



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de
Campinas
Brasil

Domingues, Isaneide

O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente escola: algumas
perspectivas

Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 18, núm. 2, mayo-agosto, 2013, pp. 181-189

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061924006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas

The pedagogical coordinator and the continuing formation of teachers in school: some perspectives

Isaneide Domingues¹

Resumo

O artigo aborda o tema do coordenador pedagógico e a sua relação com a formação contínua do docente na escola. Tendo como indicador metodológico a pesquisa qualitativa, a investigação procurou captar a percepção dos coordenadores sobre o trabalho de formação docente desenvolvido nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O texto registra um discurso que atribui uma fundamental importância ao coordenador pedagógico na formação desenvolvida na escola e apresenta aspectos intervenientes nesse processo. A formação é assumida como uma prática introdeterminada, influenciada pela cultura escolar e pelas proposições das políticas públicas de formação contínua. Como considerações finais, o artigo ressalta a importância dos coordenadores pedagógicos envolverem os professores no processo formativo, assentados na concepção de protagonismo desses profissionais, frente à inexorável mediação das políticas públicas de formação docente.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Formação do professor. Políticas públicas.

Abstract

The article discusses the pedagogical coordinator and its relation to be continuing formation of teacher in the school. Having as methodological indicator the qualitative research, the research sought to capture the perceptions of coordinators on teacher formation work developed in Municipal Schools of São Paulo. The text records a speech that attaches fundamental importance to pedagogical coordinator in formation at the school and has developed aspects involved in this process. Formation is seen as an inside out practice, influenced by school culture and by public policy proposals for teacher formation. As conclusion, the article highlights the importance of pedagogical coordinators engage teachers in the formation process, based on concept of protagonism of the professionals, face the inexorable mediation of public policy for teacher education.

Keywords: Pedagogical coordination. Formation of teacher. Public policies.

¹ Professora Doutora, Universidade Cidade de São Paulo, Curso de Gestão Escolar. R. Cesário Galeno, 475, Tatuapé, 03071-000, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: <isandomin@gmail.com>.

Introdução

Este trabalho está inscrito na natureza das pesquisas, no campo da formação contínua desenvolvida no espaço escolar e nas formulações dos sistemas de ensino que identificam a pessoa do coordenador pedagógico como o principal responsável pela elaboração, pelo acompanhamento e pela avaliação dos processos formativos na escola.

Desde os meados dos anos 1990, os estudos sobre formação docente vêm apontando a escola como *locus* desse processo de formação, principalmente pela proximidade com a prática educativa. Autores como Marcelo Garcia (1999), Alarcão (2001), Nóvoa (2002), Libâneo (2003), Canário (2006) e outros têm corroborado essa ideia. Contudo, abordar a formação contínua do docente na escola em intersecção com a temática da coordenação pedagógica é uma tarefa complexa se considerados os aspectos intervenientes nesse processo, como: a cultura escolar cristalizada, a identidade e as demandas de trabalho do coordenador pedagógico, as reformas educativas e o contexto histórico, econômico e político das propostas de formação contínua do docente em serviço elaboradas por órgãos internacionais e nacionais de fomento à educação.

Observe-se que essas situações refletem em diferentes percepções das formas de coordenar o espaço escolar. O que se advoga neste artigo é o papel singular do coordenador pedagógico opondo-se ao caráter conservador e pré-moldado das práticas de formação contínua, que minam a autonomia da escola, e investindo na efetiva participação dos membros da equipe escolar na elaboração dos projetos formativos na perspectiva democrática e participativa.

Fusari (1997), Libâneo (2003), Bruno *et al.* (2004), Gégllo (2005) dentre outros têm apontado a formação contínua como uma das particularidades do trabalho da coordenação pedagógica e registram também a importância do exercício de uma liderança democrática regulada por um clima de trabalho coletivo, participativo, cooperativo e solidário.

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir alguns desafios e perspectivas do trabalho de

coordenadores pedagógicos na formação contínua do docente na escola. Para isso, apresenta parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida em duas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, com quatro coordenadoras pedagógicas que organizavam e coordenavam a formação contínua nos horários coletivos de trabalho pedagógico, denominados Jornada Especial Integral de Formação (JEIF).

