente promovida pelas insti-

tuições e sustentada por uma legislação, que classificamos *desrespeitosa* com os profissionais da educação, compromete a base e o desenvolvimento constituição identitária do coordenador.

As medidas governamentais, muitas vezes, ignoram a história e as marcas deixadas pelos trabalhos e pesquisas dos que nos antecederam, o que gera descontinuidades e fragmentação na construção de uma identidade mais consistente ao coordenador pedagógico. No entanto, acreditamos que estamos vivenciando um momento de renascimento e transmutação do papel da coordenação pedagógica. Esta se mostra hoje a peça fundamental para consolidação de uma nova prática pedagógica escolar, tão necessária à ressignificação do papel social da escola.

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Supervisão e avaliação institucional: construindo um caminho que reafirme o caráter público da educação. In: PIMENTA, Selma G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2009. 3ª edição 2012.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A coordenação pedagógica no estado de São Paulo nas memórias dos que participaram de sua história. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza Placco. *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Loyola, 2010.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza Placco. *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Loyola, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Educativa*, Goiânia, Revista do Departamento de Educação da UCG, v.8, n.1, p.125-138, jan./jul. 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática Docente Universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, Selma: *Pedagogia Universitária*. Editora Cortez, 2011.

FRANCO, M.A Santoro; PIMENTA, Selma e LIBÂNEO, J.C. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. *Educação em Foco* Editora UEMG, ano 14, n.17. 2011a, p: 38-55. BH

FRANCO, M.A Santoro; PIMENTA, Selma e LIBÂNEO, J.C. Elementos para formulação das diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia.

Cadernos de Pesquisa. V.37.n.130. p.63-97. Jan/abril 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas Pedagógicas nas múltiplas redes sociais In: LIBÂNEO e ALVES, Nilda. *Doze temas da Pedagogia: as contribuições do pensamento em Currículo e em Didática*. 1 ed. São Paulo: Cortez Editores, 2012, v.1, p. 169-189.

FUSARI, José Cherchi. *Formação Contínua de educadores*. Um Estudo de Representações de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de São Paulo (SMESP). São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

GATTI, B. et al. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*: Unesco 2011. 300p.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, v.20, n.68, dez/1999.

MENDES, Lenarde Nascimento dos Santos. *Hora de trabalho pedagógico (HTP): espaço tempo de formação e ser formado?* 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.

NOGUEIRA, Simone; FRANCO, Maria Amélia S. Coordenação Pedagógica: marcas que constituem uma identidade. *ANPED Sudeste*. São João Del Rey. 2014.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In *Nova Escola - Gestão Escolar*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (FCC), sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC), Edição14, Junho/Julho 2011.

As ações formativas nos
contextos de trabalho com
os professores e os desafios
na organização do trabalho
pedagógico

Capítulo 4

A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM TERRENO COLONIZADO: DESAFIO PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Isaneide Domingues

Valéria Cordeiro Fernandes Belletati

A escola é um espaço de discontinuidades, de permanências e de inovações, de confrontos, de dúvidas, de tensões e de contradições. Na concretização de sua função social, deve acatar determinações legais engendradas nos contextos econômico, social e político do país, e, concomitantemente, buscar atender aos anseios e necessidades locais e individuais, nem sempre consonantes entre si nem com a legislação.

Destaque-se, também, que formas de colonização da formação de professores se revelam no controle direto e indireto que se estabelece, por mecanismos institucionais dos órgãos das Secretarias de Educação, sobre os processos de formação desenvolvida na escola. Sob esse aspecto, o papel colonizador do Coordenador Pedagógico na escola se viabiliza, ao valorizar ideias e práticas colonizadoras, impostas externamente e a despeito da escola concreta. Neste espaço complexo se concretizam projetos educativos nos quais o professor exerce papel preponderante. Em decorrência, a formação docente, inicial e contínua, é um dos aspectos chave na efetivação de políticas públicas para a educação formal.

Este capítulo aborda o desafio do Coordenador Pedagógico escolar na promoção da formação contínua dos professores, com vistas ao desenvolvimento profissional e institucional. A questão é posta na perspectiva de uma formação contínua emancipadora, na qual os professores decidem sobre seus processos formativos apoiados em uma reflexão crítica que tem na Didática Crítica o esteio teórico necessário.

A formação de professores e professoras, no entanto, não escapa às influências de políticas internas e externas. As políticas públicas brasileiras para a formação inicial e contínua de docentes, consubstanciadas em instrumentos legais que se apoiam em estudos e prospecções realizados em âmbito nacional e internacional, têm se pautado na retórica do desenvolvimento nacional e buscado regular, por meio de processos avaliativos externos à escola, os resultados da prática docente.

No caso específico da formação contínua desenvolvida no espaço escolar, esta situação se revela no controle direto e indireto que se estabelece, por mecanismos institucionais dos órgãos das Secretarias de Educação, sobre os processos de formação desenvolvida na escola. De modo geral, a responsabilidade pela efetivação desta formação é incumbência da coordenação pedagógica da escola.

O controle, mesmo que indireto, atinge frontalmente a ação do(a) coordenador(a) pedagógico(a)¹ - CP - profissional que faz parte do quadro de funcionários da escola, cujo trabalho tem como característica a responsabilidade pela coordenação do trabalho pedagógico na escola e o desenvolvimento de projetos de formação contínua.

Para tanto, o CP trabalha para promover o desenvolvimento profissional do professor e da instituição e enfrenta a contradição entre dois projetos: um deles é pautado no discurso da autonomia da escola e do protagonismo docente em relação ao seu processo formativo, ao aproximar-se das práticas e dos saberes desses profissionais; outro, de caráter genérico e uniforme, é elaborado fora da escola e, em muitos casos, toma resultados de avaliações institucionais externas como ponto de partida.

Cabe perguntar em que medida tais avaliações expressariam as necessidades formativas dos professores e professoras no caminho do desenvolvimento profissional docente? Como ajudariam ou têm ajudado a escola a cumprir sua função social?

Defendemos que os projetos de formação contínua na escola devam ser elaborados coletivamente por professores, coordenadores e diretores de escola, alicerçados no princípio de uma educação de boa qualidade social para crianças e jovens. A função social que atribuíamos à escola é a de contribuir, por meio da formação dos estudantes, para uma sociedade mais justa, no sentido da superação de determinantes geradores de exclusão social. Ou seja, propiciar o acesso a bens naturais, sociais e culturais, produzidos coletivamente, aos segmentos da população para os quais este acesso tem sido negado ou debilmente possibilitado.

Cada vez mais nos vemos impelidos pelos contextos globalizados e locais, pelas contradições das políticas econômicas em países emergentes, a refletir sobre a educação necessária às populações e sobre o sentido e o significado da valorização da formação em serviço, especificamente, da formação contínua na escola.

Nosso objetivo é apontar possibilidades de o CP atuar na formação contínua numa perspectiva emancipadora em um terreno colonizado - a escola. Para tanto, discutimos a contradição que enfrenta o CP, ao exercer seu papel formador entre as discontinuidades e as diversas formas de

¹ O(A) profissional que aqui denominamos coordenador(a) pedagógico(a) - CP - recebe outras designações conforme o sistema de ensino ao qual a se vincula escola, no âmbito nacional brasileiro. Dentre elas, destacamos: professor(a) coordenador(a); orientador(a) pedagógico(a); supervisor(a) pedagógico(a).

colonização decorrentes das políticas públicas educacionais de nosso país que, muitas vezes, estabelece finalidades educativas adversas e antagônicas às aspirações dos educadores.

As políticas públicas pautadas no capitalismo e que se submetem aos ditames dos órgãos internacionais, financiadores que, por isso, estabelecem as regras do jogo da educação nacional, interferem nos processos de formação docente inicial e contínua, fazendo valer a regra do mercado no tocante às condições pouco favoráveis do trabalho docente e a questões relativas à formação de docentes.

Em especial, no que se refere à formação contínua na escola, que ora focalizamos, indigitamos que a relação entre os órgãos oficiais e as escolas é marcada por determinações legais que impõem uma cultura legal pedagógica generalizada que nega os saberes e práticas docentes, a história local e o território de cada escola, desqualificando as equipes escolares e estabelecendo um contrato de subordinação pedagógica de acordo com preceitos de relação colonial, no qual cabe ao coordenador pedagógico o papel de supervisor deste processo.

Cabe questionar os valores hegemônicos que se colocam aos processos formativos vividos na escola, sujeitados a uma herança colonial que não reconhece a escola nem seus professores e professoras como produtores de conhecimento e, portanto, não objetiva a promoção da relativa autonomia da escola nas suas decisões e responsabilidades por uma educação que busque uma melhor qualidade social para todos e todas.

Descolonizar as práticas formativas dos docentes na escola exige investimento nas equipes escolares, na organização de tempos e espaços formativos em que o coordenador pedagógico, dentro de suas atribuições, promove, junto com a equipe, uma reflexão sobre a escola como promotora de práticas pedagógicas inovadoras e descolonizadas em função da emancipação humana.

A formação contínua na escola como instrumento de colonização

A formação contínua de professores, que se caracteriza por direcionar-se a professores que estejam atuando na docência e que possuam a certificação profissional inicial, não precisa necessariamente acontecer na escola. Mas, cada vez mais a modalidade 'formação na escola' nos horários coletivos tem se constituído como um espaço/tempo legitimado pelo poder público.

No âmbito das políticas públicas, a formação contínua de docentes, como afirma Fonseca (1998), vem sofrendo fortes influências do Banco Mundial (BM). Em sua análise, a autora sustenta que, nos anos 1970, o Banco Mundial financiava projetos para a área de infraestrutura nos países credenciados para seu financiamento. A partir de então, passou a cooperar também no setor social, inclusive na educação, ampliando sua atuação política, prin-

principalmente por participar do diagnóstico e busca de solução para os problemas detectados. É preciso ter-se em conta o entendimento do Banco de que a integração entre crescimento, demografia e sustentabilidade seria central para o desenvolvimento dos países do terceiro mundo, cujo desequilíbrio entre estes três aspectos, interferiria no desenvolvimento dos países industrializados.

Ainda segundo interpretação de Fonseca (1998), também desde os anos 1970, a questão da pobreza assume importância para o BM, que julga como solução para tal problema, o aumento da produtividade dos pobres. Daí a necessidade de garantir para esta parcela da sociedade, serviços de educação, saúde e nutrição que permitissem o ingresso no mercado de trabalho. Para a concessão de créditos, o Banco impõe condições, cerceando a autonomia dos países, o que se reflete na formulação de suas políticas públicas, estabelecendo-se uma relação colonialista com os países credenciados. Destaque-se que o barateamento dos custos da educação fundamental é uma das orientações do BM, justificada por seus objetivos de formar mão de obra para serviços de baixas exigências, para o que se requer conhecimentos rudimentares e a formação de hábitos e atitudes, ambos necessários à produtividade do trabalhador.

Estes são objetivos que continuam sendo propostos para a educação brasileira, como aponta Leher (2015), a partir de sua análise do documento recente *Pátria Educadora* que aponta os destinos da educação brasileira:

[...] estão sinalizando nesse documento que o Brasil deveria ser uma espécie de plataforma de exportação, [...] ser um local em que a força de trabalho é muito explorada, recebe um treinamento específico que permite uma exploração muito grande, e esses países entram em circuitos de produção industrial de maneira subalterna, explorando o que seriam suas vantagens comparativas: baixo custo de energia, da força de trabalho, baixa regulamentação ambiental, e isso daria vantagens competitivas novamente ao país. O drama é que a concepção do *Pátria Educadora* tem como correspondência a ideia de que a formação da maior parte da força de trabalho no Brasil deve ser por um trabalho mais simples, e isso tem consequências pedagógicas muito grande (LEHER, 2015, s/p).

Dentre tais consequências, tem-se a redução da formação inicial de professores e o investimento na educação continuada, preconizados pelo Banco Mundial, que conforme alerta Santos (2000, p. 174),

[...] em uma visão técnica e instrumental da educação. [...] o BM privilegia na educação continuada o conhecimento do conteúdo das matérias, alegando que ele tem mais influência no rendimento dos alunos do que o conhecimento

pedagógico que os professores venham a ter.

A redução da formação inicial dos professores, conforme análise desta autora, entende ser desnecessário que o professor aprofunde as questões educacionais de forma crítica, considerando seus diversos condicionantes: políticos, econômicos, sociais e culturais. A formação contínua, por sua vez, reduz-se à formação técnica. Do que se depreende que o professor eficiente seria aquele que conseguisse traduzir as políticas externas em ação, sem questioná-las. Políticas de formação de professores e professoras que tenham como base tais concepções expressam a ideia de escola como território colonizado, que tem como um de seus instrumentos de colonização a formação docente. Considera-se, conforme Santos (2007) que, em um território colonizado, não se produz 'conhecimento real', justificando a apropriação epistemológica. Ou seja, desconsideram-se as práticas, crenças e conhecimentos, ali construídos, nas políticas de formação contínua, inclusive nas realizadas na escola. Desta forma, mesmo ao se privilegiar a escola como *locus* de formação contínua do docente, que consideramos como possibilidade de construção de projetos protagonizados por professores e coordenadores, as ações formativas podem, apenas, refletir a natureza colonizada e regulada externamente da escola.

Neste sentido, o papel colonizador do CP na escola se viabiliza ao valorizar as ideias e práticas colonizadoras, impostas externamente e a despeito da escola concreta, deixando assim de considerar as diversidades cultural e epistemológica que engendram soluções criativas para os problemas educacionais.

Propõe-se autonomia para as escolas. Mas até o momento, cabe ao coordenador a reprodução, a colonização que se expressa ao traduzir orientações externas, na qual não se entende a prática do professor como produtora de conhecimentos. A escola reproduz os conhecimentos elaborados externamente e o que se espera é a melhoria dos índices externos avaliativos, que nem sempre expressam interesses que se coadunam com os princípios de uma educação para a humanização.

Projetos externos que assolam as escolas começam e acabam independentemente destas; seguindo o ritmo das gestões políticas, julgam os professores como simples executores (BELLETATI, 2005). Ao desconsiderar as necessidades formativas do professor e da escola, as políticas públicas colocam-se a serviço da colonização da escola.

A formação contínua emancipadora na escola

A formação contínua emancipadora na escola não pode ser uma retórica de autonomia forjada num contexto de controle; não basta criar um cenário. Ela exige a organização de projetos cada vez mais autônomos,

pautados pela avaliação dos sujeitos envolvidos (professores, educadores, coordenadores, diretores, supervisores, pais e alunos) em processos de autoformação individual e coletiva, ao promover a identidade institucional de cada escola.

A proposta da formação nestes moldes é de extrema complexidade para o coordenador pedagógico. Ela deve estar inserida no projeto político-pedagógico da instituição escolar, configurando-se como um plano de formação docente que, associado às demandas educativas de cada escola, promova o aprimoramento do trabalho pedagógico, o desenvolvimento profissional, político e cultural do docente e a construção de uma escola voltada para uma educação que fecunde a emancipação, a ética, a solidariedade, o respeito, a justiça e autonomia frente aos muitos processos de colonização a que tem sido submetida.

Na organização destes projetos, define-se a administração dos tempos e dos espaços de formação no contexto escolar, os conteúdos, a pesquisa e o enfrentamento de confrontos oriundos de aspectos relacionados à cultura escolar. Tal perspectiva redimensiona a formação docente marcada pela busca individual, pela organização exterior ao sujeito da formação e pelo afastamento da escola e da especificidade do espaço escolar para um contexto formativo interno, ativo, coletivo e focado nas necessidades dos professores, definidas a partir da reflexão sobre a prática docente, à luz das teorias.

Neste sentido, considerar os conhecimentos da Didática, que tem como objeto de estudo o ensino, cerne da prática docente, assume papel fundamental na direção de uma formação emancipadora, enquanto conhecimento que possibilita refletir criticamente sobre a experiência docente. Nesta perspectiva, a definição de necessidades formativas vai além de simples constatações de dificuldades e problemas. Cabe ao CP favorecer que o professor construa uma didática própria, singular e contextualizada, que entenda o conhecimento como dinâmico, em constante reelaboração na academia e nas culturas, e a aprendizagem como acesso às diferentes formas de ver o mundo, ampliando sua percepção acerca do mesmo. O que responde a esta complexidade do ato pedagógico é a Didática Crítica.

A Didática, adjetivada como Crítica, com o objetivo de distanciar-se de uma concepção que a reduz a técnicas de ensino, é aquela que exige diversos conhecimentos do campo da Pedagogia e considera o ensino como uma prática política que, por certo, exige conhecimento técnico também, e delineia uma educação emancipatória na direção de uma sociedade mais justa para nossas crianças e jovens.

Sob este aspecto, cabe a ponderação de Canário (1995) sobre o potencial da formação nos contextos de trabalho, na perspectiva da formação para a transformação e não para a conformação.

A otimização do potencial formativo dos contextos de trabalho passa, em termos de formação, pela criação de dispositivos de dinâmicas formativas que facilitem a

transformação das experiências vividas no cotidiano profissional, em aprendizagens a partir de um processo autoformativo, marcado pela reflexão e a pesquisa a nível individual e coletivo. (CANÁRIO, 1995, p.12).

Normalmente, os projetos de formação genéricos propostos pelos órgãos governamentais têm forte comprometimento com políticas educacionais internacionais, mais preocupadas com metas econômicas, que não consideram as especificidades de cada unidade escolar relativas às questões estruturais e materiais e aquelas referentes aos trabalhadores da escola (tempo remunerado para a formação em serviço, salários, número de alunos por sala, espaço físico adequado para a formação, acesso a TICs para a pesquisa, disponibilidade de profissional formado para acompanhar os processos formativos na escola etc.).

Para Libâneo (2003), a formação contínua é função da organização escolar – atualmente denominada gestão escolar² – e tarefa de todos os trabalhadores da escola. O que significa que o coordenador pedagógico, numa perspectiva democrática e coletiva, tem como tarefa, apoiando-se no projeto político-pedagógico coletivamente construído, envolver os educadores não só no processo de detectar os problemas, mas, sobretudo, na sua análise e na proposição de soluções locais via projeto formativo, referenciando-se nas teorias pedagógicas. Pimenta (2002, p. 72-73) reafirma essa ideia, 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.

Cabe salientar a necessidade de que não se reprimam as diferenças e oposições no interior da escola, em nome da unidade da instituição, por nenhum dos envolvidos no processo, reproduzindo-se, internamente, a colonização do processo de formação contínua.

Nóvoa (2002) destaca a imprevisibilidade do que acontece na escola como um dos aspectos a serem considerados na formulação de processos de desenvolvimento profissional centrado nesse espaço. Ademais, entende que o professor (e coordenador pedagógico) 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

² Admitimos que tanto administração como gestão escolar são expressões inadequadas para as atividades de coordenação da escola, uma vez que ambas se configuram como formas de colonização. A primeira por exprimir a ideia de que o diretor, coordenador etc. seriam representantes do Estado, manifestando ideias de centralização e hierarquização. A segunda, por atrelar-se a ideias de mercado, valorizando a concorrência, sendo a estas submetidas.

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).

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

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

É preciso que os professores decidam sobre sua formação. O CP exerce papel fundamental para tanto, ao criar condições, na perspectiva colaborativa, para que as discussões que fomentem o projeto formativo aconteçam, ao sistematizar as ideias em um projeto formal de desenvolvimento profissional que traduza a necessidade de cada escola, ao acompanhar o processo e ajudar na tradução da formação em práticas pedagógicas que envolvem a adequação de conteúdos, metodologias e práticas avaliativas, dentre outras, que favoreçam a formação crítica dos educandos.

O modelo de formação aplicado na escola não pode constituir-se em uma linha de produção de conhecimento para a ação, configurando-se como uma atividade técnica, instrucional que não oferece aos 'professores participantes' conhecimentos conceituais para lidar reflexivamente com as demandas pedagógicas desse espaço. Libâneo (2003), fazendo menção ao papel do coordenador pedagógico, apresenta a seguinte perspectiva:

O pedagogo escolar deverá ser o agente articulador das ações pedagógico-didáticas e curriculares, assegurando que a organização escolar vá se tornando um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua onde os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como sujeitos pensantes e não como meros executores de decisões burocráticas. (LIBÂNEO, 2003, p. 29)

O autor evidencia que a formação, cujo *locus* é a escola, assume uma característica peculiar de valorização dos docentes, pois eles passam a decidir coletivamente sobre o seu trabalho, por meio da análise da prática vivida e

contextualizada, o que lhes permite projetar práticas futuras, que serão alvo de futuras análises.

Ter a prática como elemento de análise nos momentos de formação não significa estabelecer uma dicotomia entre teoria e prática. O coordenador assume a principal tarefa de promover a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Isto não se traduz em explicá-lo, comentá-lo, interpretá-lo e definir ações corretas, mas em possibilitar a produção, pelos professores, de novas interpretações sobre a dinâmica do ensino-aprendizagem, novos questionamentos e críticas, contribuindo para formar o profissional professor crítico-reflexivo nos espaços coletivos.

