

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DO
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE
HORTOLÂNDIA: DESDOBRAMENTOS DE UMA HISTÓRIA**

JULIANA CRISTINA CHAVES BULDRIN BAIOCCHI

ORIENTADORA: PROF^a DR^a VERA LÚCIA SABONGI DE ROSSI

Campinas
2012

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DO
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE
HORTOLÂNDIA: DESDOBRAMENTOS DE UMA HISTÓRIA**

JULIANA CRISTINA CHAVES BULDRIN BAIOCCHI

ORIENTADORA: PROF^a DR^a VERA LÚCIA SABONGI DE ROSSI

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Campinas
2012

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751**

B161f	<p>Baiocchi, Juliana Cristina Chaves Buldrin, 1980- Formação do coordenador pedagógico na construção do projeto político-pedagógico das escolas da Rede Municipal de Hortolândia: desdobramentos de uma história / Juliana Cristina Chaves Buldrin Baiocchi. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.</p> <p style="text-align: center;">Orientador: Vera Lúcia Sabongi De Rossi. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: center;">1. Projeto político-pedagógico. 2. Gestão democrática. 3. Coordenador Pedagógico – Formação. 4. Cultura escolar. I. De Rossi, Vera Lúcia Sabongi, 1949- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">12-297/BFE</p>
-------	--

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Pedagogical coordinator's education in the construction of the political-pedagogic project of the public schools from Hortolândia: developments of a story

Palavras-chave em inglês:

Pedagogical-political project
Democratically administration
Pedagogical coordinator formation
Scholar culture

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Vera Lúcia Sabongi De Rossi (Orientadora)
Ana Maria Falcão de Aragão
Leny Cristina Soares de Souza Azevedo
Ernesta Zamboni
Ana Regina Pinheiro

Data da defesa: 22-11-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: jbuldrin@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Formação do coordenador pedagógico na construção do Projeto Político-
Pedagógico das escolas da rede municipal de Hortolândia:
desdobramentos de uma história**

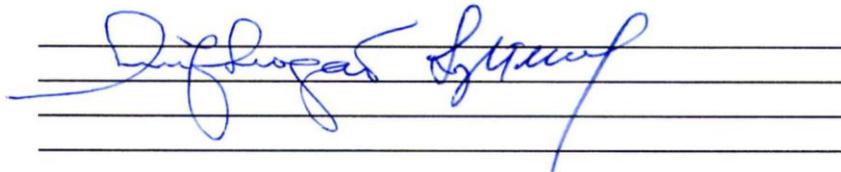
Autor: Juliana Cristina Chaves Buldrin Baiocchi
Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Lúcia Sabongi De Rossi

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de
Mestrado defendida por Juliana Cristina Chaves Buldrin
Baiocchi e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 22/11/ 2012

Assinatura Orientadora



COMISSÃO JULGADORA:



Dedico esta dissertação a meus queridos pais, João e Rosália, responsáveis pela minha existência.

Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos, para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também.
(P. FREIRE, 1997, p. 92).

Agradecimentos

Meus sinceros agradecimentos...

Às coordenadoras pedagógicas Glicínias, Violeta, Rosa e Magnólia pela disposição e contribuição para com a pesquisa;

Aos professores-formadores Adriana Alves, Natalina Farias, Inês Henrique dos Santos e Ronaldo Alexandrino pela inspiração e exemplo demonstrado através de uma prática diferenciada, carregada de princípios e ousadia;

Às autoridades públicas de Hortolândia, ao prefeito Ângelo Perugini, pelo incentivo e por acreditar no potencial de seus profissionais;

Ao ex- Secretário de Educação, professor Odair Marques da Silva pela iniciativa e compromisso diante dos princípios democráticos;

À querida professora orientadora Vera De Rossi pela oportunidade de aprendizado, pela generosidade, amizade e confiança em cada momento da pesquisa;

Às colegas do grupo Memória, História e Educação, Caroline Pacievitch e Eliana Nunes e demais professoras pelo apoio, e aprendizado;

Às queridas professoras Leny Azevedo e Ana Aragão que compuseram a banca examinadora e puderam contribuir de forma tão generosa e especial;

À UNICAMP, instituição pública que me acolheu através do Programa de Pós-Graduação e aos queridos professores das disciplinas que participei;

Aos queridos amigos da EMEF Tarsila do Amaral, pela compreensão e apoio; Aurineide, Cristina, professores e funcionários que participaram comigo nos primeiros anos do mestrado;

Às queridas amigas Angela, Eliana, Rosa, Eliana M., professores e demais funcionários da EMEF Helena Futava Takahashi pelo companheirismo, respeito e apoio para a finalização da pesquisa;

A minha querida família, meus amados pais, responsáveis pelo começo de tudo em minha vida.

Minha irmã Grace pelo apoio e incentivo, a sobrinha Carol pela admiração e aos dois pequenos, Ana Laura e João Gabriel pelo olhar inocente e acolhedor, tão revigorante;

Ao meu marido Lúcio pelo apoio e companheirismo nas horas de aflição, e por acreditar na concretização do sonho do Mestrado.

Resumo

Com esta pesquisa, procuro compreender alguns dos desdobramentos da cultura escolar no processo histórico de formação de Coordenadoras Pedagógicas, para construção da gestão democrática do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas de Ensino Fundamental da rede pública municipal de Hortolândia. Processo este, desencadeado por Coordenadores-Formadores, professores e Secretário de Educação, inspirados, principalmente, na lógica emancipadora de Paulo Freire, no período de 2005 a 2008. Os objetivos foram favorecer a reflexão sobre a atuação dos órgãos colegiados, e de suas contribuições necessárias para o exercício da cidadania democrática, no âmbito das políticas (micro e macro); e o de analisar os limites e possibilidades do processo de formação de Coordenadoras Pedagógicas no PPP. Os referenciais teórico-metodológicos foram construídos a partir de fontes documentais, produzidas por educadores: livro ata de reuniões, PPPs, Planos e Cronogramas de estudos realizados, textos escritos e livros produzidos, bem como pela história oral, através de entrevistas realizadas junto a quatro coordenadoras pedagógicas de escolas públicas de Ensino Fundamental. Fontes que mantiveram o diálogo com estudiosos diversos. A cultura escolar, produzida ao longo do processo de formação das coordenadoras pedagógicas, foi compartilhada por seus atores e representantes, em defesa da gestão colegiada, responsável pela produção do PPP mais democrático nas escolas públicas. Atuaram em meio a armadilhas conceituais dos conflitos de interesses e de valores (nem sempre reconhecidas como tais), e com inúmeras dificuldades políticas, burocráticas, legais que também têm culturas próprias. Culturas políticas produzidas e gerenciadas por reformadores, supervisores, gestores, em interação com teorias produzidas em educação, que por sua vez influenciaram reformas educativas e condicionaram a cultura escolar.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico, Gestão democrática, Formação do Coordenador Pedagógico, Cultura escolar.

Abstract

In this research it intended to comprehend some developments from the scholar culture in the historic process of Pedagogical Coordinator formation to the democratical administration of the Pedagogical-Political Project (PPP) from the municipal basic public schools from Hortolândia. This process were unleashed by Formers-Coordimators, teachers and Education Secretary inspired, principally, in an emancipatory logical from Paulo Freire in 2005 to 2008 period. The objectives promote the reflexion about the collegiate parts and from their necessary contributions to the democratical citizenship exercise in the political (micro and macro) ambit; and to analyze the limits and possibilities of the Pedagogical Coordinator formation process into the PPP. The methodological-theoretic referential were constructed from documental fonts, several writings produced by teacher (as meetings register book, PPPs, Plans and realized studies chronogram, writing texts and produced books), and by the oral history produced with interviews realized with four pedagogical coordinators from basic public schools. Some sources support the dialogue with several studios. The scholar culture produced through the long process of pedagogical coordinators formation were shared by their actors and representants in defense of collegiated administration responsible by the most democratical PPP production in public schools. Atuacted in conceptual traps from conflicts of interests and values (not always regonized as it) and with several political, burocratical, legal dificulties with has their own culture besides. Political cultures produced and administrated by reformers, supervisors, directors in interaction with theories produced in education that influenced educative reforms and stipulated the scholar culture.

Keywords: Pedagogical-Political Project, democratical administration, Pedagogical Coordinator formation, scholar culture.