O texto foi organizado em duas partes: primeiramente, uma breve reflexão sobre o caráter qualitativo da pesquisa e uma rápida caracterização das escolas e das coordenadoras entrevistadas e, num segundo momento, busca-se uma intersecção entre os depoimentos das coordenadoras e o referencial teórico que discute especificamente os desafios e as perspectivas do coordenador pedagógico como gestor da formação na escola numa perspectiva democrática e participativa (Alarcão, 2001; Libâneo, 2003). A conclusão traz elementos que corroboram o trabalho do coordenador na formação contínua do docente na escola numa perspectiva participativa e crítica.

Métodos

Pesquisar, tendo como objeto de pesquisa profissionais que refletem e desenvolvem uma atividade mediada pelo tempo, pelo espaço e por compreensões diversas, é considerar o aspecto dinâmico que caracteriza as ações humanas e sua relação com a cultura. Nessa perspectiva, os professores, a escola, entendida como *locus* de formação, e o coordenador pedagógico fazem parte de uma mesma trama que identifica o contexto escolar como local de produção de conhecimento.

Por se tratar de uma investigação com foco no trabalho do coordenador pedagógico na formação centrada na escola, aspectos inerentes à escola, sua função socializadora de conhecimentos para alunos e professores, a diversidade dos profissionais que por ela circulam e os saberes sobre o desenvolvimento profissional docente são tomados como referência na projeção dos aspectos metodológicos da pesquisa. No contexto escolar, que estabelece a complexidade

dos fenômenos educativos, a descoberta e a interpretação sobrepõem-se à mensuração dos dados. Conforme afirma Franco (2003, p.189):

A pesquisa em educação carrega diversas peculiaridades, pois trabalha com um objeto de estudo multidimensional, mutante, complexo, em que o caráter sócio-histórico de suas práticas faz com que cada situação educativa seja sempre única, irrepetível, com imensas variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e no caráter de sua intencionalidade.

Em consonância com Franco (2003), a opção por uma abordagem qualitativa foi delineando parâmetros metodológicos, apurados por esse objeto multifacetado e mutante, considerando os pressupostos iniciais da pesquisa e o processo de investigação vivido. Longe de caracterizar a pesquisa em educação como extremamente fluida e sem controle, o que se pretende mostrar é que a opção por essa abordagem buscou melhor captar as faces do objeto da pesquisa, cujo foco estava no discurso dos sujeitos participantes dela, coordenadores pedagógicos e professores envolvidos numa prática humana de formação em seu próprio ambiente de trabalho, a escola.

Atentando para a validade dos resultados e para os princípios aqui expostos é que a opção pelos instrumentos de coleta de dados foi sendo traçada, ou seja, a entrevista, a observação, o grupo dialogal e a análise da documentação pedagógica e da legislação.

Na apresentação do projeto de pesquisa para as coordenadoras, houve um acordo de confidencialidade absoluta sobre a fonte dos dados da investigação, o que implicou na omissão da identificação das escolas e das profissionais envolvidas. As coordenadoras são tratadas por pseudônimos.

As quatro entrevistas que serviram de base para este artigo foram realizadas com a intenção de colher as impressões das coordenadoras pedagógicas sobre o trabalho com a formação na escola. Três coordenadoras trabalhavam em escolas de Ensino Fundamental e uma na de Educação Infantil, ambas localizadas na zona leste do município de São Paulo.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental atendia cerca de 2 400 alunos, entre crianças e adolescentes do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 4 turnos, com 18 salas em cada turno diurno e 7 salas no período noturno. A Escola Municipal de Ensino Infantil atendia cerca de 900 alunos, entre crianças de 3 anos e 11 meses a crianças de 5 anos e 11 meses. Possuía 9 salas de aula que funcionavam em 3 turnos, perfazendo um total de 27 turmas. Ambas as unidades escolares possuíam o quadro completo da equipe técnica (direção, assistente de direção e coordenação) de professores e agentes de apoio. Toda essa estrutura dava suporte, na Escola Municipal de Ensino Fundamental, à 4 grupos de JEIF que desenvolviam 2 projetos formativos, divididos igualmente entre 2 coordenadoras, nos quais participavam da formação 45 professores. Na Escola Municipal de Ensino Infantil eram operacionalizados 3 grupos de JEIF sob a responsabilidade de uma única coordenadora e nos quais eram desenvolvidos 2 projetos de formação com a participação de 14 professores.