A reflexividade se apresenta como meio para se tomar consciência de nossas crenças sobre a docência, construídas enquanto alunos, nossa percepção de profissionalidade adquirida pela experiência, com base no senso comum, para mudá-las criticamente, se assim o desejarmos. Tais crenças, adquiridas enquanto alunos e alunas, podem levar a uma percepção frágil da realidade e da ação docente, pois nem sempre se tem clareza das consequências de nossa prática docente: em que medida este conteúdo, esta estratégia de ensino, esta forma de relacionar-se com o aluno ou aluna, possibilita uma melhor percepção crítica do mundo? Para qual sociedade estou contribuindo com a construção da minha prática? (BELLETATI; DOMINGUES, 2015).

A percepção sobre essas questões pode ser ampliada a partir de uma formação didática consistente, pois a Didática Crítica, como a concebemos, não prescreve o fazer docente, não é aplicacionista, mas fornece meios para sua reflexão. Pimenta (2002a, p. 26) afirma que:

[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

O acesso crítico às teorias pedagógicas possibilita a tomada de consciência dos professores sobre sua prática pedagógica e estimula a pesquisa em torno dos conhecimentos que levem a superar as dificuldades encontradas. Tal problematização favorece a desnaturalização das práticas. Nesta perspectiva, a formação centrada na escola possibilita a mudança educativa pelo envolvimento do professor no seu processo de desenvolvimento profissional.

Possibilidades de formação contínua numa perspectiva emancipadora em terreno colonizado

O paradoxo do processo de formação contínua de professores, no que se refere ao trabalho do CP, é congregar as determinações das políticas públicas

e a autoria do projeto formativo desenvolvido pelos profissionais que transitam por esse espaço. Pois como afirma Marcelo Garcia (2005, p.193-194, grifos do autor),

[...] os processos de desenvolvimento profissional são claramente determinados pela **política educativa** de momento, sendo tal política concretizada em relação ao currículo, à organização e ao funcionamento das escolas. Assim, fica claro que é a Administração Educativa quem determina as ‘propriedades de formação’ dos professores para que estes se tornem mais aptos a desenvolver a política educativa planificada a nível oficial. [...] Aquilo que denominamos **política educativa** inclui também aspectos que se referem aos professores como profissionais: salários, incentivos, autonomia, controlo, rendimento etc., que influenciam o desenvolvimento profissional, na medida em que podem funcionar como factores motivantes ou alienantes dos professores em relação ao seu compromisso profissional.

A política educacional, que se constitui em um aspecto estruturante da compreensão da ação do coordenador, mais especificamente da política de formação de professores e dos profissionais de educação, define as diretrizes ou a linha de ação que norteiam a prática educativa, a fim de alcançar os objetivos traçados pelo poder público, operacionalizado nos equipamentos educativos. No entanto, segundo Souza (2005, p.52): “O dever do Estado não é impor pacotes que consideram adequados para atingir as suas diferentes lógicas, mas sim o de formular propostas que garantam a participação efetiva dos educadores nas decisões”.

Todavia, não é isso o que acontece. Os pacotes surgem transvertidos de programas facultativos, sujeitos à análise e à opção das escolas e acabam configurando-se como determinações. O coordenador, neste contexto, pode ser compreendido como um elo entre os docentes e as determinações das políticas públicas ou como um articulador das decisões coletivas, visando ao pleno desenvolvimento da atividade pedagógica, em prol da aprendizagem dos alunos e do aprimoramento dos professores e, ainda que considere, no projeto de formação, as deliberações coletivas, sua ação poderá produzir uma diversidade de reação: aproximação ou afastamento, envolvimento ou resistência. Normalmente, estas respostas se pautam na compreensão subjetiva do papel deste profissional na escola. Neste sentido, cabe o alerta de Leher (2015 s/p):

Essa situação é agravada quando a própria direção da escola, que deveria pensar como a escola se autogoverna, vem sendo ressignificada como um papel de gestão. O diretor e os coordenadores são pensados como gestores na lógica de uma empresa, que deve cumprir metas, fiscalizar

o cumprimento delas e tentar atingir essas metas de todas as formas.

Neste contexto, uma análise possível é que a formação na escola tenda a caracterizar-se pelo antagonismo 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. O desafio, para o coordenador pedagógico, é tomar os 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, considerando, conforme Nóvoa (1992, p. 27) que:

Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas.

Embora exista um discurso que refere a ação do coordenador pedagógico na formação do profissional crítico-reflexivo, observa-se um profissional pressionado para a obtenção de resultados e enredado numa formação contínua 'apostilada' que não favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica que estimule a reflexão sobre os contextos políticos que engendram a educação no país, a sua própria formação e a dos professores e professoras.

Conceber um projeto educativo local é impor certo grau de autonomia, é revelar singularidades, é romper com propostas colonizadoras. A atual legislação possibilita pensar em autonomia progressiva da escola, em projeto político-pedagógico e na formação contínua do docente, conceitos estes que foram generalizados em todo território nacional e que trazem em seu bojo a perspectiva de um projeto formativo local, como expressão da análise, da avaliação e do compromisso do coletivo docente com a melhoria da educação oferecida aos alunos.

Na tomada de decisão por uma formação emancipadora, o trabalho do coordenador pedagógico não pode constituir-se com uma ação disciplinadora, mas como ação de desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia pedagógica comprometida com o ensino e a aprendizagem, e, também, com a formação do sujeito para participar do processo democrático.

Caso a escola não esteja conseguindo desempenhar suas funções a contento, isto posto como consenso, é preciso transformá-la. Mas há que se levar em conta que as mudanças devem ser produzidas no contexto da escola e que não basta apenas mudar a ação; é preciso mudar o modo de pensar a ação. Não bastam mudanças individualizadas; é preciso considerar a escola como instituição educacional e, portanto, a dimensão coletiva da mudança.

Outro aspecto relevante é a constatação de que o tempo de mudança de uma escola não é determinado pelo tempo de um governo: “É preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades” dizem Cole e Walker (1989, apud NÓVOA, 1992, p. 26).

A continuidade de políticas públicas colonizadoras na escola precisa ser quebrada. Propõe-se um papel descolonizador do/no trabalho do CP nos processos de formação contínua dos professores, que exige a conscientização de que a escola e, conseqüentemente, a formação que lá se realiza são espaço/tempo colonizados. Impõe a busca da compreensão da relação pedagógica, de socialização ativa entre professores e alunos, considerando as especificidades da escola nos seus contextos local, nacional e até mesmo, global. Portanto, são necessárias rupturas.

Mas, mudar, permanecendo, parece ser a tônica do que se espera do trabalho dos coordenadores pedagógicos. As condições de trabalho adversas em todo território brasileiro, sem espaços e tempos para reuniões, sem jornada de trabalho que mobilize o interesse e ação do docente, sem qualquer pareamento entre as diversas constituições de escolas (pequenas, médias, grandes, dos grandes centros, das periferias, rurais...), sendo o coordenador pedagógico um profissional que ocupa diferentes lugares no organograma das secretarias, ora na escola, ora nas diretorias, ora nos dois espaços, confirmam tal hipótese. Da mesma forma, a busca por produtividade, padronização, uma só forma de realidade escolar, uma só forma de conhecimento, afeta as possibilidades de um trabalho de formação contínua emancipadora de docentes a cargo dos coordenadores.

Por outro lado, tendo-se em conta a ineficiência de formações contínuas ancoradas na reprodução, como favorecedoras do desenvolvimento profissional e institucional, há que se enfatizar a urgência de se repensar as diretrizes da política de formação contínua de professores. Considerando a importância da formação contínua de professores na escola como consenso na atualidade e o CP como sendo a figura essencial na concretização deste processo, é necessário que se discuta, também na escola, o que se pretende com estas ações de formação genéricas e fazer as opções possíveis dentro do controverso espaço da escola.

Do exposto, conclui-se que a formação contínua de professores, que tem como *locus* a escola, agrega múltiplos interesses. É uma política estratégica das secretarias de educação que tem recebido maior destaque e sistematização a partir de uma perspectiva externa, como parte das negociações com o Banco Mundial, cujos investimentos no país dependem da aceitação de certas imposições. A intervenção deste agente externo na política educacional, por vezes transvertida em discurso de inovação, autonomia pedagógica etc., traz em seu bojo um forte caráter mercadológico. Conforme análise de Fonseca (2009, p.173), suas orientações dirigem “a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico e para a administração de meios

ou insumos". Desta forma, valorizam-se aspectos quantitativos, como índices de aprovação e, especialmente, os expressos nas avaliações externas que acabam por direcionar a educação escolar. Objetiva-se a apropriação de conhecimentos mínimos em relação à leitura, à escrita, à matemática, às TICs, considerados necessários para compor a força de trabalho. Para tanto, devem-se privilegiar investimentos em recursos materiais, em detrimento da formação de professores, seus salários, pois os mesmos precisam apenas ser treinados para a adequada utilização de tais recursos. Não se expressa preocupação com a humanização ou aproximação do homem à cultura nem com o processo de construção da história pessoal e coletiva, que envolvem autonomia, ética e construção de conhecimentos.

Por outro lado, a formação contínua na escola pode ser espaço/tempo de desenvolvimento profissional e institucional, nutrido pela reflexão crítica coletiva, à luz das teorias, dentre as quais, da Didática Crítica, inclusive em relação aos pacotes pedagógicos dirigidos à escola.

De toda forma, a figura do coordenador pedagógico tem sido indicada como basilar para o desenvolvimento de projetos formativos na escola. Podendo ser concebido como um reproduzidor de políticas públicas preparadas pelos órgãos intermediários do sistema educativo, ou constituir-se, como salienta Libâneo (2003), em um agente articulador que favoreça, nas unidades educativas, a organização coletiva de pautas formativas específicas, que possibilitem aos professores assumirem o lugar de protagonistas da sua formação e, conseqüentemente, da ação pedagógica.

A coordenação pedagógica vem sendo reconfigurada historicamente pelas demandas políticas e econômicas que ditam as regras do jogo na educação pública. Na atualidade, o discurso do coordenador pedagógico como responsável pela formação na escola tem se multiplicado e, simultaneamente a esse fenômeno, tem diminuído a oferta de cursos oferecidos pelo sistema na modalidade optativa fora da escola. O que isso significa? Será no futuro a escola o único lugar de formação contínua do docente? Terá o coordenador pedagógico condições para articular na escola um projeto de formação que promova o desenvolvimento profissional dos professores? O que significa ter um coordenador pedagógico nas escolas responsável pelos processos de formação contínua neste *locus*? Destacamos a importância da formação na escola, mas sua insuficiência como único meio de formação contínua de professores e professoras.

A presença ou a ausência do coordenador pedagógico no espaço escolar, a disponibilidade ou indisponibilidade de um tempo institucional para a formação na escola, dentre outras condições, ocorrem em função da adoção de determinada política pública de formação de professores. Por vezes, as condições de trabalho e de formação propostas aos docentes e aos coordenadores pedagógicos revelam uma perspectiva de ação apoiada na racionalidade técnica e desconsideram os saberes elaborados

pelos educadores, geralmente tratando-os como técnicos que cumprem a incumbência de aplicar o plano de trabalho proposto nos documentos oficiais.

A possibilidade de se realizar o trabalho de formação na escola de forma crítica e reflexiva exige do coordenador pedagógico, a despeito de todas as formas de pressão a que tem sido submetido, a consciência e o conhecimento dos fatores determinantes do trabalho de formação, a assunção de uma posição de liderança, de oposição a processos de colonização, comprometida com o enfrentamento e a solução dos problemas pedagógicos tendo como meta a oferta de um ensino de boa qualidade para todos. Com certeza, uma tarefa de extrema dificuldade, na qual ainda apostamos.

Referências

BELLETATI, V.C.F.; DOMINGUES, I. Da negação da didática à didática crítica. *Revista Metalinguagens*. São Paulo: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, n. 3, mai.2015, p. 157-176. Disponível em: <<http://metalinguagens.spo.ifsp.edu.br/>>.

BELLETATI, V.C.F. *O papel da Diretoria de Ensino na formação contínua de educadores: um estudo no contexto do projeto "Ensinar e Aprender: corrigindo o fluxo do ciclo II"*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. In GUIMARAES, A. A. et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

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

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, Jan. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000100004>>.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

LEHER, R. P. Os grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros. Entrevista concedida em 01/07/2015 a Luiz Felipe Albuquerque. *Brasil de Fato: Uma visão popular do Brasil e o mundo*. Disponível em: <<http://brasildefato.com.br/node/32359>>.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia:

Alternativa, 2003.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A (Org.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. In NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PIMENTA, S. G. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

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

Capítulo 5

A PESQUISA-AÇÃO COMO INSTRUMENTO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE O PLANEJAMENTO ESCOLAR

Elisabete Ferreira Esteves Campos

Este capítulo trata dos desafios e das responsabilidades atribuídas ao coordenador pedagógico, com foco nas condições e nos saberes necessários ao desempenho profissional. A investigação configurou-se na perspectiva da pesquisa-ação, com a participação de cinco professoras que assumiram a coordenação pedagógica de escolas públicas de ensino fundamental – anos iniciais – localizadas em um município da Grande São Paulo, tendo como objetivo central promover reflexões críticas sobre a educação escolar *no e pelo* trabalho realizado efetivamente por elas.

A pesquisa-ação, fundamentada em Franco (2005), Monceau (2005) e Thiollent (1986), foi desenvolvida nos encontros sistemáticos com as professoras-coordenadoras, considerando a participação, o diálogo, a voz dos sujeitos e as suas perspectivas e sentidos, formando a tessitura da metodologia da investigação. Destacamos, nessa modalidade de pesquisa, o caráter formativo, tendo os participantes a oportunidade de dialogar com seus pares e com o pesquisador sobre o tema investigado, refletindo sobre o seu próprio trabalho e construindo saberes e novas possibilidades de ação, em um processo contínuo de ação-reflexão-ação na construção de suas práxis.¹

O processo crítico e reflexivo que permeia a dinâmica produtora de dados analisados e validados no próprio grupo leva à construção de possíveis mudanças. Esse processo reflexivo-formativo refere-se também ao pesquisador, que, embora com propósitos distintos dos participantes, constrói conhecimentos e novas possibilidades de ação.

As reuniões com as professoras-coordenadoras foram organizadas considerando, como referência, a metodologia dialético-dialógica proposta por Freire (2005), que parte da realidade concreta dos sujeitos para problematizar o seu mundo por meio do diálogo crítico, no qual ação e reflexão estão em interação radical. Na perspectiva freireana, o diálogo se faz no encontro

¹ Neste trabalho, o conceito de práxis toma como referência a obra de Freire (2005), quando defende que a construção da consciência crítica reconhece as contradições do mundo por meio da reflexão e da ação para a transformação social e pessoal. Ação-reflexão-ação são processos concomitantes, contínuos, que não dissociam teoria e prática e qualificam a práxis.

entre sujeitos mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo e transformá-lo ao mesmo tempo em que os sujeitos também se transformam. A pesquisa, nesses termos, configurou-se como formação e intervenção.

Nos diálogos sobre a coordenação pedagógica durante as reuniões, as professoras-coordenadoras identificaram a questão-problema relativa à constituição e ao fortalecimento do trabalho coletivo nas escolas. Nesse processo de diálogo sobre o trabalho coletivo, emergiram alguns subtemas, dentre eles, os entraves para a elaboração do planejamento escolar, ainda compreendido por muitos professores como uma atividade burocrática.

Neste texto, destacamos alguns aspectos que foram discutidos no decorrer da pesquisa, especialmente no que tange aos desafios na coordenação do planejamento escolar, revisitando conceitos relativos ao planejamento e planos de ensino. Apresentamos excertos dos relatos das professoras-coordenadoras sobre situações escolares, discussões teóricas sobre o tema e algumas possibilidades. E, para concluir o texto, e não o tema, salientamos a grande complexidade que caracteriza a educação escolar, um campo permeado de contradições que precisa ser objeto de análises e reflexões permanentes em diferentes instâncias e perspectivas.

O planejamento nas unidades escolares

Nos encontros com as professoras-coordenadoras que participaram da pesquisa-ação, estas ressaltaram que a questão do planejamento acarreta desentendimentos na equipe docente e com os gestores escolares. A professora-coordenadora Rosa² relatou que, na escola onde assumiu a função, a equipe docente concebe o planejamento como um tempo/ espaço para a elaboração de atividades que são trocadas entre os colegas. Essas atividades são sugeridas por professores, selecionadas de livros didáticos ou outros livros, e podem também ser encontradas em *sites* da internet.

Quanto à escrita dos planos, com definição dos objetivos, conteúdos e formas de avaliação, as professoras-coordenadoras disseram que, geralmente, cada professor se responsabiliza por planejar uma determinada disciplina – uma vez que são polivalentes – e depois trocam os planos. Há também professores que fazem *planos mais genéricos*, sem muitas especificidades, os quais são copiados pelos colegas. Ademais, copiar planos do ano anterior revelou-se uma prática ainda presente nas escolas. Todas essas formas de conceber o planejamento desconsideram os diferentes contextos, necessidades e características dos alunos.

Nas palavras da professora-coordenadora Rosa, “no momento de fazer a atividade para o aluno, tem professor que não entende, porque nem foi ele

² Os nomes das professoras-coordenadoras que participaram da pesquisa são fictícios para preservar a sua identidade, como é de praxe em estudos desse tipo. Os nomes das escolas onde atuavam na época da pesquisa também foram mantidos em sigilo.

que planejou”. Rosa descreveu que, de modo geral, “o professor não percebe que o currículo que desenvolve não considera a vida da criança, o gênero, a classe”. O que vale, segundo Rosa, que obteve a concordância das outras professoras-coordenadoras participantes, é o que o professor valoriza, em detrimento da participação, da criatividade e da livre expressão dos alunos.

Rosa também citou dados empíricos que revelam a forma como os professores ensinam determinados conteúdos, como, por exemplo, *a colonização do Brasil*, que, segundo sua análise, é abordada como “fato histórico a ser aprendido por meio de um ponto, seguido de perguntas e respostas, sem que se promova uma análise desse fato histórico”. As demais professoras-coordenadoras relataram que isso também ocorre nas escolas onde atuam, com outros conteúdos. Disciplinas como Ciências, História e Geografia geralmente tratam de conteúdos que são ensinados com o uso de livros didáticos e textos que os alunos leem para que possam responder a questionários.

Todos esses relatos estavam fundamentados na análise dos planos de ação elaborados por professores, nas observações diretas das professoras coordenadoras e em seu acompanhamento do trabalho docente nas respectivas escolas.

Para analisar teoricamente as situações relatadas e fundamentar nossos diálogos, a professora-coordenadora Rosa sugeriu, em um dos encontros, a leitura de Apple (2006, p.91), descrevendo uma cena escolar que evidenciava um trabalho pedagógico pautado na passividade, no qual o conceito de colaboração significava a submissão das crianças a certas determinações da professora que, mesmo mantendo uma relação afetiva com elas, assumia um modelo de ensino transmissivo, restringindo as possibilidades expressivas das crianças pequenas com as quais interagiam.

A opção didático-pedagógica transmissiva trata dos conteúdos e conceitos, muitas vezes como verdades absolutas, não promovendo a reflexão crítica dos alunos, os quais têm apenas que seguir o que é determinado pelo professor. Os que não conseguem realizar as atividades propostas podem ser enquadrados na categoria de alunos com dificuldades de aprendizagem, e nem sempre os professores compreendem essas dificuldades para propor outras formas de abordar os conteúdos e garantir a todos o direito de aprender.

Ainda que as professoras-coordenadoras tenham apresentado contrapontos, relatando práticas docentes nas quais está presente maior participação dos alunos na construção das aulas com propostas de atividades e projetos didáticos considerados por elas adequados e significativos, nem sempre estas práticas são discutidas e validadas pelo coletivo dos docentes. As professoras-coordenadoras narraram dificuldades em ampliar práticas que avaliavam como exitosas para fortalecer um trabalho em equipe pautado em uma proposta democrática de ensino, na qual os alunos podem interagir de forma reflexiva para favorecer a construção de conhecimentos.

Discutimos no grupo que a identificação do problema, embora importante, não é suficiente, sendo fundamental compreender as razões que levam os docentes a assumir diferentes concepções e práticas pedagógicas. Foi nessa perspectiva que procuramos desenvolver a pesquisa, recorrendo aos referenciais teóricos que auxiliassem na ampliação e aprofundamento de nossas análises, e dialogando sobre possibilidades de ação.

Planejamento e planos de ensino: revisitando conceitos

Nos diálogos com as professoras-coordenadoras, identificamos que há um desentendimento sobre o conceito de planejamento e de planos – de curso, de ensino, de aula. Não raro, os docentes usam esses termos como sinônimos e consideram uma tarefa burocrática, o que nos levou a revisar tais conceitos.