Lista de Siglas

APM -	Associação de Pais e Mestres
ANPAE -	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BDTD -	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CADI -	Centro de Atenção e Desenvolvimento Infantil
CAIC -	Centro de Aprendizagem e Integração de Cursos
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CFPE -	Centro de Formação dos Profissionais em Educação
CIER -	Centro Integrado de Educação e Reabilitação
CME -	Conselho Municipal de Educação
CTP -	Coordenadoria Técnica de Projetos
CONAE -	Congresso Nacional da Educação
CP -	Coordenador Pedagógico
CRIS -	Centro de Recreação e Integração Social
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
EMEF -	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI -	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIEF -	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ENC -	Exame Nacional de Curso
FCC -	Fundação Carlos Chagas
FUNDEB -	Fundo Nacional da Educação Básica
FVC -	Fundação Victor Civita
GEPEC -	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada
HTPC -	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IASP -	Instituto Adventista de São Paulo
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBM -	International Business Machine
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT -	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL -	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEPO -	Núcleo de Estudos de População
OCDE -	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONG -	Organização Não Governamental
OSCIP -	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OTP -	Oficinas Técnico-Pedagógicas
PAR -	Plano de Ações Articuladas
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE -	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC -	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE -	Plano Nacional de Educação
PPP -	Projeto Político-Pedagógico
PROESF -	Programa Especial para a Formação de Professores em Exercício
PROFA -	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RMC -	Região Metropolitana de Campinas
SAEB -	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SE -	Secretaria de Educação
TCC -	Trabalho de Conclusão de Curso
UDEMO -	União dos Diretores de Escola do Magistério Oficial
UE -	Unidade Escolar
UNESP -	Universidade Estadual de São Paulo

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo
UNOPEC - União das Faculdades da Organização Paulistana Educacional e Cultural

SUMÁRIO

Introdução.....	01
Delimitando o campo de estudo	01
Revisão de Literatura.....	10
Fontes Documentais e Referências.....	26
Capítulo I – Políticas, Projetos e Planos educacionais: Brasil e Hortolândia.....	31
1.1 Neoliberalismo, cidadania e democracia.....	32
1.2 O Município de Hortolândia.....	41
1.2.1 Políticas Educacionais.....	45
1.2.2 Projeto Político-Pedagógico municipal.....	61
1.2.2.1 Abrindo o livro Ata: reuniões, diálogos e conflitos.....	66
Capítulo II – Projeto Político-Pedagógico das escolas de Ensino Fundamental de Hortolândia.....	85
2.1 Coordenadores Pedagógicos do Centro de Formação dos Profissionais em Educação - “Paulo Freire”.....	85
2.1.1 Processo de Formação de Coordenadores Pedagógicos.....	88
2.2 Narrativas das Coordenadoras Pedagógicas: Glicínia, Violeta, Rosa e Magnólia.....	110
2.2.1 Coordenador Pedagógico e a escolha de sua profissão.....	116
2.2.2 Gestão do Projeto Político-Pedagógico: percepções a partir da escola.....	125
2.2.3 Armadilha dos conflitos democráticos.....	139
2.2.4 Cultura Escolar: reformas, teorias e práticas educativas.....	148
2.2.5 Ler, produzir e divulgar conhecimento: <i>a escrita sobrou pra mim!</i>	152
Considerações finais: sonhos, utopias e esperanças das coordenadoras pedagógicas.....	159
Referências bibliográficas.....	185
Anexo - Roteiro das entrevistas.....	197

INTRODUÇÃO

Delimitando o campo de estudo

*A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como
sou - eu não aceito.
Não aguento ser apenas um
sujeito que abre
portas, que puxa válvulas,
que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc. Perdoai,
mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas.*

(Manoel de Barros)

Início a escrita desta dissertação com a expectativa de conseguir rememorar momentos significativos de minha vida entrelaçados à trajetória de formação que tenho percorrido como profissional na rede pública de educação de Hortolândia. Assim, como as palavras do poeta me soam como um convite ao conhecimento de si, espero que minhas memórias, juntamente com outras fontes, me ajudem a reunir e identificar as riquezas da incompletude de um processo que foi problematizado e relatado através desta pesquisa.

Meu interesse em estudar a temática do Projeto Político-Pedagógico (PPP) se deu a partir da oportunidade de participar do início de seu processo de construção, como Coordenadora Pedagógica de uma escola da rede de educação de Hortolândia, em 2005, e ter atuado posteriormente na formação e acompanhamento junto a algumas escolas de Ensino Fundamental. No ano de 2006, passei a contribuir com o grupo de profissionais que atuavam no Centro de Formação dos Profissionais em Educação – “Paulo Freire”¹ (CFPE), participando do processo de orientação e acompanhamento da construção do PPP em seis

¹ Centro de Formação vinculado à Secretaria de Educação.

escolas. Naquele momento, havia deixado a Coordenação Pedagógica da escola para atuar na Secretaria de Educação em um segmento denominado “Coordenadoria Técnica de Projetos” (CTP). Permaneci neste trabalho por dois anos e pude compartilhar de algumas atividades interessantes, como a escrita do projeto para a faculdade técnica, hoje denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP - Hortolândia, que me permitiu conhecer o Ministério da Educação em Brasília-DF. Também pude participar da escrita de um projeto para o Prêmio de Inovação em Gestão Municipal da Educação organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, do qual o município ficou entre os dez finalistas do país e que deu oportunidade para que eu participasse do Congresso dos Dirigentes Municipais de Educação em Brasília, representando o município. Também, representei o município como avaliadora regional do Prêmio Itaú-UNICEF em 2006. Enfim, foram oportunidades grandiosas para uma professora concursada que conhecia apenas os limites da escola, também, e principalmente, para conhecer o que circula no campo macro da política municipal de educação.

Paralelamente às atividades da CTP, colaborava com os estudos e reuniões sobre a construção do PPP das escolas e da Secretaria de Educação, e o envolvimento com esse movimento fortalecia em mim a esperança nas possibilidades trazidas pelas relações democráticas e na construção coletiva.

Nos encontros de formação de Coordenadores Pedagógicos, direcionados pelos queridos professores-formadores Adriana Vicentini, Ronaldo Alexandrino, Inês Henrique e Natalina Farias pude ter um reencontro com a reflexão sobre a ação, acerca do trabalho docente e da prática pedagógica no âmbito da gestão. O incentivo ao constante estudo, a leitura e a escrita foram a mola propulsora que me deram condições para continuar a caminhada atenta ao movimento intrínseco e polêmico existente entre trabalho, formação, qualificação profissional e educação. A participação na escrita de um artigo (2006), que será mencionado mais adiante, as discussões e estudos sobre o PPP me fizeram crescer e foram fundamentais para o processo de formação profissional e pessoal. Tanto quanto a leitura, a escrita tem poder de transformação, porque ela nos faz pensar, refletir,

reorganizar ideias, e é isso que consigo perceber quando volto, leio os escritos e me proponho escrever novamente.

O projeto, o político e o pedagógico, juntos, e o encontro com alguns pressupostos teóricos puderam despertar em mim o interesse em aprofundar os estudos nesta temática. Daí nasceria um projeto de mestrado, e um reencontro com uma das importantes interlocutoras na construção do PPP de Hortolândia, minha orientadora.

Com o presente trabalho, que é parte de uma pesquisa mais ampla², procuro compreender alguns dos desdobramentos do processo de formação para construção do PPP na cultura da escola, principalmente pela via de Coordenadoras Pedagógicas - Glicínia, Violeta, Rosa e Magnólia³, - de quatro escolas de Ensino Fundamental da rede pública de Educação de Hortolândia. Processo este, desencadeado por Coordenadores-Formadores, professores e Secretário de Educação, junto a todos os Coordenadores Pedagógicos das escolas, no período de 2005 a 2008. Este momento representou a permanência da mesma equipe de trabalho na Secretaria de Educação, com o mesmo ideário, pois, a partir de 2008, os encaminhamentos sobre a construção do PPP foram modificados. O Centro de Formação dos Profissionais em Educação foi inaugurado em 2005, possibilitando a ampliação da formação dos coordenadores pedagógicos.

O município de Hortolândia está localizado na região metropolitana de Campinas a 115 quilômetros da cidade de São Paulo. A cidade conta com aproximadamente 192.225 habitantes⁴ e foi fundada em 19 de maio de 1991. Tem atualmente 47 escolas, 23 de Educação Infantil e 24 de Ensino Fundamental, sendo que quatro destas serão envolvidas diretamente na pesquisa através do depoimento de suas respectivas Coordenadoras Pedagógicas.