Três das coordenadoras entrevistadas tinham entre 37 e 40 anos de idade e concluíram o magistério na segunda metade da década de 1980, a quarta coordenadora tinha 67 anos e militava na educação há cerca de 40 anos. Duas delas ingressaram como coordenadoras pedagógicas em 1991, uma em 1996 e outra em 1998, todas por meio de concurso público para provimento específico do cargo de coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Duas trabalhavam na coordenação pedagógica há 6 anos, uma há cerca de 13 anos, essas sempre na mesma escola. A quarta trabalhou 7 anos como coordenadora, com uma interrupção de 4 anos no meio desse período. Todas vivenciaram a docência na Educação Básica.

O coordenador pedagógico como gestor da formação, diálogo com os dados da pesquisa

Pensar a formação na escola é reconhecer a importância de tratar de dois elementos básicos que estão imbricados e associados a esta perspectiva formativa. O primeiro está relacionado à elaboração

de um processo formativo para ser vivido na própria escola e constitui uma desconstrução da lógica de formação que sempre valorizou os conhecimentos obtidos fora dos muros dela.

Um segundo elemento diz respeito ao protagonismo de professores e coordenadores na tomada de decisões relativas ao seu próprio desenvolvimento profissional. Ao aproximar a formação do local de trabalho, encurta-se a distância entre a ação docente real e a reflexão sobre essa ação. Isso implica em tomar as necessidades da prática como elemento de reflexão para a formação, o que significa que ela se desenvolverá para responder às “ansiedades” formativas de um determinado grupo de educadores comprometidos com o trabalho pedagógico num tempo/espaço determinado. Conforme aponta Nóvoa (2002, p.40, grifo do autor):

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

Os depoimentos das coordenadoras revelam uma intrincada percepção sobre a formação dos professores na escola que, ao posicionarem-se como uma “liderança” que organiza, desenvolve, acompanha e intervém no processo de formação, reafirmam o papel dos coordenadores pedagógicos como articuladores da formação desenvolvida na escola. As falas que seguem são emblemáticas desse processo:

Eu acho que o coordenador, por desenvolver um trabalho coletivo junto com professores, e este ocorrer em encontros onde as pessoas podem colocar-se, dificilmente sai-se desses encontros como se entrou [...] (Coordenadora Maria Vitória).

Eu e a outra coordenadora conseguimos sempre estar conversando e procurando discutir alguns caminhos, algumas linhas mais gerais (Coordenadora Maria Stella).

Eu acho que o coordenador tem um papel fundamental. Somos nós que vamos intervindo para que eles [aqueles que não têm compromisso com a profissão] não sejam maioria [...]. Temos que apostar em quem faz (Coordenadora Maria Augusta).

Esses relatos trazem algumas coincidências no modo de caracterizar a função do coordenador pedagógico. Todas colocaram o coordenador como centro da articulação da dimensão pedagógica da escola. Isso significa que, quando questionadas sobre o que caracteriza o trabalho de formação na escola, pelo menos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, as entrevistadas apontaram como elementos importantes: o acompanhamento (a presença) do coordenador pedagógico *“junto com professores”* (Coordenadora Maria Vitória); o coordenador como articulador, *“conversando e discutindo alguns caminhos”* (Coordenadora Maria Stella) e *“intervindo”* (Coordenadora Maria Augusta). Tais expressões em destaque identificam o papel de uma liderança democrática do coordenador na condução da formação centrada na escola, cuja ação é pautada no conhecimento e na proximidade com os educadores.

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

Os depoimentos evidenciam o grande desafio desse trabalho que é a promoção da participação de toda a equipe escolar na elaboração dos projetos formativos. A perspectiva é apresentada no relato da coordenadora Maria Stella, que posiciona o seu trabalho como articulador das reflexões coletivas:

Quando começamos como coordenadoras, era o grupo que elaborava os projetos e nós íamos tentando, dentro dos grupos, organizar as infor-

mações com os professores, as expectativas e as necessidades, construindo o projeto junto com eles.