Ao recorrermos à história da Educação, constatamos diferentes concepções permeando as práticas escolares, dando origem a diferentes formas de conceber, registrar e colocar em prática o planejamento. Desenvolvido sempre em um contexto histórico, fundamentado em determinadas teorias sociais, políticas e econômicas, o planejamento educacional tem sido um importante instrumento político-ideológico. Não é propósito deste texto tratar do assunto com profundidade, mas uma breve contextualização torna-se importante para a compreensão dos diálogos com as professoras-coordenadoras que participaram da pesquisa.

Historicamente, a concepção transmissiva e cumulativa da aprendizagem predominou na educação escolar e foi caracterizada por Freire (2005, p. 65) como educação bancária, na qual o educador deposita no educando os conhecimentos considerados válidos por determinados grupos sociais.

Nessa concepção, o educador é o sujeito do processo, e os educandos, meros objetos, recebendo passivamente o saber como doação. Os conteúdos, selecionados segundo critérios coerentes com uma educação conservadora que mantém o poder autoritário, são transmitidos aos alunos a fim de que memorizem e estudem, realizando exercícios e atividades no decorrer das aulas, para, posteriormente, submeterem-se às provas e exames. As notas determinam a aprovação ou a reprovação do aluno.

Mesmo sendo objeto de críticas, a pesquisa com as professoras-coordenadoras revelou que essa concepção ainda pode ser identificada em determinadas práticas docentes. Cabe destacar que as críticas às metodologias transmissivas também originaram propostas espontaneístas, deslocando a centralidade do processo do professor-conteúdo para o aluno e seus interesses.

Continuando nossa análise histórica, destacamos o controle do Estado sobre a educação nos anos 1970, para adequá-la ao modelo político e econômico da época, o que deu origem ao planejamento tecnoburocrático,

alterando os componentes curriculares e estabelecendo diretrizes em relação aos conteúdos validados para serem transmitidos por meio de técnicas de ensino. Fusari (1990) afirma que, no estado de São Paulo, os docentes passaram por treinamentos para aprender a elaborar planos, aprendendo técnicas e recursos de ensino.

Nesse período – anos 1970 – os cursos de formação de professores foram reorganizados em consonância com o modelo educacional vigente, ampliando a rede particular de ensino superior, desvinculando formação e pesquisa e desqualificando o professor, cuja imagem passou a ser a de implementador de programas e técnicas. Como afirma Baia Horta (1991, p. 195), o planejamento educacional é uma forma de intervenção do Estado relacionada a outras formas de intervenções em educação, para a implantação de uma determinada política educacional.

Nas décadas seguintes, pós-regime militar, a rejeição às práticas transmissivas e ao tecnicismo deu origem a abordagens teóricas que vinham sendo formuladas enfatizando a necessária educação crítica para uma sociedade democrática. Esse movimento começou a conquistar espaços nas pesquisas acadêmicas e em encontros sobre Educação, defendendo a formação do profissional reflexivo, capaz de analisar criticamente as questões educacionais. No entanto, superar um modelo autoritário e excludente é um processo complexo e lento. Além disso, as formas de intervenções do Estado para implantação das políticas educacionais se reconfiguram, mas se mantêm, o que nos indica a necessária e contínua análise crítica de tais propostas para construção de ações coerentes com os princípios democráticos da educação que defendemos.

Em artigo publicado em 1990, Fusari, contribuindo com o debate, tratou do conceito de planejamento do ensino como um processo que abrange a atuação dos docentes no cotidiano do seu trabalho, todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e os educados. O autor destacou a diferença em relação ao conceito de plano, que tem como propósito sistematizar e documentar as propostas de trabalho. “A ação consciente, competente e crítica do educador é que transforma a realidade, a partir das reflexões vivenciadas no planejamento e, conseqüentemente, do que foi proposto no plano de ensino” (FUSARI, 1990, p. 46).

Essas ideias que emergiram com a abertura política e que retomamos na pesquisa-ação com as professoras-coordenadoras, continuam sendo debatidas, posto que a transmissão, o tecnicismo e a educação conservadora e excludente, ou mesmo espontaneísta, ainda podem estar presentes em muitas práticas pedagógicas.

Como sujeitos históricos, carregamos marcas, valores, crenças e concepções que se refletem em nossas ações e que precisam aflorar para promover processos de análises e reflexões teórico-práticas, ainda que seja um processo

difícil, como manifestou a professora-coordenadora Rosa:

As marcas que recebemos durante a vida são profundas [...]. Ter consciência dessas marcas para mudar é um processo difícil. Muitas vezes, no nível do discurso, já está incorporado, mas na hora de fazer, aquela marca é tão forte que eu não consigo. Às vezes, temos posturas autoritárias, queremos mudar e não conseguimos.

Arroyo (2000), cujas ideias também foram discutidas no desenvolvimento da pesquisa-ação, argumenta que há um novo perfil docente constantemente traçado e imposto, ignorando-se que o ofício de mestre da educação básica é uma produção social e cultural, que carrega uma longa história. Ao se configurar o perfil profissional, criam-se os currículos e os programas, definem-se os livros didáticos e, de forma contraditória, espera-se que o docente seja um profissional autônomo, crítico e reflexivo (ARROYO, 2000).

Com a política de descentralização da educação básica e da gestão escolar, que se fortaleceu a partir dos anos de 1990, foram transferidas para as escolas e professores maiores responsabilidades sobre o ensino e as aprendizagens dos alunos – que passaram a ser aferidas por avaliações institucionais – associando a descentralização à autonomia das escolas e professores, sem que estes tomassem parte dos debates e decisões acerca das políticas educacionais que continuaram determinando normas e diretrizes, distorcendo o conceito de autonomia (CONTRERAS, 2002).

Esse panorama ressalta a necessidade de continuarmos dialogando com os docentes sobre a história e a cultura do magistério, as políticas educacionais na atualidade e o significado e as condições necessárias para a formação de um profissional reflexivo (PIMENTA, 2002), que possa dialogar acerca da função social da escola, atuando para o fortalecimento de uma sociedade democrática. A autonomia, nessa perspectiva, para além de uma política de descentralização, é um processo dinâmico em um contexto de relações, sendo, indissociavelmente, intelectual, moral e social.

Trata-se, então, de promover estudos e análises sobre o papel da educação na atualidade, constituindo um trabalho coletivo nas escolas para planejar e elaborar um Projeto Político-Pedagógico que tenha a participação e o diálogo como princípios fundamentais, com bases teóricas que permitam outras relações, mais humanas e éticas. E esse é um grande desafio para as professoras-coordenadoras.

Sem desconsiderar que a política de descentralização da gestão escolar manteve o controle central em muitos aspectos, reconhecemos que há espaços de atuação na elaboração de currículos escolares comprometidos com uma educação para a humanização, na perspectiva freireana. É possível definir esse compromisso no Projeto Político-Pedagógico, em seus fundamentos teóricos e filosóficos, que embasam o planejamento escolar e planos de ensino, considerando também as condições objetivas do trabalho

docente, a estrutura da escola, as diretrizes do sistema. Análises cuidadosas sobre o contexto no qual se dá a ação educativa são necessárias, para que se definam as metas e ações que serão propostas no planejamento para enfrentar e superar obstáculos que limitam o compromisso com a educação democrática, inclusiva, humanizadora. Esse trabalho requer avaliações contínuas para que se discuta, coletivamente, a necessidade de ajustes, de replanejamento e sistematização de novos planos de ensino, constituindo, assim, um percurso vivo e dinâmico.

Sabemos que, em algumas escolas ou redes de ensino, as práticas e os termos são variados: plano curricular, plano de curso, plano de ensino, plano de aula, plano de ação, entre outros, o que talvez contribua para a dificuldade de compreensão dos conceitos ou mesmo para conceber os diferentes planos como documentos burocráticos. Não foi nosso propósito, na pesquisa-ação com as professoras-coordenadoras, propor uma forma única de organização do trabalho pedagógico. Nosso interesse centrou-se em destacar o caráter coletivo do planejamento, defendendo uma proposta de educação crítico-transformadora que dará subsídio aos diferentes planos, desde que estejam articulados e não fragmentem os processos de ensino e aprendizagem.

Gandin (1998, p. 17), contribuindo com o debate, argumenta que planejar é decidir que tipo de sociedade e de sujeito se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso, concebendo o planejamento como tarefa vital, união entre vida e técnica para o bem-estar dos sujeitos na sociedade. O autor ressalta outros aspectos em relação ao ato de planejar, entre eles:

Planejar é transformar a realidade numa direção escolhida.
Planejar é organizar a própria ação.
Planejar é implantar um processo de intervenção na realidade.
Planejar é dar clareza e precisão à própria ação. (GANDIN, 1998, p.17)

O planejamento, assim concebido, implica assumir um posicionamento político-pedagógico, reconhecendo que o trabalho educativo é responsabilidade coletiva, cuja essência é a relação pedagógica entre sujeitos. A elaboração de planejamentos (processo de discussão e reflexão) e de planos (registros das decisões) constitui a ação profissional docente, tendo em vista a organização de um trabalho intencional reconhecendo a escola como produtora de conhecimentos. A docência, nesses termos, requer uma sólida formação que permita ao docente a construção de competências para o desempenho profissional, que se caracteriza pelo inevitável envolvimento pessoal e político dos professores com os alunos mediados pela cultura, compreendida como o conjunto da criação humana, envolvendo diferentes conhecimentos, linguagens, crenças, valores e toda produção histórica.

Considerando que, nas escolas coordenadas pelas professoras que participaram da pesquisa-ação, as modalidades organizativas propostas por

Lerner (2001) estão presentes em documentos escolares e nos planos de aulas de alguns professores, uma vez que são indicações da Proposta Curricular do município, optamos, nesse texto, por apresentar alguns destaques sobre essa proposta.

Analisar as formas como as equipes docentes estão planejando o trabalho pedagógico é uma demanda das professoras-coordenadoras, e foi considerada uma estratégia formativa para promover na equipe docente a análise de suas práticas à luz de referenciais teóricos que favoreçam a reflexão e mudança no trabalho pedagógico. Como afirma Arroyo (2007, p.400), “as propostas pedagógicas, sua elaboração e implementação não podem ignorar o que os docentes fazem e por que o fazem”.

O planejamento na perspectiva das modalidades organizativas

As modalidades organizativas são citadas nos documentos escolares por permitirem maior envolvimento dos alunos, flexibilidade de tempo/ espaço como também abordagens mais significativas de conteúdos. Essas modalidades também constam na publicação do Ministério da Educação sobre o ensino fundamental de nove anos (NERY, 2007, p. 109), que as escolas receberam.

Constatamos nos diálogos com as professoras-coordenadoras que, mesmo estando presentes nos discursos e documentos escolares, essas *modalidades* que organizam o trabalho pedagógico carecem de melhor compreensão. As professoras-coordenadoras relataram que, para determinados professores, um projeto, por exemplo, pode ser considerado como uma demanda a mais, e não como uma possibilidade, uma perspectiva de ensino. Além disso, relataram que as aulas ainda eram organizadas com carteiras enfileiradas e pouca participação dos alunos, desconsiderando a característica de um projeto, que pressupõe maior envolvimento de todos.

A pesquisa aqui mencionada também revelou que as equipes escolares não estabeleciam relação entre planejamento, projeto político-pedagógico, planos de ensino, planos de aula e modalidades organizativas, o que levava muitos professores a reclamarem com as coordenadoras porque tinham muitas tarefas e que os documentos escolares eram burocráticos, feitos apenas para serem entregues à coordenadora. O diálogo, a partir de nossas análises sobre o que acontecia nas escolas em relação ao planejamento, inclusive do que se considerou como boas práticas, levou a algumas reflexões e sistematizações que apresento neste texto.

Quando se propõe a discussão sobre planejamento e planos de ensino, independentemente do formato do instrumento usado para documentar, é esperado que os docentes definam os objetivos, os conteúdos, as formas de tratamento desses conteúdos, as etapas de desenvolvimento do trabalho e as opções metodológicas, como também os critérios de avaliação, que, por sua

vez, espera-se que seja dialógica, formativa e processual, indicando novos rumos ou adequações. Tomando como referência o planejamento coletivo nesses termos, a escrita dos planos de aulas permite aos professores mais um momento de reflexão sobre o seu próprio trabalho, quando organizam e registram as ideias, o percurso de ação, as situações-opções didáticas.

O trabalho pedagógico a partir das modalidades organizativas, como foi proposto por Lerner (2001), pode favorecer a articulação e a flexibilização dos conteúdos para alcance dos objetivos, mas essa é uma análise a ser realizada junto com a equipe docente.

Segundo Lerner (2001), as modalidades organizativas são propostas por meio de projetos, atividades habituais, sequências de situações e atividades independentes, podendo tais modalidades coexistirem e se articularem ao longo do ano escolar. A organização do trabalho pedagógico nessa perspectiva pode contribuir com a superação das grades curriculares, tão conhecidas pelos docentes, a fim de que os conteúdos sejam tratados de forma articulada e contextualizada, envolvendo educadores e educandos.

Para contribuir com os possíveis leitores deste texto, apresentamos, a seguir, algumas características dessas modalidades de ensino, por nós organizadas e sistematizadas sem a pretensão de restringi-las, uma vez que as formas como as equipes escolares se apropriam e colocam em ação esse trabalho também podem ser reinventadas, sem que se perca o seu propósito de favorecer os processos de ensino e aprendizagem para a formação integral do educando.

Projetos

A perspectiva do trabalho com projetos surgiu com o filósofo William Heard Kilpatrick (1871-1965). Portanto, não é uma novidade, tendo sido abordada por diversos autores com diferentes concepções, e desenvolvida de formas variadas, o que nos levou a retomar tal proposta.

No conceito aqui sistematizado, o projeto pode surgir de uma questão-problema durante as interações escolares, cuja resposta se configura em um produto final. O planejamento do projeto ocorre em várias instâncias: com a equipe escolar, com o professor de cada turma e seus alunos, com as famílias e outros sujeitos que podem estar envolvidos. São planejadas etapas – possibilidades em termos de percurso – que consistem em atividades sequenciadas e estruturantes para que os alunos possam avançar no desenvolvimento do projeto. Nessas etapas coordenadas pelo professor estão previstas atividades para que os alunos se envolvam em estudos, pesquisas, análises e debates coletivos sobre o tema, considerando as características socioculturais dos conteúdos tratados, permitindo uma organização muito flexível do tempo. Os alunos podem dividir as tarefas, mas compartilham responsabilidades. As etapas do projeto constituem-se em conhecimentos

necessários para se alcançar a resposta sistematizada no produto final e podem ser alteradas durante o processo, dependendo da necessidade em relação ao projeto, da curiosidade e do interesse dos alunos, da avaliação contínua e dos ajustes necessários para se alcançar o objetivo central. Tais etapas podem incluir atividades externas como visitas a museus, exposições, ida a espetáculos teatrais ou, ainda, entrevistas com pessoas que possam contribuir com os estudos e pesquisas dos alunos. A divulgação das informações e aprendizagens no decorrer e no final do projeto pode ocorrer no espaço escolar, com a divulgação em murais dos trabalhos elaborados, dos textos, desenhos, registros fotográficos, ou postando todo o material no blog da escola – o que demanda aprender sobre essa tecnologia. Os alunos podem, ainda, elaborar panfletos a serem distribuídos para a comunidade, gravar um vídeo, organizar uma dramatização, dentre outras propostas, ampliando seus conhecimentos sobre as formas de comunicação.

Portanto, os produtos finais – sistematização da resposta à questão-problema – podem ser de diferentes naturezas, com múltiplas possibilidades de apresentação, a partir da definição dos participantes. A questão-problema, a pesquisa e o envolvimento intenso do grupo de educadores e educandos durante o desenvolvimento do projeto por eles idealizado, caracterizam sua autenticidade e aprendizagens significativas, às quais os alunos atribuem sentido.

Em propostas como essas, os alunos podem construir conhecimentos sobre conteúdos diversos, exercitando o diálogo, relacionando conteúdos escolares com a leitura de mundo, ampliando suas possibilidades de análises, ampliando as formas de comunicação oral e escrita, apresentando e respeitando pontos de vista diferentes, argumentando e construindo consensos. Podem aprender procedimentos de pesquisa envolvendo a leitura de textos em diferentes fontes, elaborando registros escritos ou outras formas de registro, construindo conhecimentos específicos relativos ao tema pesquisado em seus contextos. Permite, ainda, reflexões sobre processos de criação pessoal e dos colegas, comparando estilos de escritas, de produções artísticas ou manifestações em outras linguagens, dependendo do tema do projeto.

Cabe destacar que os projetos não precisam sempre envolver todos os alunos e professores da escola. Há projetos que são significativos e pertinentes apenas a determinados grupos de alunos, os quais podem produzir conhecimentos e divulgar o processo e os resultados para toda a comunidade escolar. A socialização dos processos e das aprendizagens é uma prática que valoriza e legitima os conhecimentos que são produzidos na escola, fortalecendo a construção da autonomia intelectual, moral e social.

Sequências de atividades

Nesta proposta, os objetivos são definidos para um período (mês, bi-

mestre, trimestre), discutidos com a equipe escolar e com o agrupamento de alunos envolvidos e compartilhados com as famílias. As atividades são organizadas e registradas nos planos de forma sequenciada e avaliadas pelos professores e alunos no decorrer de seu desenvolvimento, favorecendo a construção de conhecimentos, tendo em vista os objetivos propostos que, ressaltado, precisam ser de conhecimento de todos os envolvidos.

Nesse caso, não há uma situação-problema que leva a um produto final. O propósito é estudar e aprender sobre determinados conteúdos que possam ser tratados por meio de sequências de atividades que permitam aos alunos desenvolver o estudo, a reflexão, a argumentação, construindo gradativamente o pensamento autônomo. As atividades inicialmente planejadas podem ser alteradas ou adequadas, dependendo das avaliações contínuas no decorrer dos trabalhos, mas precisam ser organizadas considerando os conhecimentos dos alunos sobre os conteúdos e ampliando suas aprendizagens para o alcance dos objetivos.

Numa sequência didática para produção de textos, por exemplo, os alunos podem fazer pesquisas na biblioteca, ler e analisar os textos lidos, iniciar suas próprias produções escritas de forma individual ou em parceria, podem compartilhar tais produções, proceder a revisões com diferentes focos – gramática, ortografia, coerência textual – realizando outras atividades para aprofundar os conhecimentos sobre os conteúdos.

Vale notar que a vivência da sequência de atividades planejadas intencionalmente durante um determinado período oferece condições para que os alunos alcancem os objetivos propostos, mas também permite a retomada dos conteúdos ou a ampliação das aprendizagens, posto que a flexibilidade que caracteriza esta proposta possibilita outras formas de abordagem dos conteúdos, inclusive relacionando a outras áreas do conhecimento.

Atividades permanentes

São atividades planejadas para que ocorram de forma sistemática – diária, semanal ou quinzenalmente – durante todo o ano ou apenas em alguns períodos. São atividades diversas e diferenciadas, de acordo com o significado e a pertinência para cada agrupamento de alunos, o que não dispensa um cuidadoso planejamento e respectivo registro.

Como exemplos de atividades permanentes, as professoras-coordenadoras citaram: leitura diária feita pelos alunos e pelo professor; hora dos contadores de histórias; rodas de conversas diárias sobre diferentes temas; leituras e compartilhamento de curiosidades científicas; brincadeiras; jogos diversos; atividades de sistematização e divulgação de conhecimentos; entre outras.

Nessa modalidade, a definição das atividades vincula-se aos objetivos propostos no planejamento e ao significado atribuído pelos grupos de alu-

nos, ou seja, não são atividades padronizadas para todos os agrupamentos de alunos da escola. A forma de organização e desenvolvimento dessas atividades fica registrada nos planos de ensino dos docentes, sempre na perspectiva de replanejamento e adequações, tendo em vista as avaliações contínuas.

Atividades ou situações independentes

Essas atividades tratam de temas que não estavam previstos nos planos de ensino, mas que precisam ser abordados em função de necessidades observadas, de interesses manifestados pelos alunos ou de acontecimentos do cotidiano, como, por exemplo, fatos ocorridos com grande repercussão na mídia, tais como: acidentes, atentados, terremotos, enchentes, morte de algum personagem e outros acontecimentos imprevistos que merecem destaque e tratamento didático na escola.

Os alunos também podem apresentar temas que são de seu interesse ou que provocaram determinados sentimentos. Os temas trazidos pelos alunos precisam ser acolhidos e considerados pelos professores e podem, inclusive, ser incluídos nas sequências de atividades ou se transformar em um projeto a ser desenvolvido futuramente pelo agrupamento de alunos.