² Trata-se da linha de pesquisa que tematiza a história de projetos pedagógicos alternativos, sob a orientação da profa. Dra. Vera Lúcia Sabongi de Rossi, desenvolvida no Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação da Universidade Estadual de Campinas.

³ Estes nomes são utilizados como pseudônimos a partir de consulta prévia às entrevistadas que assinaram o *Termo de consentimento individual livre e esclarecido*, solicitaram o anonimato e concordaram com os mesmos.

⁴ De acordo com dados do IBGE de 2010.

No ano de 2005, este município passou por significativa transição político-partidária. Após oito anos de atuação, de um mesmo governo, uma gestão considerada progressista e democrática⁵ tomou posse e, partilhando desta ideia a Secretaria de Educação contou com uma administração que inicialmente se propôs a apoiar e contribuir para a construção do PPP das escolas. Os seus princípios progressistas foram inspirados primordialmente, na Pedagogia Crítica de Paulo Freire (que retomarei mais adiante). Um grupo de formadores do Centro de Formação, neste período, realizava formação junto aos coordenadores pedagógicos das escolas com temáticas relacionadas ao exercício da função, bem como no sentido de aprofundar os conhecimentos em relação à *gestão democrática do Projeto Político-Pedagógico*.

A partir de então, um novo cenário se abria no contexto desta rede, pois predominava nas escolas, Planos e Projetos “prontos” distanciados do caráter coletivo e democrático de construção, mediatizado pelos colegiados das mesmas. Nesse sentido, percebi, uma vez que atuava na coordenação pedagógica de uma das escolas da rede, que na escola havia a oportunidade de iniciar as discussões com o grupo de professores acerca da importância, bem como as características e possibilidades do PPP. Esta prática, por sua vez, me trouxe grandes inquietações e desafios, capazes de provocar certa mobilização pessoal no que diz respeito à ampliação e aprofundamento desse tema.

No Centro de Formação, o trabalho coletivo de formação e acompanhamento nas escolas possibilitou constante reflexão e confronto em relação à organização burocrática da escola e a proposta de construção de um documento inspirado na *lógica emancipadora*, que implicaria em questionamentos e discussões em torno da gestão democrática da escola, e da participação dos coletivos. Este trabalho remeteu a constante mobilização junto aos gestores, principalmente com o coordenador pedagógico, através de interlocução acerca da articulação desse processo.

⁵ Assumiram a gestão da Prefeitura de Hortolândia representantes do Partido dos Trabalhadores em 2005.

Após aproximadamente seis anos do início deste movimento, vários questionamentos despontam, tais como: o que indica esta trajetória? Quais sinais de transformação podemos perceber, através dela, que nos possibilite refletir sobre esse momento histórico da educação municipal? Trata-se de um estudo investigativo a respeito de um trabalho “casado” entre a formação dos coordenadores das escolas e uma história político-pedagógica singular que nos envolve de modo pessoal e social. Esta investigação pretende considerar a importância da história como a “ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p.67) e é através dela que o objeto aparece, pois aquilo que o homem produz é o que ela quer capturar. Essa captura será realizada através de um “passado recente”, como sugere Marc Bloch no livro *“Apologia da História ou o ofício de historiador”* (2001, p. 60)⁶, e me levará a caminhos incertos, pois a própria história é desfavorável às certezas. Procuo, assim, desvendar o que é aparente através de alguns fios capazes de emaranhar aspectos da micro e da macro política. Esse projeto nos possibilita viajar em alguns dos sentidos que esta história produz nos profissionais e ao jeito de fazer educação neste município.

Para tanto, é necessário compreender um pouco mais sobre o início desse movimento que atrelado à formação continuada se apoiou em uma lógica emancipadora, inspirada, principalmente em Paulo Freire. Vários estudos foram realizados pela equipe de formação através de livros, artigos e também, através da participação de alguns professores da Faculdade de Educação da UNICAMP que estiveram presentes em determinados momentos contribuindo com o processo de formação e construção do PPP. Assim, temos a consideração trazida no livro *Gestão do projeto pedagógico, entre corações e mentes*, por Vera Lúcia Sabongi De Rossi (2004) que contribui para ampliarmos a discussão, que na época da publicação, foi lido pelos coordenadores pedagógicos:

Os PPPs mais duradouros predominam semelhanças importantes: foram construídos por gestões colegiadas de educadores críticos e

⁶ Será inserida a referência de modo completo - o nome do autor, da obra, ano de publicação, onde foi produzida - a cada primeira citação, por entendermos, tal como os historiadores acima citados, que torna-se vital ao leitor conhecer algumas das condições de produção das fontes documentais utilizadas no momento histórico do autor e de determinada consideração.

progressistas; foram concebidos com os movimentos sociais, sindicais e acadêmicos; foram implementados e financiados por governos estaduais ou municipais de partidos progressistas (DE ROSSI, 2004, p. 28).

A autora também declara que, “os PPPs comportam conflitos de interesse (de grupos, classes) que emanam basicamente de duas lógicas distintas e conflitivas: a reguladora e a emancipadora”, (2004, p. 14). Os projetos reguladores podem ser construídos como instrumentos de controle por políticas públicas fundamentadas em uma perspectiva empresarial, que valoriza mais o produto do que o processo. De Rossi, classifica e denomina os projetos reguladores como (2004, p. 15 - 17):

- Projeto-Vago: documento de intenções e objetivos gerais, sem metas;
- Projeto-manutenção: que procura consolidar estruturas existentes que a escola repete ano após ano;
- Projeto-ficção: não há análise realista dos recursos vigentes, está fundamentado em ilusão;
- Projeto-ofício: serve para “enviar”, para ser homologado, aprovado a fim de ficar à disposição – na gaveta - para quem o solicitar;
- Projeto-cerimônia: não ultrapassa a dimensão ritual, institucional e formal.

É possível encontrarmos, nas escolas, projetos formatados conforme esses exemplos, pois dada a complexidade na gestão do mesmo e a finalidade pela qual devem ser construídos, poucos se apresentam fundamentados em uma lógica emancipadora. E esta lógica, por sua vez, como nos apresenta a autora (2004), pressupõe a gestão democrática e envolve várias instâncias que atuam no campo da educação, comportam um conjunto de valores e objetivos educacionais característicos. Em suas palavras:

Os projetos emancipadores são democráticos em seus princípios e propósitos, integradores e tolerantes com as diferenças (transculturais), universalistas em sua intenção e abrangência (transnacionais), para estender a todos os indivíduos (que são sociais) condições concretas de autonomia política, econômica e intelectual (DE ROSSI, 2004, p. 30).

Portanto, a construção de projetos inspirados nessa lógica requer de seus atores formação crítica e disposição política para a busca da transformação. A lógica emancipadora, a princípio, parte da crítica em relação ao direcionamento da educação básica dentro dos determinantes institucionais inspirados na ideologia *neoliberal*⁷ que conduz a educação a uma mera qualificação técnica e que permite a perpetuação de seu modelo burocratizado. A respeito disso, sabemos que “a burocratização impõe um quadro social hegemônico, com hierarquia das funções, regras de promoção, divisão das responsabilidades, estrutura da autoridade” (DE ROSSI, 2004, p. 53).

O sentido emancipatório está pautado na preparação de novas formas de equidade, na construção da autonomia e da solidariedade, convocando a escola e a educação à formação da consciência crítica e a participação política solidária.

Alguns autores trazem contribuições a respeito deste conceito. Para Paulo Freire (1987), no livro *Pedagogia do Oprimido*, publicado em 1970, a emancipação se configura através do ideário de liberdade, justiça, na luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade postergada. No livro *Educação e Emancipação*, Adorno, T. W. (2003, p. 143) considera que emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Rancière, J. (2005, p. 13) no livro *O mestre ignorante – lições sobre a emancipação intelectual*, nos sugere que emancipar significa aprender a sermos homens iguais em uma sociedade desigual.

Nos termos da emancipação, a atividade educativa, visa a humanização do educando para compreensão de seu papel social, e como aponta José Carlos Libâneo no livro *Didática* (1994, p. 24), deve existir o “desenvolvimento de atitudes de cooperação e solidariedade para que haja inserção do mesmo, de maneira positiva no seu meio social já constituído”.