A consciência de uma necessidade coletiva, da busca de objetivos comuns assumidos por todos e presentes na fala da coordenadora é que acentua a importância de uma concepção de trabalho alicerçado numa perspectiva democrática em que o trabalho da coordenação, voltado, principalmente, à formação, configure-se na criação de espaços de autonomia para a discussão sobre as necessidades e as expectativas coletivas, ainda que haja dificuldades e desacordos nesse caminho. Libâneo (2003, p.115) reafirma essa ideia, quando ao tratar da gestão participativa, faz a seguinte reflexão:

A autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar [...]. A autonomia de uma instituição significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central [...]. Sendo assim, as escolas podem traçar seu próprio caminho envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima que se tornam corresponsáveis pelo êxito da instituição. É assim que a organização escola se transforma em instância educadora, espaço de trabalho coletivo e de aprendizagem.

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

Eu acho que a cobrança, o controle é muito ilusório, porque na verdade o professor faz aquilo em que acredita, ou o que ele quer. Uma coisa eu aprendi, o que é muito forte na escola pública é a questão da dissimulação. Então, quando se está numa discussão no horário coletivo, tem-se a impressão da adesão, mas aquilo não vai para a prática. A arte da dissimulação é muito forte [...].

Então essa coisa da transparência, da sinceridade, do confronto, da discussão, o coordenador tem que liderar.

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

Encontramos resistências [referindo-se a um projeto], mas caminhou e foi muito bom, deu visibilidade aos trabalhos dos professores, mesmo quem reclamava e não queria fazer a atividade com aluno, acabou realizando-a (Coordenadora Maria Vitória).

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

Os depoimentos mostram que o coordenador pode enfrentar resistências por vários motivos: em virtude da chegada de um novo membro na equipe, em relação às crenças e aos valores dos professores envolvidos relativos ao tempo na carreira do magistério (professoras mais ou menos experientes) e à heterogeneidade do grupo. Essas situações indicam demandas específicas de trabalho, portanto são alvo de reflexão e planejamento do coordenador pedagógico antes das discussões formativas e produzem uma especificidade metodológica na formação de cada grupo em cada escola.

A gestão do trabalho educativo, especificamente dos processos de formação pelo coordenador pedagógico, pressupõe assumir a escola como comunidade de ensino e aprendizagem também para o professor, portanto disposta a oferecer oportunidade de contrastes de ideias, de atuação e de sentimento,

de modo a promover uma reflexão sobre o significado das diferentes concepções e sobre as opções dos docentes na escola. Não significa amoldar-se ao que é determinado para o espaço escolar, mas promover novas formas de ocupação do espaço formativo por todos que dele fazem uso.

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

O trabalho do coordenador, em oposição a uma homogeneização das condutas pedagógicas no interior da escola, precisa considerar os aspectos que interferem em sua ação formativa e que podem caracterizar-se por uma formação inicial dos próprios coordenadores que não os ajude a estabelecer uma competência de formador, em um outro extremo, pelas próprias condições de trabalho e de formação. A opção neste estudo foi focar a análise em dois pontos que foram ressaltados nas falas das coordenadoras participantes da pesquisa: a formação como um processo introdeterminado e a articulação entre as necessidades da formação, a cultura escolar e as determinações das políticas públicas de formação contínua dos professores.

A formação como um processo introdeterminado

A formação centrada na escola, para cumprir o seu papel, precisa ser percebida antes de tudo como uma prática introdeterminada em dois sentidos. O primeiro deles está relacionado a uma disposição interna em estar junto com outros, organizando e participando efetivamente dessa formação.

O segundo sentido, imbricado com o primeiro, está relacionado às transformações subjetivas produzidas pela formação nas concepções, nas ideias, no saber e no fazer docente resultado de uma assimilação complexa, difícil de ser medida na totalidade de sua abrangência.

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

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

Diante disso, há complexidade da formação contínua dos professores, pois os “novos” conteúdos nos processos formativos vividos passam por rearranjos internos e pelo crivo das experiências pessoais, profissionais e das relações em que o sujeito estabelece com o meio social, cultural, econômico e histórico, o qual rebate a experiência social de formação para o interior, para só depois os próprios sujeitos transformá-la (ou não) em novas práticas. Canário (2006) acrescenta que a formação, mesmo coletiva, é autoformação na medida em que é um processo pessoal de autoconstrução. Portanto, na escola, no horário coletivo, o que se observa é a autoformação de professores e de coordenadores.