Com essa abordagem, pretendemos destacar a importância de analisarmos as práticas cotidianas que ocorrem nas escolas, ressaltando que, quando nos referimos à coordenação pedagógica, o propósito é analisá-las *com* as equipes envolvidas, tendo em vista a construção de sua práxis. Arroyo (2007, p.400) contribui novamente com nossas reflexões quando afirma que

[...] não será suficiente que as propostas explicitem a educação progressista que queremos ou idealizamos, nem sequer que narrem os projetos inovadores que vêm implementando na área da cultura, da sexualidade, da educação cidadã etc. O fundamental são as mudanças que os grupos de professores vêm fazendo no trabalho mais cotidiano, frequentemente ignorado como se não fizesse parte das inovações educativas.

As reflexões sobre as ações cotidianas, como argumenta o autor, não estão apartadas de uma análise das condições objetivas do trabalho docente, do local, dos tempos e espaços, da intensidade do trabalho, como também dos saberes e valores assumidos pelos docentes, “as concepções e os sentimentos, as identidades e autoimagens que dão significado a esse fazer e que não são estáticas, mas vêm mudando” (ARROYO, 2007, p. 401). O autor ainda entende que a esfera pedagógica não pode estar apartada da esfera do trabalho.

Lidar com o cotidiano docente, as práticas e contextos para coordena-

nar o trabalho pedagógico, mostrou-se, na pesquisa aqui citada, uma tarefa de grande complexidade que não pode ser assumida individualmente pelo coordenador pedagógico, o que significa que as políticas de coordenação e gestão escolar também precisam ser cuidadosamente analisadas e debatidas.

Considerações

Durante a pesquisa-ação com um grupo de professoras-coordenadoras pedagógicas, estas relataram os desafios que enfrentam na coordenação do planejamento escolar. Manifestaram preocupações com a concepção de planejamento burocrático, ainda presente nas escolas, e práticas docentes que remetem à cópia de planos anteriores, ou ainda restringindo a ideia de planejamento à elaboração de atividades a serem propostas aos alunos. Para compreender as causas dessa realidade constatada pelas coordenadoras, foi necessário, no desenvolvimento da pesquisa-ação, recorrermos aos processos históricos, estudos teóricos e relacioná-los às situações observadas nas escolas, promovendo a reflexão e o diálogo sobre as ações da coordenação pedagógica frente a essa realidade. Nesse sentido, a metodologia participativa da pesquisa-ação contribuiu como espaço formativo para que as professoras-coordenadoras pudessem refletir sobre sua prática na condução do coletivo de docentes.

Um dos principais encaminhamentos destacados pelo grupo de professoras-coordenadoras foi o necessário debate com a equipe docente sobre o significado da docência e das opções didáticas que assumem na formação de alunos. Além disso, o significado do planejamento escolar e dos planos de ensino, que, muitas vezes, revelam práticas transmissivas que precisam ser problematizadas. A educação de alunos e professores não pode ser o ato de depositar, narrar ou transmitir conteúdos e valores, mas promover o estudo e a problematização dos conteúdos por meio do diálogo crítico.

Portanto, a defesa de uma concepção de educação crítico-transformadora implica assumir o diálogo da coordenação com a equipe docente sobre o Projeto Político-Pedagógico que considere a relevância do papel da escola na formação de alunos que atuem para a construção e fortalecimento de uma sociedade democrática. O planejamento, nessa perspectiva, considera os saberes dos educandos, sua visão de mundo, sua cultura, suas crenças e valores como ponto de partida para a construção de outros saberes necessários à sua formação integral. Os docentes podem propor aos alunos análises contextualizadas da realidade histórico-social e, portanto, de conteúdos que considerem as práticas sociais em suas diversas expressões e linguagens: científica, matemática, tecnológica, corporal, escrita, oral, artística, enfim, um planejamento que não dicotomize nem trate os conteúdos de forma fragmentada, isolada, estática, separados dos contextos histórico-sociais.

Os recursos didáticos, numa educação problematizadora, seriam a lei-

tura e a discussão de publicações em revistas e jornais impressos ou digitais, livros de gêneros diversos, filmes, documentários, obras de arte, conteúdos veiculados em programas de rádio e TV, disponíveis na internet, dentre outros recursos e atividades diversas fora do espaço escolar. O uso desses recursos, no planejamento, tem o propósito de promover debates sobre a organização da vida em sociedade, para a formação de sujeitos-educandos que atuem na perspectiva de transformação pessoal e social, tendo em vista um projeto de mundo mais humanizado, ético e democrático.

Citamos nesse trabalho, de forma resumida, algumas possibilidades de organizar o trabalho pedagógico, que foram discutidas no desenvolvimento da pesquisa-ação com as professoras-coordenadoras, com o propósito de favorecer a construção de conhecimentos para condução de coletivos nas respectivas unidades escolares, vinculando os planos de ensino aos Projetos Político-Pedagógicos. Analisar práticas docentes que possam promover a reflexão coletiva e qualificar o trabalho pedagógico em ação é uma importante estratégia da coordenação pedagógica. Porém, constatamos nesta pesquisa-ação, que é um grande desafio constituir e coordenar um trabalho coletivo nos termos aqui propostos, e não é possível atribuir essa responsabilidade apenas aos coordenadores pedagógicos, o que nos levou a outros diálogos sobre o conceito de gestão escolar, que muito tem se aproximado da gestão empresarial. Seria desejável que uma equipe pedagógica, formada por um determinado número de profissionais, adequado ao tamanho e à demanda da escola, assumisse a gestão escolar de forma compartilhada e não hierarquizada, como propomos na pesquisa mencionada.

Essa equipe pedagógica poderia intensificar o debate nas escolas sobre planejamento e planos de ensino, superando o conceito de trabalho burocrático e considerando as modalidades que organizam o planejamento como favorecedoras da reorganização da escola, podendo, inclusive, superar a organização dos alunos em salas por faixa etária para propor outras formas de relações, nas quais alunos de um mesmo ciclo – grupos de alunos de 6 a 8 anos e de 9 a 11 anos de idade – possam estar juntos em determinados projetos ou outras atividades, possibilitando que os professores também exercitem uma docência compartilhada.

Os diálogos com as professoras-coordenadoras, no desenvolvimento da pesquisa-ação, não tiveram como propósito fazer recomendações, mas sim discutir ideias e ampliar o debate sobre a responsabilidade dos gestores escolares na coordenação de propostas formativas *com* os professores, promovendo análises ampliadas da educação no atual contexto político, econômico e social. A participação das professoras-coordenadoras na pesquisa-ação configurou-se em processo formativo, sistematizando o conceito de trabalho coletivo que pode favorecer a conquista de uma ação mais autônoma da equipe escolar para a criação de outros desenhos na organização das escolas, dos currículos e das aulas; outras formas de docência e possibilidades efe-

tivas de ensinar e aprender, considerando as complexas redes de relações, de saberes, de socialização e educação. Sob esse aspecto, a pesquisa-ação revelou-se uma instância formativa, favorecendo a construção e sistematização de saberes considerados necessários para impulsionar processos de mudança.

Referências

- APPLE, M. A. *Currículo e ideologia*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.
- ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 4ª. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.
- BAIA HORTA, J. S. Planejamento educacional. In: MENDES, D. T. (Coord.). *Filosofia da educação brasileira*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- CONTRERAS J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, FEUSP, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. *Revista Ideias*, São Paulo, FDE, n. 8, p. 44-53, 1990.
- GANDIN, D. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1998.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, FEUSP, v. 31, n. 3, p. 467-482, set./dez. 2005.
- NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete et al. (org.) *Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PI-

MENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 12-52.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

Coordenação pedagógica
partilhada: o diálogo como
proposta de uma educação
crítico-transformadora

Capítulo 6

UM ESTUDO A PARTIR DA ÓTICA DOS GESTORES DE REFORMAS CURRICULARES NA ESCOLA

Sandra Faria Fernandes

Como supervisora de ensino e responsável pela Oficina Pedagógica na Diretoria de Ensino de Santos, acompanhei, junto com os gestores, o processo de implantação da nova Proposta Curricular em escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de Santos, a qual abrange os municípios de Santos, Cubatão, Guarujá e Bertioga, de 2008 a 2010. O termo ‘acompanhar’ justifica-se, tendo em vista que não nos competia propor ou testar o projeto, mas, sim, acompanhar a implantação e, em conjunto, participando do trio gestor¹ (diretor, professor coordenador e supervisor), tomar as melhores decisões possíveis sobre o curso da ação a ser desencadeada no sistema. A implantação desse projeto passou a ser prioridade na política educacional da SEE/SP de 2008 a 2010.

A partir da análise desse momento de implantação da Proposta Curricular, delineamos alguns subsídios para a reflexão desse processo, e, com base nesse cenário, a questão principal de nossa investigação foi a de analisar o processo de implantação de uma nova Proposta Curricular no estado de São Paulo, de 2008 a 2010, identificando os fatores dificultadores para tal, a partir da ótica de uma supervisora de ensino. A pesquisa foi realizada em escolas pertencentes ao município de Guarujá, no período compreendido entre os anos de 2008 a 2010, tendo como sujeitos da pesquisa os gestores em seus locais de trabalho. O objetivo específico foi o de identificar fatores dificultadores no processo de implantação, a partir da ótica dos gestores que estavam trabalhando diretamente no processo de implantação da nova Proposta Curricular em curso no estado.

O caminho metodológico percorrido pela pesquisa foi o da abordagem qualitativa. Embora a pesquisa tenha sido predominantemente qualitativa, quando surgiram dados quantitativos e que se mostravam importantes, os mesmos foram levados em consideração. Como procedimentos, utilizamos:

¹ O termo trio gestor passou a ser usado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a partir da publicação da Resolução da Secretaria da Educação (SE) nº 70, de 27 de outubro de 2010, que atribuiu um novo perfil para a supervisão, mais relacionado à qualidade do ensino/aprendizagem, à gestão da escola e à sua identidade e proposta pedagógica, dessa forma participando mais efetivamente da vida escolar, além de assessorar, acompanhar e orientar os processos educacionais em implantação (SÃO PAULO, 2008).

análise documental, observação participante e entrevistas com os gestores.

Iniciamos a pesquisa com a observação do trabalho realizado pelos professores coordenadores junto aos professores nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), durante o processo de implantação da Proposta Curricular. Na sequência realizamos entrevistas semiestruturadas com os gestores de duas escolas selecionadas para a pesquisa. O critério utilizado para a seleção dessas escolas foi o fato de ambas pertencerem ao grupo denominado pela Secretaria de Educação como prioritárias, ou seja, instituições em que os alunos apresentavam os mesmos problemas de aprendizagem, embora estivessem localizadas em diferentes locais da cidade.

Durante o processo, o primeiro documento básico encaminhado às escolas apresentava princípios orientadores que, segundo os mentores² da Proposta, iriam desencadear “[...] uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2008 p. 3). O documento situava a escola na sociedade do conhecimento e apontava os principais problemas enfrentados pelos jovens na atualidade, propondo orientações para a prática educativa, no sentido de que as escolas devem preparar os jovens para esse novo tempo, priorizando a competência de leitura e de escrita. A escola proposta e desejada pela Secretaria da Educação é definida como: “[...] um espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares” (SÃO PAULO, 2008, p. 3). Observa-se que esse pensamento vem ao encontro das discussões realizadas entre estudiosos da área, (CANÁRIO, 2006; IMBERNÓN, 2000; RIGAL, 2000).

O segundo documento integrante da Proposta Curricular denominava-se “Gestão do Currículo na Escola”. Essa publicação era composta por dois volumes: Caderno do Gestor 1 e Caderno do Gestor 2. O volume 1 foi especialmente produzido para o professor coordenador, com orientações expressas relacionando suas competências e responsabilidades. O volume 2 continha os princípios básicos para a construção coletiva da proposta pedagógica da escola. Foram apresentados textos que tratam sobre o currículo, o planejamento e a avaliação.

Para os mentores da Proposta Curricular, o ano de 2008 foi de implementação. Após os ajustes necessários, demandados pelas avaliações realizadas junto a professores e gestores da rede, a Proposta seria consolidada no ano de 2009. Nesse ano, foram elaborados e encaminhados à rede mais dois volumes do Caderno do Gestor – o volume 1 tratava da avaliação

² De acordo com as informações disponíveis no site da Secretaria, os educadores envolvidos na elaboração da nova Proposta Curricular foram: Coordenação Geral do Projeto: Maria Inês Fini; Concepção: Guiomar Namó de Melo, Lino de Macedo, Luiz Carlos Menezes, Maria Inês Fini e Ruy Berger; Produção das propostas das disciplinas e dos cadernos dos professores: Coordenação Geral: Ghisleine Trigo Silveira; Coordenadores de Áreas e seus Autores: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Coordenadores: Ângela Correa e Paulo Miceli; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Coordenador: Luiz Carlos Menezes; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Coordenadora: Alice Vieira; Matemática, Coordenador: Nilson José Machado.

implantada, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), e da organização da proposta pedagógica da escola, que deveria ser desenvolvida nos momentos de planejamento dos professores. O volume 2 era integralmente voltado ao SARESP 2008. No ano de 2010, uma edição especial do Caderno do Gestor tratou da violência na escola, tendo sido também encaminhado o ³Relatório do SARESP 2009.

Reformas curriculares no estado de São Paulo a partir de 1990

No Brasil, a partir de 1990, a Educação passou por significativas alterações na sua organização, no que tange à gestão do sistema de ensino, por meio de reformas na normatização, na administração, na definição de currículos nacionais, na constituição de sistemas de avaliação e no financiamento.

À época, surgiu um discurso de modernização educativa e da qualidade de ensino, com o apoio do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Sua proposta apresentava questões pertinentes à qualidade da formação do trabalhador como requisito para entrar no mercado competitivo, em uma época de globalização econômica regida por critérios de competências e competitividade. Tal política educacional seguia a cartilha de organismos internacionais como o Banco Mundial, cujas orientações se fizeram presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96. Na verdade, a reforma educacional no Brasil teve o seu início com um grande número de ações, porém sem a destinação de recursos financeiros para a manutenção e o desenvolvimento do ensino proposto (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

O presidente eleito (FHC) implantou o programa *Acorda Brasil: está na hora da escola* que, acompanhando o Plano Decenal de Educação para Todos, com a elaboração coordenada pelo Ministério da Educação (MEC) de 1993, dava prioridade ao Ensino Fundamental. Na época, por meio da Emenda Constitucional nº 14, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF – Lei 9424/96), ocorreu uma melhoria nas áreas mais pobres do país, mas houve perda dos padrões em centros maiores (LUIZ; SILVA, 2011).

Nesse sentido, tanto a promulgação da LDBEN nº 9.394/96 como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs- 1997) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) ocorreram em consonância com a política vigente, portanto, centralizados em nível federal. Da mesma forma, na avaliação, foram criados processos de padronização, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para o Ensino Fundamental, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para o Ensino Médio, e o Provão,

³ Saresp: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é uma prova externa, aplicada anualmente, desde 1996, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) para avaliar sistematicamente o Ensino Básico na rede estadual, e produzir um diagnóstico do rendimento escolar básico paulista.

para o Ensino Superior.

Em consonância com o governo federal, em São Paulo, o governador Mário Covas (1995-2000) promoveu a primeira reforma educacional paulista na década de 1990. A SEE/SP aponta a gestão como principal problema da Educação à época, responsabilizando-a por problemas de evasão, repetência e mau uso de recursos públicos, esquecendo-se do real problema, que foi a falta de investimentos na Educação.

O projeto da Secretaria Estadual de Educação incluiu a criação de um sistema próprio de avaliação, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), articulado com o SAEB, ainda com o regime de progressão continuada implantado pela LDBEN nº 9.394/96.

Pais, alunos, comunidade escolar, pesquisadores e entidades de classe mostraram-se, desde o início, contra o Programa de Reorganização, mas os protestos não foram suficientes para reverter o processo. Segundo Cação (2011, p. 3), esta etapa da Educação pública paulista, marcada pelo agravamento dos problemas decorrentes dessas medidas, desencadeou:

[...] aumento do número de alunos por salas de aulas; baixos salários; falta de professores; sucateamento de infraestrutura e um novo problema, até então desconhecido, a aprovação em massa dos alunos, resultantes da progressão continuada, rapidamente conhecida como progressão automática.

Com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, o discurso de perfil neoliberal, que seguia pressupostos teóricos de organismos internacionais do antigo governo, foi substituído por um discurso mais social. Foi criado um programa denominado “Uma escola do tamanho do Brasil”, que fez severas críticas ao governo anterior, principalmente no sistema de avaliação, acusando-o de dar mais importância ao produto do que ao processo (SAEB, ENEM e FUNDEF). Para superar a situação em que se encontrava a Educação, o governo federal traçou três diretrizes: qualidade social de Educação; implantação de um sistema de colaboração; e democratização da gestão. Lula deu ênfase à valorização dos profissionais da Educação como uma forma de superar os problemas educacionais, incentivou a formação inicial e continuada dos professores e manteve o FUNDEF até 2006, criando o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a partir de 2007 (BRASIL, 2013).

No estado de São Paulo, na gestão de Geraldo Alckmin (2000-2002 e 2003-2006), com o propósito de acompanhar as mudanças ocorridas no plano federal, a SEE/SP criou o programa *Escola da Família*, e, nesse sentido, avançou no campo curricular com o princípio da inclusão.

No governo de José Serra (2007-2010), deu-se continuidade à política educacional mantida nos governos anteriores, sendo importante ressaltar

que esses governos pertenciam ao mesmo partido político: o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

O governo atual, pressionado pelos problemas que vem enfrentando a Educação, consequência da própria política do PSDB, anunciou uma nova etapa para a Educação paulista, com foco na melhoria da qualidade do ensino público. O secretário de Educação à época declarou que: “São Paulo já venceu o desafio da inclusão, com 98,6% das crianças de 7 a 14 e 90% dos jovens de 15 a 17 anos estão na escola” (SÃO PAULO, 2013).

Para Dourado (2001), as reformas empreendidas a partir de 1990, pelo Estado, assentadas em bases que apregoam a modernização, a racionalização e a privatização, com vistas a atender às diretrizes impostas pelo mercado, configuram-se pela minimização do papel do Estado no que tange às políticas públicas. As políticas educacionais, sob esse prisma, “[...] são re-direcionadas em sintonia com os novos padrões de regulação e gestão, e a educação vai perdendo a sua identidade como direito social” (DOURADO, 2001, p. 50).

Podemos observar que tal enfoque vem perseguindo e trazendo danos para as escolas desde esse período até os dias atuais. Encontramos em nossa pesquisa dados que atestam serem esses mesmos erros que se repetem na implantação da nova proposta curricular no Estado de São Paulo, objeto de nosso estudo.

Reflexões iniciais sobre a nova Proposta Curricular

O texto da Proposta Curricular aborda a sociedade do século XXI como sendo produto da revolução tecnológica, que vem gerando um novo tipo de desigualdade ligada ao uso das novas tecnologias de acesso ao conhecimento.

Segundo Hargreaves (2004), a sociedade do nosso século pode ser chamada de sociedade do conhecimento, pois sua ênfase está na informação e no conhecimento, de modo que o saber e o conhecimento são o ponto central. Nessa sociedade, o conhecimento é um recurso maleável, fluido, em constante processo de expansão e mudança. Uma característica marcante dessa sociedade diz respeito à globalização, que chega mesmo a transcender os seus aspectos econômicos e tecnológicos, abrangendo o desenvolvimento humano, as expectativas sociais, o cuidado com o meio ambiente e questões axiológicas. Vale notar, ainda, que, nessa sociedade, deu-se uma mudança drástica da ênfase do capital físico para o capital humano e intelectual, com rapidez de adaptação.

Realmente, é inegável que as tecnologias de comunicação que mediam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais juntaram-se à já indesejável exclusão pela falta de bens materiais. Somado a esse fator, no Brasil, com o ensino obrigatório aliado à vontade dos jovens de ascender a níveis superio-

res de ensino, tem aumentado o número de estudantes com título em nível superior. Novas características, como a capacidade de resolver problemas, de trabalhar em grupo, de agir de modo cooperativo e de continuar a aprender, são cada vez mais valorizadas.

Neste período, em que o conhecimento torna-se prioritário, a diferença será pautada pela qualidade da formação recebida. E é nesse sentido que o documento da Proposta Curricular explicita a sua preocupação com a qualidade da Educação destinada a um número cada vez mais expressivo de crianças e jovens das camadas mais pobres da sociedade brasileira que estão tendo acesso à Educação pública. Alegam os mentores da Proposta que, “para que a democratização do acesso à educação tenha uma função realmente inclusiva não é suficiente universalizar a escola; é indispensável a universalização da relevância da aprendizagem” (SÃO PAULO, 2008d, p. 5). Ponto esse que apresenta concordância entre os estudiosos da área (ARROYO, 2011^a; 2011b; PACHECO, 2001; RIGAL, 2000), pois somente uma educação de qualidade para todos poderá evitar que as diferenças que constituem exclusões historicamente perpetuadas na sociedade brasileira não se repitam na Educação pública.