Esta reflexão implica em considerar as formas de organização da escola e de todos os atores nela inseridos, pois o princípio emancipatório pressupõe a gestão democrática na busca da autonomia e participação dos sujeitos nas

⁷ Educação voltada para a valorização dos mecanismos de mercado, pela iniciativa privada e organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações dos investimentos públicos, estimulando o voluntariado e o filantropismo na educação.

tomadas de decisão, além da reorganização das relações de poder, como afirma Ilma Passos Alencastro Veiga no livro *Projeto Político Pedagógico uma construção possível*, (1995, p. 26).

O processo de formação, do qual as coordenadoras pedagógicas das escolas participaram, sugeriu reflexão em torno dessas e de outras questões apresentadas, apoiando-se na ideia de que ao estarem junto aos professores, “representá-los e mediá-los em seus desafios”, pôde ampliar o tempo destinado “ao fino trato da essência pedagógica do PPP” (DE ROSSI, 2006, p. 62). Neste sentido, é possível dizer que caberia às Coordenadoras, conduzir as reuniões de HTPC de modo a mobilizar grupos de professores sobre as questões do PPP. Esse movimento dialético de aprendizagem e ensino, entre formadores do Centro de Formação, Coordenadoras e professores, se destacou como uma grande e desafiadora experiência que pôde provocar em muitos, inclusive em mim, um forte sentimento de que a escola pode e deve ser capaz de projetar de forma política as questões pedagógicas (e vice-versa). Nas palavras da professora pesquisadora sobre a formação e o Coordenador Pedagógico, Luiza Angelina Marino Orsolon, no artigo intitulado *O Coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: O coordenador pedagógico e o espaço de mudança:*

As práticas dos educadores, que ocorrem na escola, também se apresentam dialéticas, complexas. Desvelar e explicitar as contradições subjacentes a essas práticas são alguns dos objetivos do trabalho dos coordenadores, quando planejado na direção da transformação (2006, p.18).

Suspeito que os coordenadores formadores, entendiam o processo de formação continuada também em um sentido emancipador, como um instrumento que se apoia no diálogo, na socialização de saberes e de experiência, que quando “*Centrada na Escola*” possibilita a socialização profissional aplicada em contexto de trabalho, como aponta Canário R. em seu livro: *Fazer da formação um projeto: mudar as escolas ou os Centros de Formação?*(2001, p. 4).

Nesse sentido, a valorização do trabalho coletivo e da interlocução seriam fatores cruciais para que o coordenador pudesse tratar com o grupo escolar, sobre

a essência pedagógica do PPP, ou seja, da dimensão política, que quando praticada em seu sentido estrito, implica em trazer à tona os conflitos e as contradições que estão no cerne da prática democrática e do exercício da cidadania.

A respeito dessa formação, nos instiga tecer um breve comentário a fim de registrar aqui a iniciativa dos Coordenadores Pedagógicos do Centro de Formação, que permitem também serem chamados de “professores-formadores”, acerca da tarefa de encaminhar e acompanhar tais discussões que culminam no desenrolar dos acontecimentos no contexto escolar. Como define De Rossi no texto *Viajantes destemidos sem mapas precisos: Professores –Formadores. In: Professor – Formador: Histórias contadas e cotidianos vividos*, os formadores são profissionais que “apostam na contribuição da escola pública para a construção do bem comum – a sociedade democrática – que possa viabilizar o direito educacional para todos os cidadãos” (2008, p. 52). Grupo este, do qual tive o privilégio de fazer parte, mesmo que por pouco tempo!

Ainda quanto ao termo Professor-Formador, Adriana Alves Fernandes Vicentini e Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, no artigo que tem como título *Narrações de lugares em construção: A emergência dos dramas e os sentidos de trabalho do professor-formador*, declaram que:

O professor-formador é um profissional que emergiu de acordo com as demandas de formação continuada, nas redes municipais e também estaduais de ensino. São profissionais afastados temporariamente, de sua sala de aula (...) são denominados de acordo com o sistema de ensino em que atuam (...) são responsáveis pela concepção, elaboração e realização de cursos que são oferecidos aos docentes (2008, p. 89).

No caso de Hortolândia, eles assumiram a função e se consideraram “professores-formadores” e não “formadores de professores”, como declara Vicentini e Sadalla (2008, p. 90), por entenderem que são fundamentalmente professores. Por isso, me sinto à vontade em nomeá-los dessa forma ao longo do trabalho.

O compromisso das Coordenadoras Pedagógicas de levar para as escolas discussões coletivas que pudessem mobilizar os interesses e necessidades do

grupo, tornou-se uma constante entre os seus profissionais. A construção de um documento que pudesse dar a ver esse processo, articulado junto aos vários segmentos das unidades escolares, a partir de uma gestão colegiada do PPP se configurou em um grande desafio, pois:

Por ser o instrumento que define a identidade da escola e suas características específicas, o PPP é um texto com contexto e história, e não uma mera declaração de princípios genéricos e estanques nunca revisados. Ele define o currículo, todas as atividades (extra) escolares; equilibra o ideal com o possível, a utopia com os pequenos passos; define a filosofia da educação, as opções em torno das concepções e dos modelos pedagógicos; as estratégias metodológicas, as inovações educativas, a relação com a comunidade; os modelos de gestão; a distribuição de tempos e espaços; a proposta curricular e os critérios de avaliação (SEBORRAJA, apud DE ROSSI, 2004, p. 32).

É diante desses desafios que consigo vislumbrar algumas possibilidades para a pesquisa, pois a história vivida e relatada nessas linhas encontra-se aberta para ser investigada a partir de um olhar mais apurado, mais minucioso, através de procedimentos que permitam decifrar seu lado mais opaco e enigmático.

Revisão de literatura

A respeito da temática estudada se torna relevante a realização de revisão bibliográfica sobre o que já foi produzido no campo acadêmico, a fim de subsidiar as discussões suscitadas neste trabalho. Ao realizar pesquisa sobre o tema com as palavras-chave e a relação entre elas: Projeto Político-Pedagógico, Gestão Democrática e Coordenador Pedagógico, foi possível observar uma infinidade de trabalhos, dentre eles, teses, dissertações, monografias, artigos e livros produzidos com recortes e abordagens diversas que sustentam e produzem discussões em vários sentidos que o tema sugere.

Todavia, na busca por material empírico que revelasse propostas de construção de PPP no âmbito da escola, do município e do Estado, destacando os educadores como protagonistas desse processo, apenas alguns trabalhos (monografias, dissertações, teses e artigos) foram encontrados. Com o intuito de

refinar a pesquisa, através de literatura, foi realizado um recorte em torno dos projetos que se apresentaram menos reguladores e mais alternativos, ou seja, projetos produzidos por educadores, nos quais predominam a inspiração na lógica democrática, conforme explicitado anteriormente. Como veremos a seguir, também foram encontrados poucos trabalhos que tratassem do tema do Coordenador Pedagógico/formador na construção de PPP municipais alternativos.

Projetos Político-Pedagógicos

Como referência nos estudos sobre PPP cabe ressaltar os trabalhos de Ilma Passos Alencastro Veiga que possui vasta literatura e esboça um panorama da pesquisa sobre esse tema, especificamente em seu livro intitulado: *Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico* (2004). A autora, através de critérios pré-estabelecidos, consultou dissertações e teses e selecionou para composição desta obra cinco estudos investigativos defendidos entre 2000 e 2003 que se propunham responder quais as concepções fundamentais que embasam o PPP e quais as facilidades e entraves encontrados pelos envolvidos no processo de execução e avaliação dos projetos. Uma das teses que cabe ressaltar versou sobre o estado da arte sobre PPP no Brasil, defendida na UNESP de Marília (2002), em que a autora Maria Josefa dos Santos Távora pesquisou sobre qual tem sido a abordagem, a respeito do PPP, predominante na produção científica brasileira até 2001, classificando três: gestão democrática, currículo e autonomia. Outras obras organizadas por esta autora, muito consultadas e que esboçam conceitos e articulam fundamentação teórica sobre o Projeto Político-Pedagógico e suas implicações no contexto educacional, são: *Escola, espaço do PPP* (1998); *Quem sabe faz a hora de construir o PPP* (2007), *As dimensões do PPP* (2001); *Inovações e PPP: uma relação regulatória ou emancipatória?*(2003).

No sentido de conceituar o que é Projeto Político-Pedagógico, de acordo com Veiga (2004), temos que considerar que o mesmo busca um rumo, uma direção para a escola, trata-se de um plano, intento, desígnio que deve lançar

adiante ações que promovam a transformação de uma realidade existente em função dos princípios que norteiam um determinado grupo. Por se tratar de uma ação intencional, através de um compromisso construído coletivamente, o mesmo é, também, político. Nas palavras de Saviani, citado por Veiga declara que “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (1983, p. 93), e esta deve cumprir a intencionalidade da escola em relação à formação dos cidadãos que por ela passam. O político e o pedagógico em torno de um projeto, segundo Veiga:

(...) têm, assim, uma significação indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o Projeto Político-Pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade (...). Propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania (2004, p. 15).