Nos depoimentos que seguem, as coordenadoras Maria Stella e Maria Leda corroboram essa ideia marcando, como fundamental no processo formativo desenvolvido na escola, o envolvimento dos docentes.

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

O melhor processo de formação é aquele no qual o professor está envolvido, aquele em que ele corre atrás, que vai a busca. Pode até ser que ele venha buscar no horário coletivo, [...] a própria escola na sua organização pode garantir o que o professor deseja para a formação. Quando corremos atrás de formação, é porque sentimos a necessidade [...] (Coordenadora Maria Leda).

As coordenadoras apresentam como determinante para o desenvolvimento profissional uma mobilização interna, “predisposição”, “um correr atrás, ir em busca de” que não precisa estar limitada ao espaço escolar. O desafio para o coordenador/formador é articular a formação, num espaço que agrega ação e reflexão, entre pessoas com interesses diversos, mas ligadas por um pacto formativo comum, centrado numa escolha coletiva.

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

A formação na escola, a cultura escolar e as determinações das políticas públicas

A organização das escolas, da forma como se conhece hoje, e as determinações sobre seu funcionamento são, sem dúvida, resultado das decisões políticas que também ajudaram a compor aspectos da cultura escolar. A escola tem vivido os desmandos e as descontinuidades dessas políticas focadas na lógica do mercado, que produz um sentimento ora de resistência, ora de conformismo aos processos de formação vividos no espaço escolar. Segundo Marcelo Garcia (1999, p.193, grifo do autor):

[...] os processos de desenvolvimento profissional são claramente determinados pela *política educativa* de momento, sendo tal política concretizada em relação ao currículo, à orga-

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

Assim como a organização didático-curricular é determinada pelas políticas públicas, os processos de formação do docente em serviço e na escola são também construções dessa política concretizadas nos encaminhamentos que orientam o trabalho na escola (portarias, decretos, livros, apostilas cadernos de formação para alunos e professores etc.).

Nesta lógica, a cultura escolar, fenômeno complexo e multidimensional, assume como característica a sobreposição de diversas culturas e com arranjos decorrentes das relações específicas que se manifestam e se estabelecem no interior da escola, inclusive de poder, que, de maneira tenaz, reafirma certos modos de conduta e pensamento. Entendida dessa forma, a cultura escolar apresenta uma relação com as tradições (rituais, rotinas e receitas) construídas no tempo histórico e com a inovação, fruto de mudanças múltiplas, na própria escola, no entorno, no mundo, de ordem objetiva ou subjetiva e, como afirma Marcelo Garcia (1999), pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento dos processos de formação contínua centrado na escola.

Com efeito, a política educacional está de alguma forma imbricada com a cultura escolar, refor-

çando-a ou opondo-se a ela por meio das reformas educacionais. Também se constitui em um aspecto estruturante da compreensão da ação do coordenador, mais especificamente da política de formação de professores, normalmente vinculada à política dos partidos que administram a situação pública. Sobre esse aspecto Souza (2005, p.52) declara:

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, de acordo com o estudo realizado, não é isso que acontece. Os projetos de trabalho surgem travestidos de programas facultativos, sujeitos à análise e à opção das escolas, e acabam configurando-se como determinações. O depoimento que segue é ilustrativo dessa situação:

Quando nós escrevemos o projeto esse ano, percebemos que ele estava com a cara da prefeitura, que é o "Programa Ler e Escrever" [...]. Neste ano, o projeto foi praticamente imposto, o horário coletivo é isso: quatro horas para o "Programa Ler e Escrever" [...]. Não está sendo uma experiência fácil para nós, não estamos nos encontrando bem com esse projeto [...] (Coordenadora Maria Vitória).

A formação na escola, regulada por programas uniformizantes, nivela as discussões sobre a aprendizagem nas unidades educativas, seja da leitura e da escrita, como revelada pela coordenadora, seja de outros temas, e acaba por desconsiderar, nesse processo, o percurso de cada escola. Mesmo sendo a temática relevante, ainda assim é preciso valorizar as elaborações oriundas das vivências escolares.