Em seu texto, a Proposta Curricular discute aspectos relativos à aprendizagem, quando menciona a autonomia para gerenciar a própria aprendizagem, aprender a aprender, colocando os resultados de sua aprendizagem em intervenções solidárias.

Vivemos em uma sociedade complexa, com grandes diferenças econômicas, sociais e políticas, na qual a escola encontra-se frente à presença maciça de produtos científicos e tecnológicos, com uma diversidade de códigos e linguagens próprias. A apropriação desse conhecimento pode determinar a ampliação da liberdade de gerir a aprendizagem como também pode produzir a exclusão daqueles que não têm acesso a essa realidade. Um currículo que atenda a esse contexto caracterizado pela mudança, sem dúvida, é um problema a ser criteriosamente estudado.

Definindo o currículo como sendo o que dá conteúdo e sentido à escola, a Proposta Curricular elaborada pela SEE/SP aponta como princípios centrais:

[...] a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2008, p. 6).

Para os idealizadores da Proposta, um currículo comprometido com o seu tempo parte do princípio de que a escola precisa estar em constante mudança, tendo em vista estarmos em uma sociedade na qual a tecnologia gera um acúmulo de conhecimentos, de modo que não somente os alunos neces-

sitam aprender, como também os docentes e a escola. Isso muda a concepção de escola que ensina para escola que aprende a ensinar.

No texto da Proposta Curricular, podemos perceber que o termo ‘comunidade aprendente’ está ligado ao trabalho coletivo. Esse trabalho está focado na equipe gestora como formadora dos professores e na responsabilidade de promover, entre os docentes, a reflexão e a problematização de seus conhecimentos sobre suas práticas. No entanto, pensamos como Freire (1996, p. 35): “[...] não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário [...]”; é preciso muito mais, como o envolvimento dos professores, dos alunos, dos funcionários, dos pais e dos membros da comunidade nas decisões político-pedagógicas.

O currículo é apresentado na Proposta Curricular como “[...] a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2008, p. 8). Além disso, o texto acrescenta que todas as atividades da escola são curriculares, ou não se justificariam no contexto escolar. O currículo pretendido pela nova Proposta está vinculado às competências e habilidades dos alunos, que, de posse das mesmas, poderão realizar uma leitura crítica do mundo, não apenas para se integrar a ele, mas para que possam transformá-lo em um lugar melhor para se viver. Entre as competências, as da leitura e da escrita são prioridades, tendo em vista a centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente.

Fundamentos da pesquisa

Para manter um arcabouço teórico que permitisse a sustentação da análise, partimos de conceitos maiores que serviram como lentes para a investigação. Foram três os temas, cuja reflexão nos ajudou em nossa análise: reformas curriculares, processos inovadores e processos de mudanças educacionais.

Para Gajardo (2012, p. 335): “[...] nas reformas da década de noventa foram definidos quatro eixos de políticas em torno dos quais desenharam estratégias, programas e projetos de inovação e mudança: o da gestão, o da qualidade e equidade, o do aperfeiçoamento docente e o do financiamento”. Para a autora, percebe-se um movimento por parte dos governos em reconhecer a relevância de melhorar a qualidade da Educação, no sentido de garantir a produtividade individual e a competitividade internacional. A qualidade passa a ser um ingrediente necessário à modernização e ao desenvolvimento.

Segundo Brooke (2012, p. 13), o conceito de reforma educacional passa por: “[...] uma ação planejada em escala sistêmica, mas cujo conteúdo dependerá das circunstâncias históricas e locais”. As reformas curriculares, para Brooke (2012, p. 13), são mais complexas, pois objetivam mudar, acima

de tudo, as práticas de ensino. Para o autor, “essas reformas dependem de mudanças, até radicais no comportamento dos professores; entram em cena múltiplos fatores subjetivos, incluindo a cultura da profissão e da escola e a estrutura dos incentivos institucionais”.

Canário (2006, p. 91) coloca que as tentativas de mudar a escola têm sido marcadas por realizações de vastos e ambiciosos programas de reformas conduzidas de ‘cima para baixo’, de forma autoritária e utilizando o Estado para produzir mudanças de modo coercivo, por meio da produção de leis. Historicamente, grande parte dessas mudanças fica no papel, confirmando que não é possível mudar a sociedade, e, portanto, a escola, por decreto.

Campos (2010, p. 4) discute o fato de que as reformas atingem países em diferentes estágios de desenvolvimento, alegando que certamente serão diferentes os efeitos da implantação dessas reformas em países “[...] que já universalizaram a Educação Básica em patamares de qualidade razoáveis ou em um país como o Brasil, que atingiu 95% de cobertura na educação obrigatória somente na última década e ainda convive com níveis de qualidade na educação muito baixos”.

O discurso que fundamenta a necessidade de reformas educacionais na atualidade mostra a necessidade de se elevar os níveis de eficiência e competitividade dos sistemas de ensino. O mau desempenho da rede de escolas tem sido apontado por meio de baixos rendimentos escolares, medidos por testes padronizados de exames em nível estadual e federal. Nesse sentido, Carnoy e Castro (2012, p. 234) lembram que “a qualidade do ensino não melhora com reformas financeiras e, sim, quando se dá ênfase a um maior aproveitamento e aos recursos necessários para chegar-se a isso”. Em resumo, as reformas indicam a necessidade não somente de mudança nas estruturas, mas também nas funções dos sistemas de ensino, no currículo e na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação.

Em estudo clássico, Huberman (1973) aborda a questão de como se realizam as mudanças em Educação. Na oportunidade, analisa fatores individuais e institucionais que fazem parte das mudanças e como atuam em diversos pontos do processo, elencando pontos facilitadores e dificultadores que envolvem os processos de mudanças.

Citando Havelock, Huberman (1973, p. 40) enumera características que afetam as mudanças, dividindo-as em: “a) fatores exógenos de resistência, que impedem a penetração da mudança no sistema escolar; b) fatores endógenos de resistência, que, do interior impedem a gênese da mudança; e c) fatores de limitação, que entravam a difusão de novas ideias e de novas práticas em todo o sistema escolar”.

Em trabalho posterior, Havelock e Huberman (2012, p. 457), analisando as mudanças nos países em desenvolvimento, sustentam que elas “[...] envolvem uma grande transformação sistêmica, [...] são tipicamente ambicio-

sas, tanto na quantidade de tempo, energia e recursos materiais investidos, quanto na velocidade e no tamanho das mudanças esperadas". Para os autores, aqueles que aparecem como agentes principais na origem da proposta são de dois tipos: a) consultores externos contratados pelo ministério ou órgão regional de Educação; e b) especialistas locais bem colocados, como os funcionários de planejamento ou de ministério que viajam frequentemente para fora do país, ou chefes de departamentos de universidades e assistentes pessoais de líderes educacionais e políticos.

Algumas conclusões

A EE dos Crisântemos (nome fictício), a primeira escola selecionada para a pesquisa, localiza-se em um desses bairros de grande fragilidade social da cidade do Guarujá, nas proximidades de uma favela chamada Vila Baiana. A escola atende, em sua quase totalidade, aos filhos dessa comunidade,

A segunda escola selecionada para a pesquisa foi a EE dos Girassóis (nome fictício), que fica localizada no Jardim Helena Maria, no Guarujá. Sua construção data de 1965, e sua localidade é mais central em relação à cidade. O bairro é residencial e a comunidade escolar é heterogênea.

Com base nas entrevistas com o núcleo gestor das duas escolas, organizamos as respostas pontuando os fatores dificultadores do processo de implantação da Proposta Curricular do estado de São Paulo. A partir desses procedimentos, selecionamos indicadores e os organizamos em categorias para a análise.

Dois aspectos, citando Abramowicz (1989, p. 38), nos ajudaram no processo de coleta dos dados e na categorização do material: "[...] o conhecimento teórico da área, que fomos armazenando, e o conhecimento experiencial, objetivo e subjetivo, que possuíamos graças ao fato de estarmos trabalhando na e para a rede estadual de ensino".

Para a discussão dos resultados, utilizamos como eixos os princípios centrais explicitados na Proposta Curricular em implantação no estado: uma escola que também aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como referência, prioridade para a competência da leitura e da escrita, e articulação das competências para aprender, relacionando-os com as categorias obtidas na análise das entrevistas.

O sexto princípio, a articulação com o mundo do trabalho, não será analisado, tendo em vista ser um princípio mais voltado, na Proposta Curricular, para o Ensino Médio, fugindo, dessa maneira, de nosso recorte de pesquisa, que estuda a implantação da nova Proposta Curricular no Ensino Fundamental ciclo 2.

O interesse pela pesquisa teve início em minha atividade de trabalho, quando passei a acompanhar as escolas, como supervisora de ensino, participando dos HTPCs junto aos professores das diferentes disciplinas e os

professores coordenadores da escola, no processo de implantação da nova Proposta Curricular.

Na oportunidade, observamos as reações que a nova Proposta gerou junto aos gestores da rede. As discussões tornaram-se acaloradas e dividiram os gestores em grupos diferenciados: aqueles que normalmente resistem a qualquer mudança; os que se amedrontaram, chegando mesmo a alegar não estarem preparados para tal empreitada; os que passivamente passaram a estudar a Proposta; os que aplaudiram, pois estavam sentindo falta, nos momentos de planejamentos didáticos, de uma homogeneização, ou melhor, de um patamar curricular mínimo; e, finalmente, aqueles que se rebelaram, atribuindo à Proposta um caráter autoritário de reforma no ensino, por ter sido gerada no âmbito da Secretaria da Educação do Estado. Na fala da diretora de uma das escolas podemos observar o sentimento que a nova proposta causou:

Já passamos por diversos momentos de mudanças, e mudar é sempre difícil, mas esta Proposta agora veio com muita violência, foi uma enxurrada de videoconferências e materiais. Para o diretor e o vice, para os coordenadores, mas muito pouco para os professores. Ficou para nós da escola, principalmente para o coordenador, se responsabilizar pela implantação. (Diretora escolar)

É importante observar que a consulta prévia, aos interessados no processo foi um dos principais dificultadores apontados pelos gestores:

Está difícil, pois, cada vez que estamos acompanhando um projeto com os professores empenhados, vem a Secretaria e inventa algo novo, e dizem que é totalmente inovador, que vão fazer história, isso sem consulta prévia aos que vão trabalhar no processo. Bom seria se eles nos dessem condições para que pudéssemos apoiar os projetos que nascem na escola, adequados à nossa realidade, feitos no perfil de nossos alunos e que tenham partido dos professores que são quem vai executá-los. Fora disso não estou certa que dará bom resultado. (Diretora escolar)

Segundo Brooke (2012), os resultados de reformas que são elaboradas por órgãos externos e passadas para as escolas costumam ser desastrosos. O autor aponta que seus resultados chamaram a atenção para a complexidade da cultura escolar e a dificuldade de efetuar mudanças em uma instituição tão complexa como é a escola.

Nas falas elencadas acima, podemos perceber que os gestores não concordam que fique somente com as instâncias condutoras da política educacional nos estados e municípios a elaboração de novas Propostas Curriculares. Os sujeitos pesquisados aceitam e concordam que necessitamos de Diretrizes e Parâmetros Curriculares comuns dentro da federação, dos estados e dos municípios, garantindo uma política educacional que leve em

conta a promoção de um ensino público gratuito e de qualidade. Na esteira desse pensamento, a elaboração da Proposta Curricular de cada estado e de cada município necessita, para ser adequada, de consulta prévia à comunidade escolar, garantindo sua participação na elaboração desses documentos.

O que podemos perceber na reforma empreendida é que a concepção de projeto curricular não é democrática, apresentando-se em uma perspectiva de racionalidade técnica, com a presença de especialistas externos no papel de guia de planejamento educativo e controle sobre o processo de avaliação. Os saberes transmitidos são propostos por objetivos que não são colhidos na base do sistema, em uma apropriação crítica dos interesses dos sujeitos da escola, tornando-os passivos e adaptados.

Em uma concepção de um currículo comprometido com seu tempo, em que se pretende que a escola mude a sua concepção de ser uma instituição que ensina para ser uma escola que aprende e ensina (SÃO PAULO, 2008 d), acreditamos que a Proposta Curricular em implantação no estado necessitará de inúmeros acertos para que seus objetivos sejam atingidos.

Referências

ABRAMOWICZ, Mere. Programa de ensino inovador: implantação e análise crítica. *Cadernos Brasileiros de Educação*. São Paulo, v. 6, 1989. (Coleção Ensinando e Aprendendo).

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território de disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2011b. p. 131-164.

BROOKE, Nigel (Org.). *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traco, 2012.

CAMPOS, Maria Malta. Reformas educacionais: impactos e perspectiva para o currículo. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v. 6, n. 1, dez. 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 15 maio 2011.

CANÁRIO, Rui. Escola, aprendizagem e inovação. In: CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das Promessas as incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 51-139.

CARNOY, Martín; CASTRO, Cláudio de Moura. A melhoria da educação na América Latina: e agora para onde vamos? In: BROOKE, Nigel (Org.). *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traco, 2012. p. 231-240.

DOURADO, Luiz Fernando. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernando; PARO, Vitor Henrique. *Políticas públicas & Educação básica*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. In: BROOKE, Nigel (Org.). *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traco, 2012. p. 333-338.

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HAVELOCK, R. G.; HUBERMAN, A. M. Resolução de problemas educacionais: teoria e realidade da inovação em países em desenvolvimento. In: BROOKE, Nigel (Org.). *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traco, 2012. p. 457-463.

HUBERMAN, A. M. *Como se realizam as mudanças em educação*. São Paulo: Cultrix, 1973.

IMBERNÓN, Francisco. Um livro para a reflexão e a busca de alternativas educativas para o futuro. In: IMBERNÓN, Francisco. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 17-36.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LUIZ, Maria Cecília; SILVA, Flávio Caetano. *Políticas públicas, legislação e organização da escola*. São Carlos: EduFSCar, 2011.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e práxis*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

RIGAL, Luis. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 170-194.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado de São Paulo. Portal do Governo do Estado. *Ações do governo: Educação*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metas/index>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado de São Paulo. Portal do Go-

verno do Estado. *Meta na escola*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/meta_escola.asp>. Acesso em: 31 mar. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado de São Paulo. Portal do Governo do Estado. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008.

Capítulo 7

AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

*Helena Maria dos Santos Felício
Carlos Silva*

Entendida como uma estratégia e modalidade avaliativa, a autoavaliação de escolas é condição *sine qua non* para que as instituições educacionais tomem decisões necessárias, relevantes e assertivas em prol do redimensionamento das ações e das ofertas educativas, constituindo-se numa importante ferramenta para a gestão, organização e autonomia nas instituições de ensino, assim como para a sua afirmação nos contextos de inserção local e regional.

De modo geral, a autoavaliação é ainda pouco praticada no cenário educativo. É comum percebermos a realização da avaliação como um procedimento de iniciativa externa, em geral, de instâncias superiores, realizadas de ‘fora para dentro’, muito mais como uma supervisão e controle do que como um processo de acompanhamento e assessoria propriamente dito. Além do que, a avaliação de instituições, em nosso contexto educacional, é um fenômeno que envolve, predominantemente, o Ensino Superior, tanto no que diz respeito à sua realização, quanto ao predomínio da produção acadêmica (MORAES, 2008), uma vez que, neste meio, esta modalidade avaliativa encontrou ambiente propício ao seu desenvolvimento.

A proposta de avaliação na Educação Básica, compreendida pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), enquanto avaliação de larga escala, analisa a proficiência dos estudantes ao final de um ciclo de escolarização, restringindo-se aos resultados da aprendizagem, não abrangendo a totalidade da ação educacional, ou seja, a realidade educativa como um todo, o que demonstra uma carência de experiências e produções que privilegiem este nível de escolaridade, justificando, assim, a pertinência da proposição deste estudo. Além do mais, uma avaliação desta natureza deveria incluir uma dimensão de aferição dos currículos, no sentido da sua autorregularão e da melhoria das práticas educativas, com repercussões nos resultados de aprendizagem.

Os resultados dessas avaliações seriam dados pertinentes para a

organização e gestão curricular, procurando melhorias das práticas que possibilitassem melhores resultados escolares, incluindo aqui uma dimensão de intervenção preventiva, invertendo ciclos de ações remediativas. Estas, embora necessárias, são já um paliativo, que tenta atenuar um duplo sentido do insucesso educativo, que corre atrás do prejuízo causado: aquele que emana em resultados escolares aquém do esperado e aquela ação educativa que deixou de cumprir suas funções elementares, a da promoção do sucesso educativo para todos, sem exceção.

Refira-se que os processos de autoavaliação, sobretudo numa dimensão curricular, podem ser um meio precoce e eficaz de atenuar problemas e penalizações com um caráter de dupla dimensão, cujos prejuízos remontam a uma dimensão pessoal e institucional.

Uma educação que não chegue a ser bem-sucedida, que não revele a multidimensionalidade das competências dos indivíduos, pode levar a percursos disfuncionais dos mesmos, por vezes até de marginalidade, onde a frustração e o sentimento de perda são evidentes. Este é um prejuízo considerável que remete à condição da pessoa e da sua inserção social.

Não menos grave é o prejuízo institucional que, não sendo capaz de educar e dar perspectivas de futuro ao indivíduo, para além deste investimento que acaba por não ser rentável, há ainda um investimento remediativo que deveria ser feito e que tenta reintegrar o indivíduo. Assim, surgem programas de reeducação social e profissional, cujas repercussões, embora possam surtir efeitos, são já medidas a jusante de prejuízos acumulados que os processos de avaliação deveriam detectar e apontar caminhos diferenciadores e divergentes nas formas e nos modos de ter sucesso.

Assumida como um movimento interno, o que queremos considerar neste exercício da autoavaliação é a importância do empenho que deve ser realizado pelos próprios profissionais de analisarem, coletivamente, sua instituição, de reconhecerem os avanços e limitações e, comprometerem-se com redimensionamentos necessários. E neste sentido, a gestão escolar, entendida como um “meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social” (LÜCK, 2009, p. 23), comprometida com os princípios da democracia, com o gerenciamento de iniciativas que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento na tomada de decisões, tem um papel de extrema importância no desenvolvimento da autoavaliação da escola.

Cientes de que uma das funções da gestão escolar se encerra na capacidade de “estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas” (LÜCK, 2009, p. 24), para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos estudantes e que, para tal, o processo de

autoavaliação se torna imprescindível, queremos, com este texto, contribuir com algumas reflexões sobre o tema, na perspectiva de possibilitar que os profissionais da educação, sobretudo a gestão escolar, considerem, em seus cotidianos institucionais, a necessidade de desencadearem, frequentemente, um processo de autoavaliação.

Tal reflexão compreende, no primeiro momento, a concepção de avaliação que acreditamos fundamentar um processo de autoavaliação emancipatória, construtiva e sociocrítica. No segundo momento, apresentamos alguns saberes necessários sobre a autoavaliação de escolas. Posteriormente, trabalhamos a relação entre a gestão escolar e autoavaliação e, finalmente, apresentamos alguns indicativos para a prática da autoavaliação.

Por uma concepção de avaliação emancipatória e construtiva:

A avaliação, ao longo da história, é assumida em diferentes concepções, sobretudo, no campo educacional. Entretanto, entre as muitas definições e concepções, a avaliação pode ser considerada como processo para verificação dos objetivos propostos; é coleta de informações visando tomada de decisões; é uma investigação sistemática do valor e do mérito de algum objeto; é a ação de julgar e aperfeiçoar o valor de algum objeto (RISTOFF, 2003).

O termo avaliação “contém a palavra ‘valor’ acrescida da palavra ‘ação’; portanto, não se pode fugir dessa concepção valorativa da ação educacional” (BRANDALISE, 2010, p. 316). Atribuir um determinado valor é condição intrínseca de qualquer processo avaliativo. No entanto, os valores são construções históricas e culturais e, em se tratando de processos educacionais, há de se adotar uma postura ética, porque eles só existem como referência mediadora de uma determinada ação; conseqüentemente, a avaliação educacional não é um fim em si mesma, mas um meio, um processo desenvolvido em função de um bem maior (CASALI, 2007).

Tornando evidente uma apreciação já clássica sobre a avaliação, parece, em primeiro lugar, que a mesma se preocupou com o aluno. Sendo este um campo abrangente e de grande difusão em termos de investigação em avaliação educacional, cada vez mais se assiste a esforços, no sentido de proceder a avaliações noutros âmbitos, como é o rendimento dos sistemas educativos e da inovação, onde se inclui as escolas. O ato de avaliar requer uma ação sobre um determinado elemento, um determinado aspecto. Neste propósito, Figari (1996, p. 28) fala em avaliar os “dispositivos educativos”; não se fala, neste caso, no aluno, mas na estrutura que o acolhe. Contudo, de acordo com o autor, não há que enganar: “ao avaliar-se um dispositivo, estamos a avaliar todos os seus atores (intervenientes) e é com todos eles que a avaliação funcionará”. Para Rodrigues (1993), a avaliação é uma ação do domínio da ciência da educação. Avaliar alunos, professores, estabelecimentos escolares, a ação curricular, são tarefas enquadradas na “avaliação educativa científica,

relativa à prática educativa da avaliação”, ou seja, como uma “área da ciência da educação” (RODRIGUES,1993, p. 21-22).