No artigo publicado na revista *Pátio* ano VII número 25 escrito por Paulo Roberto Padilha⁸ (2003), intitulado *Projeto Político-Pedagógico: Caminho para uma Escola Cidadã mais bela, prazerosa e aprendente*, o autor declara que o PPP da escola pode ser entendido como um processo de mudança e antecipação do futuro, capaz de estabelecer princípios e diretrizes para melhor sistematizar, organizar e significar as ações desenvolvidas pela escola, e segue considerando que:

Sua dimensão político-pedagógica pressupõe uma construção participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares. Ao desenvolvê-lo, as pessoas ressignificam suas experiências, refletem suas práticas, resgatam, reafirmam e atualizam valores, explicitam seus sonhos e utopias, demonstram seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos, reafirmam suas identidades, estabelecem novas relações de convivência e indicam um horizonte de novos caminhos, possibilidades e propostas de ação. (PADILHA, 2003, p. 89).

Salienta sobre a construção do PPP na perspectiva da escola cidadã quando diz que a elaboração do projeto político-pedagógico deve começar pela

⁸ Outra obra significativa deste autor que amplia a discussão na perspectiva do termo “escola cidadã” é: *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola* (2001).

reflexão sobre a prática para, em seguida, fundamentá-la; e destaca a formação dos profissionais da escola para que isso se concretize. Considera o processo de construção do PPP como formativo essencial, pois “aprende-se fazendo e, ao se fazer, aprende-se a (re) aprender” (2003, p. 90).

Neste sentido, destaco dois Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) existentes e disponíveis na biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP. O primeiro intitulado *Estado da Arte sobre Projeto Político-Pedagógico na Faculdade de Educação da Unicamp, 1995-2008* de Patrícia Del Corso Pedroso (2008), teve a preocupação de sistematizar e analisar o significado do termo, finalidades e limites de implementação no cotidiano das escolas. A autora encontrou e analisou onze trabalhos compreendidos entre monografias, dissertações e teses, e realizou a sistematização dos dados recolhidos dos resumos, classificando-os em categorias de análise que, segundo ela, pudessem possibilitar aos outros pesquisadores uma leitura crítica sobre os problemas em torno do PPP. Também declara que teve a pretensão de inventariar definições, conceitos, finalidades e limites do PPP. Dentre esses, é relevante destacar o TCC de Adriana Fermino Fahl (2005) intitulado: *Projeto Político-Pedagógico: vivendo entre os limites e possibilidades de um PPP emancipador*. A autora direcionou o estudo a partir do questionamento do que seria um PPP emancipador e regulador e quais as suas possibilidades e limites. Discorre o texto caracterizando o termo e faz um histórico sobre os marcos da educação brasileira, em seguida pretende definir a originalidade institucional de um projeto considerado emancipador, remetendo-se ao PPP do município de Guarulhos-SP que teve como foco a construção coletiva entre os segmentos da rede de educação através de diferentes espaços de discussão. Estas, segundo Fahl, abriram possibilidades de reconstrução curricular levando em consideração a concepção de educação por ciclos de desenvolvimento humano e respeito aos tempos de vida. Esta proposta permitiu a remodelação da organização das escolas em uma perspectiva de democratização e atuação dos colegiados. Fahl (2005), segue o estudo com o propósito de conceituar e caracterizar um projeto regulador. Não analisa pontualmente um, mas através de entrevista realizada com seis professoras das redes municipais de

Hortolândia, Campinas e Paulínia, faz uma análise das respostas argumentando o caráter regulador dos PPPs vivenciados pelas professoras entrevistadas, confirmando assim, a ausência do conhecimento sobre projeto emancipador por parte destas profissionais. Chamou a atenção o fato de a autora ter remetido a pesquisa empírica através de questionário a professoras de Hortolândia, município este que faz parte de nosso objeto de pesquisa, considerando as respostas das professoras na esfera dos projetos que considerou reguladores, nas escolas das mesmas.

Outro trabalho citado por Pedrosa (2008), diz respeito à dissertação de mestrado de Lindabel Delgado Cardoso (2006), defendido na Faculdade de Educação da UNICAMP, que tem como título: *A política educacional do município de Guarulhos/SP – Gestão 2001-2004: da construção da Rede Municipal de Educação ao Projeto Político-Pedagógico*, Cardoso pesquisou sobre a experiência vivenciada no processo de construção e implementação de uma política educacional considerada pela mesma como inovadora, uma vez que propiciou a construção do PPP da rede e das escolas baseado na concepção de ciclos de formação e tempos da vida, fruto de um processo coletivo e participativo. Neste contexto, Cardoso era diretora do Departamento de Normas Técnicas e Orientações Educacionais na Secretaria de Educação de Guarulhos, e juntamente com outros educadores pôde contribuir com a implementação de ações que potencializassem a construção do mesmo. Chama atenção observar, de acordo com o exposto em seu trabalho, que a mesma possui experiência em militância sindical e formação de professores, e destaca como tônica de sua trajetória profissional a luta pela educação pública e a valorização da atuação num sentido mais democrático. Destaca também, o incentivo e apoio da gestão municipal para desenvolvimento da proposta e apresenta dados em sua pesquisa a respeito dos resultados positivos obtidos a partir da implementação do PPP da rede e das escolas.

Já o artigo *Escola Cidadã: políticas e práticas*, o autor José Clóvis de Azevedo (2000), apresenta um relatório da rede municipal de ensino de Porto Alegre quanto ao projeto pedagógico intitulado “Escola Cidadã” ao longo de três

gestões (1989-2000), aponta os aspectos políticos e pedagógicos e as concepções fundamentais sobre o Estado, a escola, a participação e a democracia. Azevedo atuou como secretário de educação de Porto Alegre de 1997 a 2000. Fundamentado em princípios progressistas, o governo atuou com o objetivo de redefinir o papel do Estado dentro das possibilidades e limites da esfera municipal. Este trabalho ganhou visibilidade, pois se pautou na criação de mecanismos de desprivatização e que colocam, segundo o autor, o poder estatal a serviço de interesses da cidadania. De acordo com o mesmo, a construção e a implementação da escola cidadã significou a articulação do projeto educacional com o projeto da administração popular:

Começava-se a operar na educação a metamorfose política que a administração municipal já vinha realizando através do Orçamento Participativo da Cidade, ou seja, a transformação do Estado (esfera municipal) numa instituição realmente pública a serviço da formação, da conquista e do exercício da cidadania (AZEVEDO, 2000, p. 10).

Azevedo apresenta em seu artigo dados que traduzem as mudanças internas e as alterações qualitativas e quantitativas obtidas. Trata-se de uma experiência que levou em consideração um projeto de governo que culminou em um projeto de escola. Algumas ações como, eleição para gestores, a implantação dos ciclos de formação, a criação dos conselhos escolares, são exemplos citados pelo autor de conquistas que envolveram a participação efetiva de todos.

Outro trabalho de pesquisa que apresenta um projeto diferenciado, trata-se da monografia de Gleice do Nascimento Faro, apresentada no Centro de Educação e Ciências Humanas da UNAMA, Belém do Pará no ano de 2001, que tem como título: *Escola Cabana – refletindo a educação do município de Belém*. A autora realizou a pesquisa em algumas escolas do município de Belém que desenvolviam a proposta educacional denominada “Escola Cabana”. Faz uma retrospectiva afim de contextualizar a origem e os sentidos da proposta. Relata que este nome se deu a partir de uma revolta popular ocorrida em 1833 denominada Cabanagem, uma reação a opressão imperial contra o autoritarismo e submissão. Levou esse nome por envolver pessoas humildes que moravam em cabanas, moradores pobres das cidades e vilarejos ribeirinhos, além de negros,

índios e mestiços (FARO, 2001). Com o objetivo de atingir as necessidades das classes populares, o projeto Escola Cabana teve início em 1997 a partir de reuniões realizadas entre representantes das escolas e secretário de educação afim de conhecer e iniciar o diálogo com os profissionais acerca da realidade educacional ora vivenciada nas escolas municipais de Belém. Nas palavras da autora:

A Proposta Cabana, assim denominada por ter como inspiração a força, a coragem do povo paraense no movimento da Cabanagem, vem resgatar os valores históricos e culturais do Belenense, valendo-se de suas diretrizes se articula na perspectiva de consolidar no município de Belém uma escola pública democrática, emancipadora e prazerosa, em que o foco principal seja a formação de homens e mulheres, e a garantia do direito à educação para todos (FARO, 2001).