Partindo desse ponto de vista, é possível pensar que a formação contínua na escola, desenvolvida nas unidades educativas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, influencia e é influenciada ao mesmo tempo pelos elementos que compõem em cada unidade essa cultura formativa. A figura do coordenador pedagógico tem, nesse aspecto, um papel importante, que é o de questionar as certezas e as verdades que

caracterizam, ainda que provisoriamente, as determinações externas e a ação educativa naquele tempo e espaço.

A tarefa da formação atribuída ao coordenador pedagógico não está limitada à observação da aula e à análise da prática, mas à articulação de toda reflexão sobre as questões pedagógicas da escola, podendo ser um instrumento para desvelar os condicionantes da prática docente e criar um ambiente de cooperação e de pesquisa que possibilite ao professor colocar-se no papel de investigador de seu próprio fazer e de idealizador das transformações necessárias para gerar a aprendizagem dos alunos. A ação do coordenador pedagógico, nesse sentido, aproxima-o ainda mais das dificuldades identificadas pelos professores e produz um impacto sobre as práticas culturais da escola.

Considerações Finais

Na escola, o desafio para o coordenador/formador é articular a formação em um espaço no qual se agregam ação e reflexão, com pessoas de interesses diversos, mas com um pacto formativo comum, centrado em uma escolha coletiva. Então, dentro desse enfoque, cada professor comprometido com o projeto da escola torna-se peça determinante para o êxito da formação. Nesse caso, a formação como elemento introdeterminado manifesta-se no envolvimento pessoal e efetivo dos participantes, dando concretude ao projeto educativo da escola por meio de uma relação coerente entre teoria e prática.

No decorrer da pesquisa, os depoimentos das coordenadoras pedagógicas reverberaram a ideia de que a formação contínua na escola só produzirá novos rumos se for concebida como uma situação que possibilite a todos os implicados um comprometimento com o processo vivido. Nesse aspecto, a escola pode se configurar como um espaço de múltiplas possibilidades, principalmente se o coordenador pedagógico e os professores estiverem criticamente envolvidos, portanto, dispostos a questionar as "verdades" e as "certezas" instituídas em relação ao

processo de aprendizagem dos alunos e ao desenvolvimento profissional dos educadores.

Os dados coletados ajudaram a evidenciar que a formação na escola é uma ação marcada pelas negociações possíveis entre os coordenadores, os sistemas de ensino, que veiculam uma política educacional, e os docentes, esses últimos pela participação na concepção, na estruturação e na avaliação dos projetos formativos. Mas eles mostraram também que as determinações dos organismos superiores do sistema educativo têm minado essa possibilidade pela imposição dos projetos de formação formulados pelos órgãos centrais do governo. Dessa forma, não é demasiado afirmar que uma boa parte das atividades de formação coordenadas pelos coordenadores pedagógicos está muito mais pautada por uma lógica funcional e instrumental do que por uma perspectiva crítica e de construção da autonomia docente. Pôde-se perceber que a coordenação pedagógica e a escola como *locus* de formação do professor foram instituídas em um contexto epistemológico de contradição entre uma ideia de protagonismo das equipes escolares e de subordinação às concepções oficiais.

Por fim, o estudo demonstrou o papel fundamental do trabalho do coordenador pedagógico na perspectiva democrática e participativa, na organização e no acompanhamento da formação desenvolvida no espaço escolar, na análise constante das possibilidades e dos limites de autonomia e controle da equipe escolar sobre o trabalho pedagógico e os processos de formação, de modo que os docentes sintam-se capazes de enfrentar os desafios da educação como uma prática transformadora.

Referências

- Alarcão, I. (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Bruno, E.B.G.; Almeida, L.R.; Christov, L.H.S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2004.
- Canário, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- Franco, M.A.S. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. *Nuances: Estudos sobre Educação*, v.9, n.9/10, p.189-208, 2003.
- Fusari, J.C. *Formação contínua de educadores*: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). 1997. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- Géglie, P.C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: Placco, V.M.N.S.; Almeida, L.R. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2005. p.113-119.
- 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, 1999.
- Moita, M.C. Percursos de formação e de trans-formação. In: Nôvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Editora Porto, 1992. p.111-139.
- Nôvoa, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. In: Nôvoa, A. *A formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002. p.33-48.
- Souza, M.V. *Formação em serviço de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: 1956-2004, gênese, transformações e desafios*. 2005. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Recebido em 12/11/2012 e aceito para publicação em 26/4/2013.