Figari (1996, p. 37) afirma que “não se entrevê a realização de qualquer avaliação sem o recurso, implícito ou explícito, a um sistema de referências”. A questão coloca-se na forma de aceder a este ‘referencial’, isto é, proceder à ‘referencialização’. De acordo com Rodrigues (1993, p. 27), “é o referencial que orienta e justifica a procura e recolha de informação em ordem à construção do referido, permitindo posteriormente a confrontação ou comparação entre ambos”. É, pois, o referencial que permite perspectivar, orientar, justificar e realizar escolhas, ou tomar decisões, situação tida como a função principal da avaliação.

Desta forma, a concepção com a qual pactuamos, neste trabalho, entende avaliação em uma perspectiva emancipatória e construtiva que, segundo Saul (2000), é aquela que faz com que as pessoas, direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional, escrevam a sua própria história e produzam as suas próprias alternativas de ação.

Este protagonismo dos sujeitos no processo de avaliação, preconizado por Saul (2000), caracteriza-se pela capacidade que os mesmos têm de, coletivamente, descrever, analisar e criticar uma dada realidade com o objetivo de melhorá-la e/ou transformá-la, sem pautar-se em condicionantes deterministas que, muitas vezes, manipulam, ofuscam e mascaram processos avaliativos em função de um resultado que deve ser apresentado.

De fato, procura-se trabalhar com objetos autênticos e que valem a pena esculpir, fora de alguns ditames que as políticas de *accountability* impõem e tratam a todos por igual, por meio de testes standardizados e rankings escolares. Como sugere Afonso (2009), nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável. Há uma idiossincrasia que às escolas diz respeito e que precisa ser valorizada e trabalhada dentro de uma dimensão humana dos valores e da ética, das relações e da convivência. É uma linha de definição que separa procedimentos e resultados, que se relaciona com lógicas de uma avaliação compreensiva, ao invés de uma avaliação baseada em *standars* (STAKE, 2006).

É neste sentido que Rios (2005) define a avaliação como uma ação pautada na capacidade de desenvolver uma atitude crítica, ou seja, olhar para uma dada realidade no sentido de vê-la com ‘clareza, profundidade e abrangência’, considerando que tal realidade não deve ter um ‘falso’ compromisso com o ‘perfeito’, mas com a capacidade de, compreendendo as limitações do presente, lançar-se em um futuro com a intenção de fazer o melhor, que deve ser definido pelos próprios sujeitos envolvidos no processo educativo.

O ato de avaliar, neste sentido, implica o acompanhamento e a reorientação do processo educacional que se realizam por intermédio de um diagnóstico, constante e rigoroso, tendo em vista melhores resultados, frente aos

objetivos propostos e, segundo Saul (2000, p. 61-62), é embasado nos seguintes conceitos: “emancipação, decisão democrática, crítica educativa e transformação”, que a seguir detalhamos.

A *emancipação* supõe que a consciência crítica de uma determinada situação e a proposição de alternativas de soluções, tendo em vista o bem comum, se constituam enquanto elementos de ações transformadoras para todos os envolvidos no processo avaliativo.

A *decisão democrática* implica no envolvimento responsável de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como na tomada de decisões coletivas, estimulando a participação, favorecendo e respeitando tanto o consenso quanto o dissenso, entendendo que a opinião e/ou vontade da maioria, nem sempre, corresponde à democracia.

A democracia educacional, neste sentido, tem como fim, por um lado, cumprir os deveres institucionais e, por outro lado, garantir o direito que a comunidade tem de ser beneficiada com um ensino de qualidade. É neste princípio que a decisão democrática deve ser pautada.

A *crítica educativa* diz respeito à capacidade que os sujeitos desenvolvem por fazer uma análise da realidade pautada nos valores e nas perspectivas dos processos e das possibilidades educativas e nunca nas limitações. Tal crítica não deve ser realizada a partir de um confronto externo de comparação com outros processos educativos. Muito pelo contrário, ela incide sobre o processo interno avaliado que, sem desconsiderar o produto, é capaz de analisar o todo e a sua complexidade. Neste sentido, a crítica educativa deve ser sempre formativa e iluminativa para aqueles que dela participam.

A *transformação*, entendida como a capacidade perceptiva das alterações substanciais e essenciais, gerada no comprometimento coletivo das decisões democráticas, deve estar em consonância com os compromissos sociais e políticos dos processos educativos.

Segundo Saul (2000), estes pressupostos da avaliação emancipatória, devem consubstanciar em um processo caracterizado por três momentos: (a) a *descrição da realidade*, enquanto momento de descrever o contexto a ser avaliado, em suas diferentes dimensões, reunir materiais, evidências e dados concretos que auxiliem na compreensão e estimulem a reflexão dos participantes do processo; (b) a *crítica educativa*, que se caracteriza pela tomada de consciência e explicitação dos avanços e das limitações existentes; e a *criação coletiva*, que representa a geração de propostas alternativas para avançar, visando a transformação da realidade, apresentadas e discutidas por todos os participantes.

Uma vez explicitado a concepção de avaliação e seus desdobramentos, é possível pensar nos saberes necessários ao processo de autoavaliação de escolas.

Saberes necessários sobre a autoavaliação de escolas

Ao delinearmos nossa concepção de avaliação em uma perspectiva emancipatória e construtiva, queremos afirmar que tal concepção é a mais adequada para o processo de autoavaliação de escolas, uma vez que ela contribuiu para o envolvimento dos sujeitos no processo, bem como para o desenvolvimento qualitativo da instituição e não para o seu julgamento e prestação de contas numa lógica de escalonamento ou hierarquização meramente burocrática.

Por autoavaliação de escolas, entende-se

um esforço de análise para compreender por dentro, a partir da observação direta e da auscultação dos atores, a sua vida, o seu funcionamento, os seus problemas, no sentido de atingir um diagnóstico que ponha em evidência os seus trunfos e indicando, sob a forma de recomendações e conselhos, o caminho a seguir para aperfeiçoar. (LAFOND, 1998, p. 15)

Neste sentido, entendemos que a autoavaliação é um processo que deve ser conduzido e realizado, quase exclusivamente, pelos membros da própria instituição, uma vez que são eles os mais capazes de traduzir a complexidade da atividade educativa desenvolvida pela mesma, configurando-se enquanto processo formativo, pois está voltada para a compreensão e promoção da autoconsciência da instituição educacional, da demarcação dos seus valores e a da sua identidade. Processo este que conduz à orientação e aprofundamento de estratégias e caminhos divergentes para a melhoria das ofertas educativas e dos modos organizativos que possam promover esse desígnio.

Segundo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP (2004), a autoavaliação é um procedimento necessário para que as instituições conheçam melhor a sua própria realidade e, assim, possam praticar atos regulatórios internos que considerem necessários para cumprir com mais qualidade e pertinência os seus objetivos. Contudo, é importante salientar que a autoavaliação é uma atividade complexa, tendencialmente conflituosa, e deve ser um processo desencadeado a partir da leitura prévia que a própria instituição faz de sua real situação, identificando, ela própria, “os aspectos concretos, formais e informais, explícitos ou não, internos e externos, que viabilizam a realização dos objetivos e fins educacionais propostos num projeto institucional” (BRANDALISE, 2010, p. 318). Assim, ela deve ser assumida como uma necessidade expressa pelo próprio contexto e não imposta pela vontade externa. Só assim, o redimensionamento das concepções e das ações pode ser eficaz e regulador da atividade da escola.

Para que a realização da autoavaliação de instituições de ensino seja um processo profícuo, algumas questões precisam ser levadas em consideração.

Em um primeiro momento, é necessário compreender que a autoavaliação é um processo que pode ser desenvolvido nas escolas, tendo como referencial indicadores de qualidade que auxiliem no processo de reflexão sobre a realidade do contexto escolar. Exemplos desses indicadores podem ser evidenciados no documento “Indicadores de Qualidade na Educação” (AÇÃO EDUCATIVA et al., 2004), que fazem referência a sete dimensões consideradas essenciais no processo de autoavaliação, a saber: ambiente educativo; prática pedagógica; avaliação; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico; e, acesso, permanência e sucesso na escola.

No segundo momento, é necessário compreender que a autoavaliação de escolas é realizada, tendo como principal motivação, o acompanhamento do projeto pedagógico da escola. Neste sentido, se inscreve na capacidade de registrar aspectos positivos da organização e funcionamento da escola, identificar áreas mais problemáticas, identificar aspectos que precisam ser melhorados, propor soluções mais adequadas e potencializar aspectos positivos de organização e funcionamento da instituição que precisam ser intensificados.

O projeto pedagógico e a avaliação institucional estão intimamente relacionados. A não existência de um desses processos ou a separação deles trará danos para a própria escola. Sem um projeto pedagógico que delimite a intencionalidade da ação educativa e ofereça horizontes para que a escola possa projetar seu futuro, faltará sempre a referência de todo o trabalho e suas concepções básicas. (FERNANDES, 2002, p. 58).

A compreensão da cultura institucional e a valorização de seu funcionamento é o terceiro momento que precisa ser compreendido para a realização da autoavaliação. Segundo Belloni e Belloni (2003), não basta só olhar para os resultados de uma instituição. É preciso apreciá-los como uma parte da compreensão do todo e, portanto, da cultura institucional, das suas vivências e modos de se organizar, tendo em vista o cumprimento dos seus objetivos.

Para Iannone (2001), a necessidade da compreensão da cultura institucional passa também pela necessidade de incorporar ações que favoreçam coletas de dados pontuais que contribuam com esse processo. Ou seja, mesmo que essa cultura seja produzida por todos os integrantes desta instituição, a elucidação dessas categorias precisa ser evidenciada para e por todos, mediante mecanismos que possibilitem que as características culturais da instituição sejam evidenciadas e por todos partilhadas e assumidas, dentro de uma lógica de convivência e aceitação da diferença e da diversidade.

O quarto momento caracteriza-se pela necessidade que os membros de uma instituição educacional têm de construir a consciência de que um processo de autoavaliação está comprometido com o desenvolvimento das diferentes dimensões da instituição educacional; por isso, exige-se de cada

membro uma “intervenção intencional de estudos, reflexões, (re)leituras, gerando nas ações / decisões um movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social” (CAPPELLETTI, 2003, p. 32).

Finalmente, é necessário considerar a importância de que as motivações, para a realização da autoavaliação nas instituições educacionais, sejam definidas sempre no plano da positividade e da perspectiva do desenvolvimento institucional, da valorização dos profissionais que ali trabalham a fim de que tal processo seja assumido, de fato, por todos como uma necessidade e um compromisso que a todos diz respeito e não como uma obrigação, algo que contraria e desregula a salutar convivência e funcionamento da comunidade educativa.

A autoavaliação como estratégia para uma gestão democrática:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 14, define que a *gestão democrática* é um dos princípios que devem reger as instituições de ensino e, conseqüentemente, garantir a participação dos profissionais da educação e da comunidade na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico da escola.

Desta forma, a gestão democrática requer muito mais do que algumas mudanças nas estruturas organizacionais, requer mudança de paradigma que sustentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão pautada no fazer coletivo, permanentemente em processo de mudanças, baseado nos paradigmas emergentes da sociedade do conhecimento, que fundamenta a concepção de qualidade de educação e, conseqüentemente, a finalidade da escola.

Dentre as mudanças fundamentais para que a gestão da educação possa vir a ser uma gestão democrática, é imprescindível passar:

- (a) da ótica fragmentada para a ótica globalizadora; (b) da limitação da responsabilidade para a sua expansão; (c) da ação episódica para o processo contínuo; (d) da hierarquização e burocratização para a coordenação; (e) da ação individual para a coletiva. (LÜCK *apud* BORDIGNON; GRACINDO, 2009, p. 165).

Neste contexto, a gestão democrática é “o processo de coordenação das estratégias de ação para alcançar os objetivos definidos e requer liderança centrada na competência, legitimidade e credibilidade (...) e um processo de coordenação de iguais, não de subordinados” (BORDIGNON; GRACINDO, 2009, p. 165). Assim, todo o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional, da secretaria da escola, dos professores e da relação com a comunidade, deve ser considerado como

inerente à gestão democrática, assumida por todos os sujeitos e coordenada por lideranças, numa lógica de participação, colaboração e colegialidade.

Segundo os princípios da democratização, esta redistribuição e compartilhamento das responsabilidades no âmbito da gestão escolar estão diretamente “associados à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um «todo» orientado por uma vontade coletiva” (LÜCK et al, 2009 p. 17).

Neste movimento, é responsabilidade das lideranças envolver todos os sujeitos nos processos decisórios da escola, mobilizá-los nas ações da gestão, favorecer que todos se sintam responsáveis pelo desenvolvimento institucional, conscientizar para que todos reconheçam o seu poder de influência sobre o contexto do qual fazem parte. O que não é uma tarefa fácil, pois essas (re)ações dependem, inicialmente, de um elemento catalizador, cabendo à liderança da escola esse compromisso legal de impulsioná-las, mas a todos a vontade e o interesse expresso de concretizá-las, num movimento coletivo mais democrático e progressista.

Na consciência de que é impossível aos gestores solucionar sozinhos todos os problemas e questões relativos ao contexto escolar, em toda sua complexidade e dinamicidade, uma das ações fulcrais para o exercício da autoridade compartilhada é a realização da autoavaliação da escola, onde é possível, e mesmo necessário, o envolvimento de todos os participantes do processo educacional.

No entanto, é necessário reconhecer que não se trata de uma tarefa de fácil operacionalização, pois não é pacífico lidar com as tensões e os efeitos decorrentes da autoavaliação da escola, sobretudo no que diz respeito aos aspectos que influenciam diretamente na constituição do grupo e nas atividades que os membros destes precisam realizar, tendo por objetivo a concretização do projeto pedagógico da escola. Assim, as lideranças devem assumir um papel de orientação das ações da autoavaliação. As suas funções básicas consistem, segundo Saul (2000), em promover situações que favoreçam o diálogo, a discussão, a busca e a análise crítica sobre o funcionamento real da escola, em todas as suas dimensões, bem como estimular a iniciativa do grupo na reformulação e recondução da escola.

Deste modo, a autoavaliação pode ser uma excelente estratégia na gestão democrática, pelo seu ‘poder’ de envolver todos em seu processo. No entanto, o papel da gestão é “decisivo, na mediação que terá que fazer para articular todos os atores educativos, com interesses frequentemente divergentes entre si” (AFONSO, 2005, p. 53). Desta forma, quanto mais os gestores forem capazes de exercitarem as suas funções de liderança e de motivação do grupo, tanto mais a autoavaliação terá consequências positivas no desenvolvimento da gestão democrática e construtiva, cuja responsabilização encaminha sempre para a coletividade.

Indicativos para a prática da autoavaliação de escola:

Para fazer uma autoavaliação de escola, seria muito cômodo dispormos de um modelo completo, acabado e pronto para ser usado, o que não seria coerente com os pressupostos que descrevemos acima. Neste sentido, não é nossa intenção dar uma resposta positiva a este desejo, pelo contrário, o 'como fazer' é um processo que deve ser construído no coletivo da instituição que deseja realizar a autoavaliação e que pode apresentar uma pluralidade de caminhos. Assim, o que se apresenta aqui são alguns indicativos gerais que podem subsidiar a gestão democrática no desenvolvimento de uma autoavaliação de escola.

Antes mesmo de iniciar um processo de autoavaliação, algumas escolhas de fundo são necessárias para consubstanciar um plano de ação. Assim, saber:

- O que avaliar; quais dimensões? (objetos de análise ou de avaliação da escola); - Quem pode / deve avaliar a escola? (sujeitos, grupo de trabalho); - Com que finalidade? (objetivos); - Com quais enfoques? (concepções e tipos de avaliação); - Como, quando, onde, com quem, com quais recursos? (metodologia, fontes, instrumentos, coleta, organização e análise dos dados, cronograma); - Como divulgar os resultados e propor melhorias? (planos de intervenção) (BRANDALISE, 2010, p. 323),

São questões fundamentais que devem motivar qualquer atitude que venha a consubstanciar-se em uma autoavaliação de escola.

Fernandes (2002) sugere três etapas, que se mostram coerentes com os pressupostos assumidos neste trabalho para a realização da autoavaliação; trata-se das etapas da preparação, da implementação e da síntese.

(1.^a) Etapa de Preparação: compreende as ações que antecedem o desenvolvimento do processo avaliativo e que, em grande medida, é responsável por parte do sucesso de tal processo.

Para Alaiz, Góis e Gonçalves (2003), nesta etapa, a primeira prioridade é constituir uma equipe que se responsabilize pelo processo de autoavaliação. É desejável que esta equipe seja constituída por pessoas com capacidade de negociação, tolerância frente à diversidade, competência técnica, disponibilidade para o desenvolvimento da tarefa. Desta primeira prioridade, decorre a necessidade de desenvolver uma atitude de transparência para envolver todos e os diferentes atores educacionais no processo de autoavaliação. Este envolvimento não se resume na prática de manter os membros da instituição informados sobre o processo. Muito pelo contrário, trata-se de permitir a todos a efetiva participação. Também, é primordial criar um clima institucional propício para a autoavaliação em que as pessoas envolvidas se sintam

à vontade para a condução do processo. Isto pode ser concretizado pela divulgação da avaliação e garantia da confidencialidade dos procedimentos realizados na concretização da coleta e análise de dados.

Ainda na etapa de preparação, é indispensável elaborar um planejamento para o processo de autoavaliação que pode conter as seguintes atividades:

- a) estabelecer as dimensões a serem avaliadas (contexto externo, contexto interno, organização e gestão, ensino e aprendizagem, cultura da escola, resultados, entre outros) e definir os aspectos a serem considerados em cada uma dessas dimensões;
- b) elaborar os procedimentos de coleta de informações que, para além de uma questão técnica, é de fundamental importância e envolve questões éticas e de valores, de rigor e de transparência. É necessário que os procedimentos sejam viáveis à realização da autoavaliação, podendo incluir questionários, entrevistas, reuniões setorializadas, observações, análise de documentos e de materiais, entre outros;
- c) decidir sobre os procedimentos de análise das informações recolhidas a partir de um olhar crítico que objetiva o desenvolvimento da instituição educacional;
- d) definir calendário, prevendo todas as ações para a sua execução.

(2.^a) Etapa de Implementação: compreende a realização das ações previstas no planejamento, como a aplicação de instrumentos para a coleta dos dados, organização e análise destas informações.

Esta etapa deve ser conduzida de tal forma pela equipe responsável que garanta, por um lado, a qualidade do processo e, por outro lado, a (co)responsabilidade de todos os membros da instituição. Isto pode ser atingido pela realização de assembleias sistemáticas, sejam elas gerais, por setores ou por atividades. Dar voz aos membros da instituição, incorporá-los nas decisões, trabalhar pela lisura e transparência dos procedimentos são atitudes esperadas da equipe responsável pelo processo, sendo que o alcance de expectativas, não é mais do que a validação do mesmo, e a sua não concretização é um rombo considerável na solidez do trabalho elaborado e uma desconfiança irremediável nos resultados esperados. Como refere Perrenoud (2002), precisamos de novos atores que aprendam e saibam negociar a mudança em educação, permitindo implementar novas estratégias de inovação e de compromisso perante os intervenientes sociais.

A coleta de informações e a posse de um volume considerado de dados é um momento de celebração no desenvolvimento do processo avaliativo.

Se entendêssemos a avaliação somente como um momento de levantamento de opiniões, o processo teria acabado aqui, com a organização dos dados coletados. Contudo, quando pensamos em uma autoavaliação na perspectiva emancipatória e construtiva, questões do tipo: “o que significam estes resultados? Como podem ser explicados?” , indicam que o processo ainda não acabou e ainda é necessária, pelo menos, uma terceira etapa. (ALAIZ; GÓIS; GONÇALVES, 2003).

(3.^a) Etapa de Síntese: compreende o momento da interpretação coletiva dos dados que servirão como recomendações para o redimensionamento da própria instituição, mediante a “revisão de ajustes no processo avaliativo; elaboração de relatórios conclusivos; discussão sobre o uso dos resultados, com encaminhamento de ação; publicação e divulgação do relatório final” (BRANDALISE, 2010, p. 324).

Trata-se, nesta etapa de trabalhar com os dados. Organizá-los em tabelas, gráficos, sumários, registros, diagramas, enfim, em linguagens e códigos que facilitam a leitura e compreensão fiel da realidade, com o objetivo de se lançar no momento mais delicado e difícil do processo: o da interpretação desta realidade e, conseqüentemente, na elaboração de conclusões e recomendações para o avanço institucional e a melhoria das práticas.