O projeto se destaca principalmente por adotar os ciclos de formação como nova estrutura de organização curricular, formação continuada, gestão democrática. A autora continua o trabalho ressaltando as características da Escola Cabana e insere fragmento de relatos dos profissionais quanto aos resultados e vantagens observadas com o trabalho por ciclos.

Nessa perspectiva, vale citar o artigo de Glaura Vasques de Miranda (2007), que foi secretária de educação de Belo Horizonte de 1993 a 1996, publicado na revista *Estudos Avançados*, nº 60, intitulado: *Escola Plural* que apresenta as especificidades de mais uma experiência em torno de uma proposta alternativa e inovadora. Segundo a autora, a ideia de uma escola mais plural, democrática e que atingisse as reais necessidades dos alunos, culminou no projeto “Escola Plural”, e sinaliza que o pluralismo de ideias valorizado pela Constituição Federal poderia ser o mote para a proposta. Dentre os objetivos desta, declara:

a aprendizagem de conhecimentos científicos não mais seria voltada exclusivamente para um saber acumulado, mas deveria ser mais ampla, com o objetivo de introduzir outras dimensões na formação integral da pessoa humana. A pluralidade sugeria, ainda, uma nova perspectiva de trabalho para os educadores. Um trabalho mais coletivo, mais globalizado, menos individualizado, e menos fragmentado. Aos poucos,

outras dimensões desse “plural” foram reforçando o significado da proposta (MIRANDA, 2007, p. 69).

O projeto foi elaborado por um grupo de professores da rede sob a orientação do professor Miguel Arroyo. Sua implantação teve início no ano de 1994 em Belo Horizonte, por meio de discussões com os diversos grupos que compõem a rede municipal de ensino, relata que esta não foi simples, mas que foi enfrentada com entusiasmo e determinação por boa parte dos professores e contou com a vontade política do governo. Declara também que foram necessárias mudanças nos aspectos gerenciais da escola, e aponta algumas mudanças ocorridas. Dentre elas cabe ressaltar:

- O critério de um professor por turma foi mudado para o de um grupo de três professores para duas turmas, com eliminação do cargo de professor eventual na escola;
- De uma gestão pedagógica feita por especialistas passou-se para uma outra feita por um grupo de educadores;
- A enturmação feita por habilidade escolar foi substituída por outra baseada na idade, nas experiências escolares anteriores e nas vivências culturais dos alunos (MIRANDA, 2007, p. 70).

A autora relata que em 1997 uma nova equipe assumiu a Secretaria de Educação dando continuidade à proposta que, por ser considerada tão radical, e pretender mudanças tão significativas na cultura escolar, não poderia ser implantada apenas por quatro anos, teria que ser encarada como projeto de Estado, continuando com governos subsequentes.

Ainda em pesquisa realizada neste segmento de projetos, também foi encontrada a dissertação de mestrado de Rosani Jungles Gonçalves apresentado na Universidade Tuiuti do Paraná no ano de 2002, intitulada: *A Implantação da Proposta "Escola Sem Fronteiras" na Rede Pública de Blumenau: o 3º ciclo de formação*. A autora teve por objetivo caracterizar a formação em ciclos, especificamente de um grupo e em seu trabalho traz os princípios desta proposta.

Assim, é possível observar a mobilização de determinados grupos de educadores na busca por projetos e propostas que se configurem menos reguladoras e que partam das reais necessidades dos envolvidos. Esses trabalhos apresentam uma amostra do que pode ser estabelecido enquanto projetos de

cunho mais alternativos, que se estabeleceram e que ainda tentam se estabelecer em meio a burocratização imposta pelos sistemas de educação.

A experiência de Hortolândia, a ser discutida nesta pesquisa, a partir da mobilização dos formadores do Centro de Formação se configura, neste sentido, em mais um exemplo de participação e iniciativa em torno de práticas mais democráticas, e as peculiaridades e os desdobramentos desta história deverá ser compartilhada e melhor compreendida no decorrer deste trabalho.

É inegável que para que o Projeto Político-Pedagógico seja construído considerando seu sentido político, a participação dos coletivos da escola se torna ponto crucial, e essa participação deve ser organizada, gerida por seus atores através de uma perspectiva democrática. No contexto da discussão sobre a possível definição do que é PPP, reside a necessidade de discussão do que é Gestão escolar democrática e qual o papel do Coordenador Pedagógico nesta gestão, pois diante das considerações e argumentos que sustentam a viabilização do mesmo, na perspectiva apontada por esses autores, é imprescindível que haja intrínseca relação entre esses conceitos para que os mesmos possam desempenhar o papel de escola que se propõem.

Gestão democrática

Os documentos oficiais trazem referência para o desenvolvimento da pesquisa no sentido de que apresentam a legalidade para as práticas institucionais e atribuem as normas e procedimentos que as deve fundamentar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9392/96), sobretudo no que diz respeito aos artigos 12, 13 e 14 traz alguns pressupostos sobre a construção do PPP, e estabelece a obrigatoriedade dessa construção a partir da gestão democrática. Também o texto produzido a partir da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no ano de 2010, que teve como objetivo a construção do sistema nacional articulado de educação através de diretrizes e estratégias de ação que integrem o Plano Nacional de Educação, ressalta no Eixo

II, intitulado *Qualidade da educação, Gestão democrática e Avaliação*, declarando que:

A gestão democrática, entendida como espaço de deliberação coletiva, precisa ser assumida como fator de melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento e continuidade das políticas educacionais, enquanto políticas de Estado articuladas com as diretrizes nacionais para todos os níveis e modalidades de educação (...). É preciso compreender inicialmente que, a gestão democrática da educação não constitui um fim em si mesma, mas um importante instrumento do processo de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades socioeconômicas (2010, p. 43).

A ênfase dada aos princípios democráticos para a construção de PPP que valorize a participação coletiva e que contemple os fins sociais e pedagógicos da instituição educativa é fortemente observada no documento, assim como a avaliação emancipatória como um instrumento de garantia dessa qualidade.

Superada a expressão “administração escolar” utilizada mais fortemente até início dos anos 90, a expressão “gestão escolar” toma visibilidade principalmente após a nova LDB, que trouxe em seu bojo a regulação da gestão em seu sentido democrático de atuação, a destacar:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Diferente da ideia de que à administração cabe a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados, baseado no modelo empresarial capitalista, a ideia de gestão é disseminada e atrelada a conceitos de participação, autonomia, organização de coletivos. A esse respeito, Vítor Henrique Paro (2001),

em seu livro *Gestão democrática da escola pública*, traz à discussão pontos que são extremamente importantes para pensarmos em uma escola que, de fato, seja democrática em seu sentido estrito. E a respeito desse tema este autor tem sido referência a partir de seus livros e artigos publicados.

Paro (2001) considera que temos um sistema hierárquico que coloca o poder nas mãos do diretor, afirma que não é possível falar em estratégias para se transformar o sistema de autoridade no interior da escola, sem a efetiva participação de seus diversos setores. Seu raciocínio parte do princípio de que dos grupos dominantes não se pode esperar nenhuma iniciativa de transformação em favor das camadas dominadas, ou no que se refere à escola, sem pressão por parte dos interessados (Paro, 2001). Baseado nessa premissa coloca como “horizonte” a transformação do esquema de autoridade no interior da escola. Ou seja, as relações de poder e a burocratização acabam por impedir que haja transformação da autoridade no processo de conquista da escola pelas camadas trabalhadoras, coloca sua tese como uma “utopia escolar” que, segundo ele, deve pressupor um processo, (p. 10).

Em seu artigo intitulado *Estrutura da escola e prática educacional democrática* (2007) Paro salienta que existem três grupos de medidas que visam garantir a participação dos usuários da escola: primeiro as relacionadas aos mecanismos coletivos de participação (conselho de escola, associação de pais e mestres, grêmios estudantis, conselho de classe); segundo, as relativas à escolha democrática dos dirigentes escolares; e terceiro, as que dizem respeito a iniciativas que estimulem e facilitem, por outras vias, o maior envolvimento de alunos, professores e pais nas atividades escolares. Considera que a mudança na estrutura do funcionamento da escola em uma dinâmica que busque interromper a prática tradicionalmente colocada, pode propiciar o início de práticas que valorizem e contribuam para mudanças significativas baseadas em princípios democráticos, que segundo o autor, mostra-se, ainda, de forma modesta se considerarmos sua estrutura total.