Esta interpretação deve ser construída, coletivamente, à luz dos ideais, dos valores e da identidade própria da instituição educacional, não só com a evidência dos dados, mas na tentativa de compreender os “porquês” de os dados se apresentarem desta ou daquela forma. Só assim é possível chegar ao cerne das questões para podermos propor transformações e mudanças que reequacionem e redimensionem a própria instituição, o seu modo de agir e reconfigurar a realidade.

Neste sentido, “a divulgação dos resultados à comunidade escolar é fundamental para legitimar o processo avaliativo” (BRANDALISE, 2010, p. 327), que deve ser amplamente divulgado e debatido de forma aprofundada e extensiva. Entretanto, este momento não representa a etapa final da autoavaliação.

Em face dos resultados, é preciso compreender a dinâmica institucional, não traduzindo tais resultados em apenas identificação de fontes fortes e de fragilidades. Ao questionar-se sobre “o que fazer para melhorar”, é fundamental reconhecer a utilidade da autoavaliação, mobilizando resultados em favor da elaboração de um plano de desenvolvimento institucional que explicita recomendações para subsidiar os trabalhos em prol de melhorias qualitativas para a instituição.

Assim, cabe à gestão desempenhar este papel de provocar a síntese e construir um plano de desenvolvimento institucional a partir da autoavaliação da escola. E esta gestão assume o caráter democrático e participativo se atua no sentido de: promover e manter um elevado espírito de equipe; dinamizar

a comunicação e o diálogo reflexivo; alargar os horizontes das pessoas que atuam na escola; e, estabelecer uma orientação proativa na ação conjunta para a realização dos objetivos educacionais, objeto fim da autoavaliação.

Em caráter de (in)conclusão...

Nos debates contemporâneos há uma exigência cada vez maior com o desempenho qualitativo das escolas. Entretanto, o bom desempenho nos resultados é garantido pelo bom desempenho do processo, que deve ser acompanhado e monitorizado a todo o momento.

É nesta perspectiva que compreendemos a autoavaliação sistemática de escolas enquanto um mecanismo que favorece esta análise do processo, mediante exercícios de reflexão-ação-reflexão que permitem o conhecimento da realidade, a crítica educativa e a construção coletiva, para a concretização dos fins educacionais que estão sob a responsabilidade da escola.

Neste sentido, as reflexões teóricas apresentadas neste texto tiveram como questão central a avaliação de escolas e a sua relação com a gestão democrática e participativa dessas instituições de ensino, evidenciando a importância da autoavaliação para o desenvolvimento institucional e o papel da gestão e das suas lideranças, enquanto coletivo responsável, pela sua operacionalização.

Considerando que a autoavaliação não é um procedimento 'prêt-à-porter', ou seja, pronto a usar, mas sim um processo a ser construído coletivamente, ela é, também, um processo formativo dos atores educacionais sobre as suas práticas, visando a transformação e o seu desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, as '*lições do percurso*' avaliativo, sobretudo para o desenvolvimento de uma gestão democrática, podem demonstrar que:

- a) a autoavaliação é um processo que requer competência e ética;
- b) a autoavaliação é um processo coletivo;
- c) a autoavaliação é peculiar; portanto, não permite uma definição *a priori* do percurso a ser realizado, uma vez que é no seu *locus*, na realidade, que os sujeitos constroem a sua trajetória;
- d) a responsabilidade na emissão de juízos de valores deve ser usada para a construção de uma cultura avaliativa que esteja ao serviço do desenvolvimento institucional e do desenvolvimento dos seus intervenientes, com a melhoria das ofertas educativas e dos seus resultados escolares, assim como no aperfeiçoamento da construção da profissionalidade docente e do seu conhecimento profissional.

Essas lições devem-nos fortalecer na busca do desenvolvimento de processos de autoavaliação nas instituições onde trabalhamos, sobretudo nas escolas de educação básica, no respeito aos nossos colegas de trabalho, nos compromissos que assumimos enquanto educadores e enquanto instituições que devem desenvolver, da melhor forma possível, o seu papel na sociedade. Para tal, a autoavaliação é, sem dúvida, um caminho, um elemento que assume um papel fundamental na qualidade das respostas educativas às demandas das sociedades modernas.

Nesse sentido, ainda que possa ser uma ‘ficção necessária’, é imprescindível apostar em processos que reforcem a autonomia das escolas (BARROSO, 2004), e os processos de autoavaliação das mesmas, são, sem dúvida, passos seguros nessa direção. Reclama-se, assim, ao contrário de orientações políticas ao nível da avaliação das escolas, que tudo tende a regular e a exigir prestação de contas, uma prática avaliativa menos regulatória (AFONSO, 2002), porém autêntica e responsabilizadora, com repercussões efetivas na melhoria das respostas educativas das instituições escolares.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas Educativas e Avaliação de Escolas: por uma Prática Avaliativa menos Regulatória. In: COSTA, J. A.; NETO-MENDES, A.; VENTURA, Alexandre. (orgs.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002, p. 31-37.

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Escola, currículo e avaliação*. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005, p. 38 - 56.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem Tudo o que conta em Educação é mensurável ou Comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 2009, p.13-29.

ALAIZ, Vitor; GÓIS, Eunice; GONÇALVES, Conceição. *Auto-Avaliação de Escolas: Pensar e Fazer*. Porto, Portugal: ASA Editora, 2003.

BARROSO, João. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 17, 02, 49-83, 2004.

BELLONI, Isaura; BELLONI, José Ângelo. Questões e Propostas para uma Avaliação Institucional Formativa. In: Vários Autores. *Avaliação de Escolas e Universidades*. Campinas: São Paulo: Komedi, 2003. p. 9 - 57.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: O município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Angela da S. (orgs.). *Gestão da Educação: impasses*,

perspectivas e compromissos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. pp. 147 – 176.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação Institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. *Olhar de Professor*. Ponta Grossa, 13(2), pp. 315 – 330, 2010. Disponível em: < <http://uepg.br/olhardeprofessor>>. Acessado em 18/04/2016.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. *Avaliação de Currículo: Limites e Possibilidades*. São Paulo, 2003.

CASALI, Alípio. Fundamentos para uma avaliação educativa. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi. *Avaliação da aprendizagem: discussão de caminhos*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2007.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. *Avaliação Institucional da escola e do sistema educacional: base teórica e construção do projeto*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

FIGARI, Gérard. *Avaliar: Que Referencial?*. Porto: Porto Editora, 1996.

IANNONE, Leila Rentroia. Avaliação Institucional: relato de uma experiência. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi. *Avaliação Educacional: Fundamentos e Práticas*. 2 ed., São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2001.

LAFOND, M. André Claude (1998). A avaliação dos estabelecimentos de ensino: novas práticas, novos desafios para as escolas e para a Administração. In: *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Porto: Edições Asa, 1998.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. *Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar*. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MORAES, Sandro Ricardo C. *Auto-Avaliação Institucional numa Escola Pública Básica da Rede Pública da Rede Estadual de São Paulo*. 2008. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: Edições ASA, 2002.

RISTOFF, Dilvo. Algumas definições de Avaliação, In: DIAS SOBRI-NHO, J. D. e RISTOFF, Dilvo, I (Org.) *Avaliação e compromisso público*. Florianópolis: Insular, 2003.

RODRIGUES, P. A Avaliação Curricular. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1993. p. 15-76.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação Emancipatória: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

STAKE, Robert *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares*. Barcelona: Editora Graó, 2006.

Capítulo 8

OS DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: PARTILHANDO RESPONSABILIDADES

Elisabete Ferreira Esteves Campos

A formação de professores em serviço tem sido muito valorizada por ser considerada uma das ações que contribui significativamente com as atividades de docência. Especialmente a partir dos anos 1980, as políticas voltadas a essa modalidade formativa se fortaleceram, recebendo apoio e recomendação do Banco Mundial por considerá-la mais vantajosa em termos de custo-benefício (TORRES, 1998). Tal política, como argumenta a autora, pode revelar uma tendência economicista quando se investe menos na formação inicial de professores para centrar esforços na formação em serviço.

O pouco investimento em universidades públicas que oferecem cursos de licenciatura e a proliferação de faculdades privadas é consequência dessa política e vem comprometendo a qualidade na formação de professores, como analisa Saviani (2014),

[...] a grande maioria dos docentes que atuam nas redes públicas de educação básica do país é formada em instituições particulares de ensino superior de duvidosa qualidade. Com isso a educação básica pública fica refém do ensino privado mercantilizado, sem possibilidade de resolver seus problemas de qualidade. Portanto, diferentemente do que a mídia divulga incessantemente, não é verdade que a rede particular seja qualitativamente melhor que a rede pública. Ao contrário: a má qualidade das escolas superiores privadas de formação de professores é um dos fatores determinantes da baixa qualidade da rede pública de educação básica¹.

A formação em serviço é, desta forma, justificada pela precariedade na formação inicial como também pela presença de educadores leigos que ainda atuam nas instituições escolares², sem a necessária formação pedagógica

¹ Entrevista especial ao Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação em 07/04/2014. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>.

² Em 2009, foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores para graduar docentes que ainda não têm formação adequada. Por meio da Plataforma Freire, são oferecidos cursos de primeira licenciatura para professores sem graduação e segunda licenciatura para professores que atuam fora da área de formação. Há também formação para bacharéis sem licenciatura, conforme portal do MEC.

(CAMPOS et al, 2006, GATTI & BARRETO, 2009).

A formação em serviço tornou-se um discurso consensual e assumiu relevância como política educacional para oferecer aos professores conhecimentos considerados necessários para atuarem profissionalmente. Tais formações foram organizadas com diferentes formatos e terminologias, tais como: educação continuada, atualização, reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento. Em sua pesquisa, Fusari (1988, p. 47) analisou o significado desses termos concluindo que “o que é atualização para um grupo é reciclagem para outro e vice-versa”, considerando que os significados de cada uma das propostas formativas se relacionam aos objetivos que cada grupo responsável pela formação quer alcançar em determinado contexto, tendo como pano de fundo certo tipo de qualificação para o trabalho.

Atualização e reciclagem podem ser compreendidas como tornar atual um conhecimento desatualizado; treinamento é considerado necessário para melhorar o ensino, elaborar planos de aula, usar determinado material didático, aplicar atividades previstas no currículo; capacitação significa tornar capaz, habilitado; aperfeiçoamento e especialização podem se referir a um saber que deve ser aperfeiçoado ou à especialização em algum conteúdo.

O que há de comum nessas modalidades formativas é certa tendência transmissiva de conhecimentos definidos e ministrados por especialistas, excluindo os próprios professores dos debates sobre políticas e propostas de formação em serviço. Numa visão economicista o professor é visto como recurso humano, ou seja, como meio, recurso para algo e não como sujeito (FUSARI, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 refere-se à formação de professores, usando os termos capacitação, treinamento e aperfeiçoamento, podendo significar um caráter técnico-instrumental dessas formações.

Para implantação dessa política, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)³, que passou a vigorar em 1998, destinando verba para o ensino fundamental, inclusive para a formação continuada, o que permitiu que fosse assumida por “Organizações Não Governamentais (ONGs) ou sistemas de educação gerenciados privadamente, com financiamento de estados ou municípios” (DAVIS et al, 2011).

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13829:veja-passo-a-passo. Em 2015, a Resolução CNE/CP-02/2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

³ O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, regulamentado pela Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996 e Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando, a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental passou a vigorar.

Em 2006, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação, destinando verba para a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio em seus níveis e modalidades. Foi criado pela Emenda Constitucional 53/2006 e regulamentado pela Lei 11.494 de 20 de junho de 2007 e pelo Decreto 6.253 de 13 de novembro de 2007.

A intenção dos indutores dessa política é que os professores implementem em suas aulas o que aprendem nas formações e, por consequência, que possam melhorar a qualidade de seu trabalho. No entanto, a relação entre o que se ensina aos professores e a aplicação em sua prática não é direta. É comum constatarmos queixas dos gestores porque os professores não mudam sua prática e, por outro lado, queixa dos professores em relação à qualidade dessas formações e a falta de possibilidade de discutir os conteúdos com outros profissionais, reforçando o caráter individualista e de isolamento da profissão docente. Essas manifestações foram registradas e discutidas na pesquisa-ação que desenvolvemos com um grupo de professoras-coordenadoras pedagógicas (CAMPOS, 2010).

Geralmente, os temas das formações em serviço têm como foco as disciplinas curriculares. Outros temas da atualidade como tecnologia, sexualidade, meio-ambiente, alimentação e hábitos saudáveis dentre outros, são justificados pelas constantes mudanças científicas, tecnológicas, culturais, que exigem permanente qualificação para o desempenho do trabalho docente.

Embora os cursos e oficinas que se constituíram nesse percurso histórico tenham sua contribuição na formação em serviço, é preciso considerar que, quando são ofertados com carga horária reduzida, permitem apenas abordagens superficiais de conceitos e conteúdos. Por serem ofertados por uma diversidade de instituições e especialistas – inclusive, recentemente, na modalidade a distância – não estão organizados em torno de um amplo projeto formativo que considere o contexto e a realidade daquele grupo ao qual se destina e os desafios que enfrentam em suas práticas educativas.

Em 2015, a Resolução CNE/CP-02/2015 definiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. O capítulo que trata da formação continuada define, no Artigo 17, que a formação continuada deve se dar pela

oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. (BRASIL, 2015)

Nesse mesmo artigo, o parágrafo 1º. inciso II admite: “atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente” (BRASIL, 2015).

A Resolução mantém os conceitos de aperfeiçoamento e atualização, admitindo cursos – assumidos por diferentes instituições – com carga horária de 20 a 80 horas.

Temos observado que um programa de formação, elaborado pela instituição formadora e oferecido como formação *para* os professores, nem sempre ocorre de forma articulada com os saberes e experiências dos professores, não havendo, necessariamente, preocupação com sua formação política e cultural. Ficam restritas as possibilidades de provocar debates coletivos intencionais no contexto de cada unidade escolar acerca da relação entre escola e sociedade, as influências na organização e no currículo das escolas e em seu próprio Projeto Político-Pedagógico.

Seria necessário que todo projeto formativo considerasse, como argumenta Paro (2015), que a docência se caracteriza pela complexidade na estreita relação entre professores e alunos mediados pela cultura, compreendida na perspectiva freireana como conjunto da criação humana que envolve conhecimentos formais ou não, valores, crenças, expressões artísticas, tecnológicas, dentre outras produções históricas. O processo educativo implica, portanto, uma relação pessoal e política do professor com seus alunos (PARO, 2015) e as formações em serviço precisam considerar essa característica do trabalho docente, o que nem sempre acontece, conforme constatamos na pesquisa-ação realizada com um grupo de professoras que assumiram a coordenação pedagógica em escolas públicas (CAMPOS, 2010).

Historicamente, a qualificação dos professores e as políticas de formação têm sido definidas por órgãos superiores, sem a participação desses profissionais. As formações tendo a escola como *locus* privilegiado poderiam ser uma alternativa para articular as formações externas – universitária, pós-graduação, oficinas e cursos diversos – com as práticas escolares. Para esse propósito, os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), poderiam ser um tempo/ espaço importante para promover tais articulações, o que exigiria liderança e coordenação.

Essa proposta, no entanto, implica considerar o papel da coordenação desse trabalho no âmbito das unidades escolares e o envolvimento de outros setores na formação de professores em serviço.

A formação contínua na escola: os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos

A Lei de Diretrizes de Bases 9.394/96 (BRASIL, 1996), ao indicar a formação em serviço, determinou em seu artigo 67, “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho”, o que levou as redes de ensino a reorganizarem o horário de trabalho dos docentes, ocasião em que foram criados os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para, supostamente, viabilizar as atividades docentes realizadas fora da sala de aula.

Além dos diversos cursos, oficinas, palestras que vêm sendo propostas como formação de professores em serviço, algumas redes de ensino, como

a rede estadual paulista e redes municipais do estado de São Paulo, instituíram o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC – configurando-se em reunião semanal com grupos de professores da unidade escolar.

Em muitas escolas, o coordenador pedagógico⁴ assumiu a organização, planejamento e coordenação desses HTPCs, o que passou a exigir desse profissional a construção de saberes compatíveis com tal responsabilidade.

Na pesquisa-ação realizada com um grupo de professoras-coordenadoras pedagógicas (CAMPOS, 2010), evidenciou-se que, quando assumem essa função, as professoras não têm a dimensão da complexidade e responsabilidade desse trabalho. Os conhecimentos da docência podem ser considerados suficientes quando se acredita que o trabalho da coordenação pedagógica se limita “a contribuir com as outras professoras”, conforme manifestou uma professora-coordenadora iniciante. Mas, ao se depararem com as diversas responsabilidades e situações escolares que consideravam difíceis de enfrentar, sentiam-se despreparadas e inseguras, evidenciando que os saberes da docência são importantes, mas não suficientes para o desempenho da coordenação pedagógica.

Outro aspecto revelado pelas professoras-coordenadoras referiu-se à realização dos HTPCs, que nem sempre eram compreendidos, pela equipe docente de suas respectivas escolas, como espaço formativo, sendo reivindicado para a realização das inúmeras tarefas.

Essa compreensão levava à abordagem dos diferentes ‘temas’ ou ‘assuntos’ nos HTPCs de forma fragmentada. Assim, uma parte do Horário ficava destinada ao planejamento, pelos professores, das atividades das aulas; outra parte, aos recados; e outra, ainda, ao estudo de um tema proposto pela coordenação. Na pesquisa citada, o tema geralmente era a Língua Portuguesa, por se tratar de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, com preocupação relativa à alfabetização dos alunos e a continuidade dos conteúdos da área, quando os alunos já compreendiam o sistema alfabético. No entanto, como relataram as professoras-coordenadoras, o tempo para estudo de um tema era escasso porque “o HTPC serve para tudo”, como manifestou uma delas:

Acho injusto que os HTPCs sejam os únicos momentos de troca dentro da escola. Por isso são sobrecarregados com tantas demandas urgentes e acabam por transformar-se em conflitos. [...] Recados, informes mil, trocas por cursos [...] Tem também documentos que precisam ser preenchidos e que são definidos em HTPC, critérios de avaliação, fichas de rendimento dos alunos, organização de registros e portfólios para os Conselhos de Ciclo. Muito triste. (Professora Coordenadora Pedagógica)

⁴ A denominação desse profissional é variável, dependendo do sistema de ensino, podendo ser: professor-coordenador, supervisor escolar, coordenador pedagógico, dentre outras denominações.

As diversas demandas colocadas no HTPC levavam ao trabalho fragmentado e os professores passaram a dividir tarefas. Nesse contexto, a compreensão do Projeto Político Pedagógico era de instrumento burocrático para cumprir a exigência legal. Não havia articulação entre tal Projeto, planos de curso, planos de aula e as ações efetivamente realizadas nas aulas. Assim, ficava evidente que os HTPCs não se configuravam em formação para promover reflexões ampliadas sobre o Projeto Político Pedagógico como instrumento de luta a favor da educação democrática. Quando o HTPC se transforma em horário para realização de tarefas, perde seu significado.

Essa realidade, ao ser analisada e discutida com as professoras-coordenadoras, provocou importantes reflexões tendo em vista mudanças na prática. Consideramos, em nossos estudos, que as equipes escolares vão se constituindo e fortalecendo ao serem desafiadas a refletir sobre seu próprio trabalho, levantando e discutindo dados sobre o trabalho da própria escola no contexto dos sistemas de ensino; sobre a avaliação desse trabalho; sobre a análise de tal avaliação, definindo princípios éticos, metas e planejamento coletivo para atingi-las, o que implica desafiar a equipe escolar para assumir um posicionamento político-pedagógico coletivamente.

Analisar a realidade da educação no país, as leis e diretrizes que influenciam na organização das escolas e no trabalho docente torna-se necessário, quando se compreende a educação numa perspectiva multidimensional, inserida num contexto que a condiciona, mas não determina, permitindo que se ocupem espaços para a construção gradativa da consciência crítica. Nessa perspectiva, os diálogos com as professoras-coordenadoras tiveram como propósito favorecer as análises coletivas à luz de referenciais teóricos, para que assumissem o grande desafio e responsabilidades inerentes ao papel da coordenação pedagógica escolar.

A gradativa construção da consciência crítica na formação de educadores

A política de descentralização dos serviços educacionais que se fortaleceu a partir dos anos de 1990 transferiu responsabilidades para as escolas e sociedade. Conforme análise de Contreras (2002), no contexto da descentralização, as reformas educacionais foram sendo implantadas basicamente em três âmbitos fundamentais: currículo, escolas e professores. A descentralização do currículo, associada à autonomia de escolas e dos professores, transferiu responsabilidades na sua efetivação, mas sem deixar de exercer o controle central em relação a vários aspectos, dentre eles, a jornada escolar, contratação de pessoal, carga horária docente, remuneração, orientações, diretrizes e avaliação.