O tema da gestão democrática ao longo dos anos ganhou visibilidade também entre os pesquisadores da área, uma vez que a necessidade de conhecer

e contribuir com as estratégias das escolas para mobilizar seus atores em torno do que a lei determina, suscita reflexão e estudo sobre os limites e as possibilidades da gestão escolar.

Como fonte de pesquisa sobre esse tema, torna-se relevante citar o trabalho intitulado *Estado da Arte – Gestão, Autonomia escolar e órgãos colegiados (2000/2008)*, coordenado por Ângela Maria Martins (2011), que visou sistematizar a produção científica realizada entre 2000 e 2008 na tentativa de contribuir com a divulgação de trabalhos de pesquisadores brasileiros que se dedicam a refletir sobre a gestão nas unidades escolares. Neste estudo, através de banco de dados, foi estruturado o levantamento de 753 fontes documentais compreendidas entre artigos de periódicos da área de ciências humanas e sociais e anais de eventos e permitiu sistematizar os estudos com a preocupação de mapear os trabalhos existentes. O levantamento buscou compreender e identificar de que forma os estudiosos de políticas públicas vêm analisando a gestão de escolas, os órgãos colegiados e seu papel na constituição da autonomia escolar, indo além de uma mera apresentação e descrição dos dados. Os congressos promovidos pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) – evento responsável pelo maior número de publicação de trabalhos em forma de anais referente à temática em questão – possibilitou o levantamento das produções acadêmicas. Foram contabilizados neste período da pesquisa 406 teses e dissertações, 217 artigos e 130 artigos em anais relativos a essa temática, material que abrange produção acadêmica e fontes importantes de pesquisa.

Coordenador Pedagógico

No contexto da gestão democrática também temos como importante ponto de discussão a figura do Coordenador Pedagógico, que se insere como integrante dessa “gestão” com uma identidade própria, porém, bastante divergente e conflituosa no âmbito de suas atribuições e funções nas Unidades Escolares, de acordo com cada sistema de ensino. A respeito da definição do que e como se constitui a figura deste profissional e sua função no campo da lei e da literatura,

temos a seguir alguns pressupostos. É possível perceber a ampliação no campo acadêmico de estudos que possam contribuir com a discussão sobre esse professor/gestor, que dentre tantas atribuições possui a responsabilidade de atuar na gestão democrática da escola através da coordenação pedagógica.

Neste sentido, José Carlos Libâneo (2001) em seu livro *Organização e gestão da escola: teoria e prática*, aponta a função do coordenador pedagógico na perspectiva da gestão democrática. Segundo ele, “este profissional responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino” (p. 183). Declara ainda que de acordo com estudos recentes sobre formação continuada de professores, o papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de investigação e reflexão. Elenca algumas atribuições que são intrínsecas ao trabalho do coordenador na escola.

Outros autores se apresentam como referência nos estudos sobre a função/atuação do Coordenador Pedagógico, ou Professor-Coordenador, Orientador Pedagógico, Pedagogo ou Supervisor Pedagógico, como são denominados em algumas regiões do país, de acordo com Placco (2011). Dentre estes destacamos as obras de Vera Maria Nigro de Souza Placco, que participa como organizadora juntamente com Laurinda Ramalho de Almeida, no livro intitulado *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*, publicado pela Edições Loyola (2001). Este livro faz parte de uma coleção composta por algumas obras que contam com a participação de autores pesquisadores da área. O Coordenador Pedagógico é entendido como formador dos professores e sua tarefa primordial, segundo as autoras, consiste em assumir a formação baseada no trabalho coletivo e colaborativo, contribuindo com a reflexividade docente no âmbito da tarefa pedagógica.

Ainda a respeito das obras desta autora, foi publicado recentemente (2011) um estudo promovido pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC), que teve por objetivo identificar e analisar os processos de coordenação pedagógica em curso em escolas de diferentes regiões

brasileiras, analisando suas potencialidades e limitações afim de subsidiar as políticas de formação docente e organização dos sistemas escolares. De acordo com as autoras:

Buscamos entender como se estruturam e se articulam a função de coordenação pedagógica, em escolas de Ensino Fundamental e Médio, analisando as características do perfil do Coordenador Pedagógico, e suas percepções, assim como as de diretores e professores, quanto a: adesão/rejeição às atribuições da função, dificuldades decorrentes do funcionamento e organização da escola e da formação profissional do CP⁹ e dos professores que coordena, partindo do pressuposto de que o papel central do CP é o de formador de seus professores (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 228).

A pesquisa teve como eixo teórico condutor de análise a constituição da identidade profissional, referenciada por Claude Dubar (1997). As autoras consideram também o coordenador pedagógico como autor privilegiado na investigação da prática docente, por entenderem que ele tem, na escola, uma função articuladora, formadora e transformadora, é profissional mediador entre currículo e professores, e por excelência, o formador dos professores, (Placco; Almeida; Souza, 2011). As autoras buscaram caracterizar e analisar a atuação desse profissional em diferentes regiões do país em diferentes contextos da educação nacional.

Neste estudo, as autoras fizeram um levantamento da produção da literatura brasileira nesta área e destacam, na linha de abordagem sobre a função formadora do coordenador pedagógico: Bruno (1998), Mate (1998), Almeida (2000), Tardif (2002), André e Vieira (2006). Também apresentam um levantamento das teses e dissertações consultadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Ministério de Ciências e Tecnologia (MCT). Segundo elas, foram acessadas 500 pesquisas no período de 1981 a 2010, das quais cerca de 200 referem-se ao contexto escolar e a partir de 2003 é que se dá o crescimento mais significativo das pesquisas. No banco de teses da CAPES/MEC foram pesquisadas 77 teses e 440 dissertações sobre coordenador pedagógico no contexto escolar, no período de 1987 a 2009. Segundo as autoras:

⁹ Coordenador Pedagógico.

O aumento do número de pesquisas sobre a coordenação pedagógica, nos anos recentes, revela certo consenso sobre a importância desse profissional nas escolas, por um lado, e a necessidade de compreender suas atribuições e práticas, e ao mesmo tempo, fundamentar princípios para suas ações (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 236).

As autoras também declaram que os textos pesquisados sugerem que as atribuições do coordenador se fundamentam em:

promover a articulação da equipe escolar para elaborar o Projeto Político-Pedagógico da escola, mediar as relações interpessoais, planejar, organizar e conduzir as reuniões pedagógicas, enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola, desempenhar sua prática atendendo as diversidades dos professores e das escolas, efetivar o registro escrito como forma de sustentar a autoria de seu papel na escola (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 235).

O coordenador apresenta-se, assim, como um profissional responsável por toda uma dinâmica formativa na escola, incluindo na mesma a elaboração do PPP. A respeito da gestão do PPP, as autoras relatam sobre o que pode ser observado a partir da pesquisa. Relatam também que coordenadores pedagógicos pesquisados consideram ativa, importante e, por vezes, pequena a participação do coletivo na elaboração do PPP.

Porém, as autoras destacam que a periodicidade para a elaboração e o acompanhamento do PPP é diferenciada de acordo com as redes de ensino de cada região. Alguns realizam quatro vezes no ano, outros a cada dois ou três anos, demonstrando assim a diversidade na forma de acompanhamento e revisão. Sendo assim, as autoras constatarem que: “o potencial formativo e transformador da participação dos professores no PPP não é aproveitado como poderia, e, portanto, não contribui para a identificação do coordenador pedagógico com o seu papel de gestor de relações e articulador do PPP” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 260). Esta pesquisa é referência por traduzir diferentes aspectos do coordenador pedagógico nas diversas regiões do Brasil.

Até aqui, procurei explicitar algumas pesquisas produzidas sobre o tema de estudo, no campo acadêmico, da legislação, e os conceitos a elas entrelaçados: PPP, gestão democrática e a função do Coordenador Pedagógico.