Foram estabelecidas diretrizes curriculares e conteúdos mínimos para sua implantação nas escolas, cabendo aos docentes proceder às adaptações

ou complementos de acordo com as circunstâncias particulares, considerando que os alunos serão submetidos às avaliações institucionais, cabendo às famílias um acompanhamento próximo da qualidade da educação oferecida a seus filhos. Para Saviani (2014)

A impressão é que, em lugar do princípio que figura nas constituições segundo o qual a educação é direito de todos e dever do Estado, adota-se a diretriz contrária: a educação passa a ser dever de todos e direito do Estado. Com efeito, o Estado se mantém como regulador, como aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas transfere para a “sociedade” as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade. Veja-se como exemplo, no governo FHC, o mote “Acorda Brasil. Está na hora da escola” e, no governo Lula, o “Compromisso Todos pela Educação”, ementa do decreto que instituiu o PDE.⁵

Na mesma direção, Freitas (2012, p. 380) analisa as reformas educacionais, tomando como referência os “reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos”, alertando para os riscos destas políticas em nosso país. Segundo o autor, as formas de privatização na educação brasileira vêm se tornando uma política cada vez mais fortalecida, especialmente com o envolvimento de empresários no campo da educação, inclusive como mantenedores, parceiros e conselheiros do movimento Todos pela Educação⁶.

É uma política que vem sendo mantida de forma similar pelos diferentes governos e pode ser analisada a partir de diversos olhares. Em relação ao currículo e avaliação, por exemplo, houve transferência de responsabilidades para as equipes escolares e para a sociedade, trazendo consequências para a formação de professores em serviço, que passou considerar os conteúdos e resultados das avaliações (DAVIS, et al, 2011).

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, diretrizes, orientações, metas e normas de funcionamento das escolas de educação básica vêm sendo publicadas continuamente para serem implantadas nas escolas. Trata-se de publicações contínuas de textos – cujo caráter é sempre político – elaboradas num campo de disputas com distintos interesses.

Conteúdos e expectativas de aprendizagens são alguns indicativos para as equipes escolares considerarem no currículo, com adaptações ou complementos. Tais conteúdos serão avaliados nas provas padronizadas, desconsiderando as características particulares das escolas e seu alunado.

Reconhecemos as novas demandas e responsabilidades dos docentes na revisão contínua dos currículos escolares e no resultado do trabalho pedagógico que desenvolvem. Mas é também preciso reconhecer os condicionantes

⁵ Entrevista especial ao Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação em 07/04/2014. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>.

⁶ <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quem-esta-conosco/>

que influenciam na prática educativa e os diferentes níveis de responsabilidade de todos os envolvidos nesse processo. A organização econômica e social, as políticas e reformas na educação, as condições objetivas do trabalho docente, carga horária, remuneração, a estrutura física das escolas, o modelo de gestão escolar, a relação com os alunos e famílias, a formação inicial de professores, enfim, há todo um contexto que precisa ser analisado para que não se atribua a responsabilidade pelo sucesso do ensino e aprendizagem apenas aos docentes e sua formação.

O controle do Estado, por meio dos exames padronizados, usados para compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, promove *rankings* entre as escolas levando à exigência de melhor desempenho daquelas que ficaram aquém da meta e índices cada vez maiores daquelas que já alcançaram a meta prevista, pressionando professores e coordenadores pedagógicos. Embora o discurso oficial reconheça a necessidade de políticas públicas que contribuam para melhorar o IDEB das escolas, na prática, os professores como também os coordenadores são os mais cobrados pelos baixos índices.

Novamente desconsidera-se o contexto em que se dá a ação educativa, não só em relação às questões que envolvem os docentes como também os alunos que são oriundos de famílias com diferentes níveis socioeconômicos, culturas, valores e crenças diversas, bem como diferenças em relação aos “conhecimentos formais”. A diversidade que caracteriza a humanidade e, por conseguinte, os agrupamentos de alunos, não pode ser ignorada pela definição de currículos que acabam por tomar como referência os exames institucionais que privilegiam conhecimentos básicos de leitura, matemática e ciências. Limitar a avaliação ao que se considera básico significa excluir do currículo o que não é básico.

O problema não é o que ele contém como “básico”, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser “básico”. Este é o “estreitamento curricular” produzido pelos “standards” centrados em leitura e matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico. (FREITAS, 2012, p. 390)

Outro risco que se corre ao restringir o currículo aos conteúdos avaliados nas provas padronizadas, é que os professores podem ser levados a investir nas aprendizagens dos alunos para alcançar a média do IDEB, correndo o risco de deixar de lado tanto os que estão abaixo quanto os que estão acima da média.

A inclusão, nas escolas, de alunos com os diversos tipos de deficiências, conforme política do Ministério da Educação, traz em si um aspecto positivo de direito e justiça social, mas nem sempre é vista com bons olhos por algumas equipes escolares, porque muitos desses alunos não poderão realizar com êxito a Prova Brasil que compõe o IDEB e a média da escola fi-

cará prejudicada. Além disso, a inclusão desses alunos nas classes regulares demanda um olhar diferenciado para os processos de ensino e, conseqüentemente, avaliações das aprendizagens adequadas às possibilidades dos alunos, o que é desconsiderado nos exames institucionais. A teoria da avaliação formativa e dialógica não converge com as provas padronizadas instituídas pelo Estado, que vem implantando padrões empresariais na educação e convidando a sociedade a avaliar o trabalho da escola de seus filhos e filhas como se essa ‘pressão’, por si só pudesse elevar a qualidade do ensino. É uma política que não contribui com o avanço necessário da educação e gera análises equivocadas dos reais problemas educacionais em nosso país, que não são poucos, além dos conflitos e enfrentamentos que acabam ocorrendo nas escolas.

Freitas (2012, p.383) argumenta que o tecnicismo se apresenta hoje sob a forma de uma ‘teoria da responsabilização’, meritocrática e gerencialista, alertando para conseqüências negativas dessa política⁷. Para o autor, as políticas educacionais baseadas na gestão empresarial, investindo em privatizações na educação e implantando exames institucionais que não estão fundamentados em evidências empíricas, revelam que os gestores dessa política descuidam frequentemente da dimensão ética de sua ação (FREITAS, 2012, p. 386).

Por outro lado, como argumenta Contreras (2002), nas políticas de descentralização que transferem responsabilidades para as escolas, há elementos de paradoxo na medida em que as equipes escolares podem debater sobre essa realidade, inserindo as famílias nesses debates, ampliando as possibilidades de análise e de reflexão crítica. O debate no âmbito escolar, aliado ao debate público sobre o significado do que está acontecendo nas escolas, é uma forma de avanço para que as equipes escolares tenham simultaneamente responsabilidade profissional e social e possam transformar a participação pública em um processo de aprendizagem social, como propõe Contreras (2002).

Nessa perspectiva, a revitalização da escola passa por retomar e fortalecer processos de participação e diálogo, nas escolas, e o Projeto Político-Pedagógico pode ser tomado como instrumento que congrega toda comunidade escolar para a construção de propostas educativas em outras bases teóricas. Como argumentei em outro trabalho (CAMPOS, 2004), o Projeto Político-Pedagógico não pode se limitar a um instrumento de organização da escola, uma vez que favorece reflexões sobre as complexas relações entre educador e educando, entre educação e sociedade, os problemas que emergem do atual contexto político, social e as ideologias que permeiam os conteúdos escolares, podendo levar a ações que contribuam com mudanças.

⁷ Freitas analisa criticamente as diferentes formas de privatização da educação, como por exemplo, os *vouchers* e bolsas para estudantes de escolas privadas. Cita o Programa Universidade para Todos (Prouni - no ensino superior) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec - no ensino médio), ambos com transferência de verbas públicas para a iniciativa privada (Freitas, 2012, p.386).

É nesse contexto que atuam os coordenadores pedagógicos, que se sentem inseguros para debater essa realidade com as equipes docentes que, por sua vez, reivindicam tempo para a preparação de atividades que serão propostas aos alunos e para as tarefas que consideram burocráticas relativas à documentação escolar, elaboração de planos, registros, avaliações, etc., permanecendo num ativismo alienante.

O envolvimento de todos com as questões escolares, compreendendo os condicionantes da ação educativa, as contradições, por meio da reflexão e ação para a transformação torna-se um percurso necessário. Nesse aspecto, os projetos de formações de professores não podem estar desvinculados desse contexto, exigindo outras perspectivas de análise e atuação do coordenador pedagógico.

Considerações

A política que privilegia a formação em serviço, investindo menos na formação inicial dos professores, traz consequências para ambas as modalidades. Frente à precariedade da formação inicial, a formação em serviço tem sido assumida por uma variedade de instituições e formadores.

As formações fora do local de trabalho, inclusive a distância, não estão articuladas aos espaços formativos no âmbito da escola. Os chamados ‘programas de formação continuada’ têm oferecido cardápios de cursos aos professores – muitos deles *on line* - para, supostamente, melhorarem sua prática como também os resultados dos exames institucionais, que, no entanto, ainda se mostram insatisfatórios, quando analisados em nível nacional.

O período incluído na carga horária dos professores para estudos e planejamento, previsto na LDB 9.394 (BRASIL, 1996) e, mais recentemente, na Lei 11.738 (BRASIL, 2008) que determinou 1/3 do horário de trabalho para as ‘atividades extraclases’, carece de análises cuidadosas. A garantia de tempo para estudo na carga horária, embora importante, não significa que, automaticamente, haverá melhor qualidade nas propostas formativas ou nas práticas pedagógicas em aulas.

As políticas de formação de professores em serviço têm sido formuladas sem uma efetiva participação dos docentes, que vêm sendo considerados como público-alvo dessas formações, o que nos leva a propor a inclusão dos professores nos debates sobre sua própria formação.

A complexidade do trabalho docente não se reduz ao contexto das ideias – formação teórica desvinculada dos problemas e situações de realidade – ou do puro fazer, da prática descontextualizada, pois, conforme argumenta Freire (2007b), trata-se do contexto de “que-fazer, de *práxis*”, articulando teoria e prática para a compreensão das contradições por meio da reflexão e da ação, para a transformação. Portanto, outras bases teóricas na formação de professores tornam-se necessárias. Cabe destacar que os professores são

sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem, sua relação com os alunos é uma relação política mediada pela cultura e essa característica da docência precisa ser considerada em todo programa de formação.

No âmbito escolar, superando a formação em serviço *para* os docentes, propomos a formação planejada e desenvolvida *com* os docentes, promovendo reflexões acerca das políticas públicas, da organização da escola e seu próprio trabalho, para a construção de saberes e novas possibilidades de ação, em um processo contínuo de ação-reflexão-ação na construção de sua *práxis* educativa, que é sempre uma prática social.

Compreender o contexto da atualidade onde se forjam as políticas educacionais, leis e reformas é uma demanda da profissão docente, posto que a formação não se limita aos conteúdos curriculares desvinculados de uma análise cuidadosa do contexto político, econômico e social.

Nos diálogos com os professores acerca das práticas pedagógicas, é importante que os coordenadores pedagógicos proponham a análise do currículo – incluindo as formas de avaliação – que vem sendo proposto aos alunos. Sabemos que as desigualdades, os índices de miserabilidade no mundo, especialmente em nosso país, continuam extremamente altos; o esgotamento dos recursos naturais, os fanatismos, a corrupção, o desemprego, a violência estão atingindo níveis preocupantes e são temas que precisam fazer parte dos debates com os docentes e dos currículos escolares, que não podem se restringir aos conteúdos dos exames institucionais. A educação escolar tem um importante papel na formação de sujeitos críticos, mas não cabe a ela, sozinha, resolver todos os problemas sociais que se exacerbaram nesse novo século.

Articular essas análises à compreensão do papel da escola e do currículo requer o debate coletivo do Projeto Político-Pedagógico em função do projeto de sociedade que se quer fortalecer. Essa é a essência do trabalho coletivo nas escolas, que é sempre formativo e exige liderança, coordenação.

Mas essa responsabilidade não pode ser assumida pelo professor-coordenador ou coordenador pedagógico isoladamente. É preciso formar coletivos para a coordenação das escolas, superando a organização hierárquica definida nos cargos de direção, vice-direção e coordenação. As equipes que se convencionou chamar de ‘equipes gestoras’, podem refletir, juntamente com as equipes docentes para que se construam outras relações escolares, constituindo uma coordenação compartilhada (e não mais cargos hierarquizados), configurando a equipe docente como corresponsável.

O processo formativo de professores é contínuo e tem, como finalidade, a construção gradativa da autonomia intelectual, moral e social, mas precisa ser assumida também por outras instâncias, considerando a formação como condição básica para o desenvolvimento profissional, que também está muito ligado à prática social-cultural-política desses sujeitos-professores.

Referências

- CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cad. Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 maio 2015.
- CAMPOS, E. F. E. *A construção da autonomia docente: percursos e percalços*. Dissertação de mestrado. Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2004.
- CAMPOS, E. F. E. *A coordenação pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2010.
- CONTRERAS J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DAVIS, C. L. F. et al. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. Revista Estudos e Pesquisas Educacionais n. 2, 2011. Fundação Vitor Civita. Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC). Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/formacao-continuada-professores.shtml>>. Acesso em 14/06/2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 18. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2007b.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: www.cedes.unicamp.br.
- FUSARI, J. C. *A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão: Dissertação (Mestrado)*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 1988.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (coord). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- PARO, V. H. *Diretor escolar: educador ou gerente?* São Paulo: Cortez, 2015.
- SAVIANI, D. Entrevista com Dermeval Saviani-PNE. 2014. Entrevista

especial ao portal da ANPED em 07/04/2014. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>. Acesso em 05/12/14.

TORRES, R. M. Tendências na formação de docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

Bibliografia

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP/MEC (coords.). *Indicadores da Qualidade na Educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

BISSOLI DA SILVA, Carmen Silvia. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BRASIL, *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm.

BRASIL. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º. e 2º. graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm>.

BRASIL. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>.

BRASIL. *Lei 11.738*, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *História*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=1164_>. Acesso em: 12 mar. 2013.

BRASIL. *Referenciais para Formação de Professores*. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Imprensa Oficial, 1998.

BRASIL. *Resolução CNE/CP-02/2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015.

BRASIL. *Resolução no. 2, de 1º. de Julho de 2015*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 2006.

CAÇÃO, Maria Isaura. Construção curricular no contexto da política educacional paulista: “São Paulo faz escola” e reformas neoliberais. In: Congresso Internacional de Educação – Educação: Saberes para o século XXI, 3., 2011, Ponta Grossa. *Anais...* Ponta Grossa, 2011. Disponível em: <<http://www.isapg.com.br/2011/ciepg/download.php?id=77>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

CANARIO, R. *Gestão escolar: Como elaborar o plano de formação? Cadernos de organização escolar -3*. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

GERALDI, C. (org.). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

INEP / MEC. *SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 2 ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

KEMMIS, S. *Action Research*. International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon, 1984, p. 35-42.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LAVOIE, L. MARQUIS, D.; LAURIN, P. *La recherché-action: théorie et pratique*. (Manuel d’autoformation). Canadá: Presses de l’Université du Québec, 1996.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. A função e a formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In André, Marli e Oliveira, Maria Rita N.S. *Alternativas do Ensino de Didática*. Cam-

pinas: Papirus, 1997.

_____; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – A experiência da PUC-SP. In: ALMEIDA, Fernando José de (org.). *Avaliação Educacional em debate: Experiências no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez Editora / EDUC, 2005.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. – CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, Nov. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>.

SANTOS, L.L. de C.P. A implementação de políticas do banco mundial para a formação docente. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 172-181, Dec. 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>.

SOUZA, M. V. *Formação em serviço de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: 1956-2004, gênese, transformações e desafios*. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

Sobre os autores

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Doutora em Educação pela USP (2001) com orientação de Selma Pimenta; Mestre em Psicologia da Educação pela PUC-SP (1996); graduada e licenciada em Pedagogia pela PUCCAMP (1968). Realizou pós-doutorado com supervisão de Bernard Charlot (2011). É pesquisadora 2 do CNPq; pesquisadora do GEPEFE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador) na USP e docente pesquisadora no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação na Universidade Católica de Santos. É coordenadora de publicação na Cortez Editora e Livraria, coordenando a série Saberes Pedagógicos. É vice-coordenadora do PPGE UNISANTOS. Integra o Colegiado do GT de Didática na ANPED. Integrou o Comitê Científico da ANPED (2008-2010 e 2010-2012). Tem experiência na área de Educação, investigando a formação de professores a partir dos seguintes recortes: a cientificidade da Pedagogia; modelos colaborativos (formativos) de investigação educacional; epistemologia da prática pedagógica e da prática docente. Tem se dedicado a pesquisas sobre a epistemologia da pesquisa-ação e suas possibilidades na compreensão/transformação da prática docente, com vários livros publicados sobre a temática.

Irene Jeanete Lemos Gilberto

Doutora em Letras (USP-SP). Docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, da Universidade Católica de Santos, na linha de formação de professores. Coordena o Grupo de Pesquisa *Educação e Tecnologias*, que investiga temáticas voltadas para a formação de professores, educação e tecnologias, educação a distância, políticas de formação de professores, prática docente. É coordenadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e faz parte do colegiado do CEPES. Coordena o projeto institucional de educação a distância para o desenvolvimento da metodologia da pesquisa na Graduação. Foi Coordenadora Geral dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Católica de Santos, no período de 2000 a 2003. Desenvolve pesquisa e tem produção nas áreas de formação de professores, educação e tecnologias e processos formativos na modalidade a distância.

Elisabete Ferreira Esteves Campos

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2010). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (2004). Trabalhou na Equipe Pedagógica da Secretaria de Educação Municipal de São Bernardo do Campo (2000-2014), assumindo a chefia da Seção de Educação Básica (2013). Participou

do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores da Universidade de São Paulo (2006-2012), do Grupo de Estudos Paulo Freire da Universidade Metodista de São Paulo (2004-2006, 2012-2014) e atualmente é Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas: pesquisa e formação, da Universidade Católica de Santos. É Professora titular do Centro Universitário Fundação Santo André.

Carlos Mauel Ribeiro da Silva

Doutorado em Estudos da Criança, área de conhecimento de Currículo e Supervisão em Educação Básica; Mestrado em Educação, com especialidade em Desenvolvimento Curricular, ambos os graus pela Universidade do Minho. É professor do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologias Educativas no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Pesquisador na área de desenvolvimento curricular na Educação Básica, processos de integração curricular e inovação educativa e formação inicial e continuada de professores. Responsável pelo protocolo de cooperação entre Universidade Federal de Alfnas (UNIFAL-MG) e Universidade do Minho (UM).

Helena Maria dos Santos Felício

Doutora em Educação: Currículo, pela PUC-SP, com pós-doutorado em Educação pela Universidade do Minho (Portugal); Professora e Pesquisadora no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfnas (UNIFAL-MG); Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na UNIFAL-MG.

Isaneide Domingues

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2011), Pesquisadora Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Formação do Educador (GEPEFE -FEUSP), Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Rosana Aparecida Ferreira Pontes

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos. Licenciada em Letras e Pedagogia. Professora do Curso de Pedagogia conveniado ao Programa PARFOR, na UNISANTOS, bolsista Capes. Colaboradora do grupo de pesquisa “Práticas Pedagógicas: Pesquisa e Formação”.

Sandra Faria Fernandes

Doutora em Educação e Currículo pela PUC de São Paulo (2014). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos (2008). Graduada em Matemática pela Universidade de Brasília (1976) e Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Don Domênico (1992). Atuou como supervisora de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Sandra Regina Brito de Macedo

Doutoranda em Educação na linha de pesquisa Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, na Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (2014). Licenciada em Letras e Pedagogia. Atua na área de educação há 25 anos, desenvolvendo atividades de formação contínua de professores e gestores da Educação Básica, na Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo. É colaboradora da Fundação VUNESP, CESGRANRIO e CENPEC.

Simone do Nascimento Nogueira

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos. Pós-Graduação (lato-sensu) em Psicopedagogia Institucional (Universidade Iguazu) e Administração de Recursos Humanos (Fundação Álvares Penteado). Licenciada em Pedagogia, Matemática e Ciências. Atua há 20 anos na área educacional (Secretaria de Educação do estado de São Paulo, rede SESI de Ensino e rede particular). Atualmente é coordenadora pedagógica na rede municipal de Cubatão.

Valéria Cordeiro Fernandes Belletati

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2011). Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (2005). Licenciada em Matemática (IME-USP - 1978) e Pedagogia (FFCL Nove de Julho - 1981). Pesquisadora do GEPEFE Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Formação do Educador-FEUSP, Professora da Faculdade de Ciências da Saúde de São Paulo (FACIS).



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Afiliado


Associação Brasileira
das Editoras Universitárias


Associação Brasileira de Editores Científicos


Câmara
Brasileira
do Livro