Questões de fundo e Objetivos

Estudar o movimento dos Coordenadores Pedagógicos na construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas de Ensino Fundamental de Hortolândia me remete, antes de tudo, a levar em consideração o processo histórico e político desse município. Alguns questionamentos me permitem movimentar a dissertação, sem a intenção de oferecer respostas fechadas:

1- Como tem se configurado o processo democrático de formação e construção dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas da rede municipal de Hortolândia a partir das Coordenadoras Pedagógicas das escolas, após cinco anos de sua implementação, no decorrer do governo progressista (2005-2010)?

2- Quais os desdobramentos, limites e potencialidades desse processo na cultura das escolas investigadas?

3- Como as Coordenadoras Pedagógicas entenderam esse movimento e conduziram a construção do PPP na escola?

Parafraseando Bloch (2001, p. 83), o que pretendemos com este estudo é o espetáculo da busca, com seus sucessos e reveses, aquilo que raramente entedia, diferente do “tudo pronto, que espalha o gelo e o tédio”.

Esta pesquisa tem por objetivos:

Favorecer a reflexão sobre a atuação dos órgãos colegiados, trazer à tona importante discussão acerca de mudanças e contribuições necessárias para o exercício da cidadania democrática nas micro e macro políticas, nas lutas e movimentos pela transformação social mais ampla; e analisar os limites e possibilidades do processo de formação de coordenadores pedagógicos para a construção coletiva e democrática do PPP das escolas da rede municipal de Hortolândia.

Fontes Documentais e Referenciais

Construí a metodologia de análise a partir de fontes documentais disponibilizados pela Secretaria de Educação tais como atas de reuniões de formação realizadas junto aos coordenadores pedagógicos para construção dos PPP das escolas, cronograma dos estudos e etapas de elaboração dos mesmos e entrevistas realizadas por mim, junto a quatro coordenadoras pedagógicas de escolas de Ensino Fundamental.

A respeito dos documentos, é importante ressaltar a importância e a dimensão da compreensão que este termo nos remete. Como aponta Le Goff no livro *História e Memória* (2003), nossa tarefa diante deles é fazê-los falar, dizer o que, por si próprios, não dizem. A preocupação em dar sentido à noção de documento proposta pelo autor nos faz “percebê-lo não como qualquer coisa que fica por conta do passado, mas como produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que ali detinham o poder” (p.536). Meu desafio, nessa perspectiva, é questionar os documentos, problematizá-los, analisar as condições de sua produção levando em consideração o contexto em que foram produzidos. Ou como bem definiu Marc Bloch (2001, p. 73), “o que entendemos efetivamente por documentos senão um ‘vestígio’, quer dizer, a marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar?”

Nesse sentido, procuro ler as entrevistas realizadas por mim junto às coordenadoras pedagógicas, mantendo o diálogo e o confronto entre o que fora escrito e o que fora silenciado, entendendo que “a memória constitui-se como forma de preservação e retenção do tempo, salvando-o do esquecimento e da perda”, como aponta Neves na obra *Memória, história e sujeito: substratos da identidade. In: História Oral*, (2000, p.109). Assim,

A História Oral que é um dentre muitos procedimentos metodológicos de construção do conhecimento histórico, tende a representar a realidade não tanto como um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém formam um todo depois de reunidos (NEVES, 2000, p.114).

O reconhecimento da voz dos sujeitos como parte integrante da história, considerando sua interpretação dos fatos, contribui ao pesquisador ao analisar as fontes. De acordo com Alice Beatriz da Silva Gordo (1998), em sua obra *História oral e pesquisa sociológica: a experiência do CERU*, vozes gravadas e transcritas constituem-se em documentos, analisados com vistas à obtenção de respostas a questões previamente formuladas em um projeto de pesquisa.

Desenvolverei a pesquisa, a partir da análise de fonte documental, das entrevistas feitas por mim com quatro coordenadoras pedagógicas que apresentam semelhanças. Foi estabelecido o critério do tempo que atuaram como coordenadoras pedagógicas na mesma Unidade (2005 a 2010), como participantes ativas das propostas de formação do CFPE. Das quatro coordenadoras, apenas uma continua na mesma Unidade Escolar (atualmente). Todas atuaram em escolas de região periférica da cidade, sendo que três delas em regiões bastante carentes e uma em região central.

A entrevista foi formulada a partir de um roteiro¹⁰ organizado em sete blocos de perguntas que versaram sobre o processo de formação para a construção do PPP, a função que ocupa, as relações democráticas no interior da Unidade, a relação entre o PPP da escola e o da Secretaria de Educação e quanto aos sonhos, utopias e esperanças que as coordenadoras pedagógicas alimentam.

A respeito do conceito cultura escolar, fundamentarei a pesquisa nos pressupostos de Antonio Viñao Frago (2003), para entendimento de que a mesma é formada por um conjunto de teorias, ideias e princípios, formas de fazer e pensar sedimentadas ao longo do tempo através de tradições, regularidades e regras que são transmitidas de geração em geração. Como destaca Frago no livro *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (2003, p.29):

la cultura escolar sería, em síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye um sedimento formado a lo largo del tiempo.

¹⁰ Tal roteiro de entrevista encontra-se disponível no Anexo I deste trabalho.

Dominique Julia (2001) em artigo denominado *A cultura escolar como objeto histórico*, também nos traz relevante contribuição a respeito desse conceito e se concentra no estudo da história das disciplinas escolares tentando identificar através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula, dos objetivos das disciplinas, uma história renovada da educação (2001, p.13). Descreve a cultura escolar como:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas e finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente a socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Compreender e analisar o processo de construção do PPP da escola, pela via do Coordenador Pedagógico, nos remete a verificar até que ponto este movimento que se quer transformador e democrático tem alcançado seus objetivos, levando em consideração as tradições e os sedimentos presentes no interior da escola. Como bem define Viñao Frago (2003), trata-se de fazermos a “arqueologia da escola”, e segundo ele, ignorar essa cultura existente e seu caráter histórico é o que faz com que algumas reformas educativas sejam superficiais, não conseguindo modificar certas estruturas da escola, pois possuem uma natureza a-histórica que não consideram os processos construídos ao longo do tempo.

Processos estes que contribuem para pensar a escola e as relações estabelecidas em seu interior, bem como no que diz respeito a conceitos que se tornaram destaque tanto nos documentos oficiais, quanto no discurso das autoridades públicas.

Inspirada em Marilena Chauí (1989), na obra intitulada *Cultura e Democracia*, tomaremos por referência algumas de suas ideias relacionadas ao conceito de democracia, pois segundo ela:

a abertura democrática não significa existência de uma sociedade transparente que se comunica consigo mesma de ponta a ponta, sem opacidade e sem ruído. É uma sociedade na qual a informação circula livremente, percorre todos os níveis da atividade social, enriquecendo-se

ao circular, numa circulação que não é consumo, mas produção da própria informação (CHAUI, 1989, p. 209).

A autora ainda esclarece que em sociedade transparente podemos entender, também, a instituição escolar como espaço que abriga um grupo de pessoas, na qual a informação circula e percorre todos os níveis de atividade que se enriquece como produção e não como consumo. E esta produção implica em considerar a importância dos indivíduos como protagonistas.

Estrutura do texto

O texto está dividido em dois capítulos, como segue:

Cap. I - Neste capítulo faço uma explanação a respeito das Políticas, Projetos e Planos Educacionais do Brasil após os anos 90, responsáveis por protagonizar as reformas mais recentes na educação. Também faço algumas colocações a respeito de conceitos relacionados ao neoliberalismo, cidadania e democracia, chegando então, ao município de Hortolândia. Em seguida, introduzi uma breve história do município, destacando a sua Política Educacional evidenciando-a diante do contexto nacional. E finalmente, faço um levantamento do processo de construção do Projeto Político-Pedagógico da Secretaria de Educação elaborado por seus profissionais, que contextualiza a construção do PPP das escolas.

Cap. II - No segundo capítulo me concentrei em evidenciar o processo de formação e construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas de Ensino Fundamental de Hortolândia através de registros documentais disponibilizados pela Secretaria de Educação. Inicialmente, no que diz respeito ao trabalho dos formadores do Centro de Formação desenvolvido junto aos Coordenadores Pedagógicos das escolas, e em seguida, quanto a análise dos depoimentos de quatro Coordenadoras Pedagógicas de diferentes escolas do Ensino Fundamental, a respeito do processo de formação do CP na construção do PPP das escolas.

Nas considerações finais, destaco algumas das ideias principais dos capítulos e entrelaça-las às matrizes de pensamento que fundamentaram construções de PPP e suas políticas de formação, bem como apresentar os sonhos, utopias e esperanças das coordenadoras pedagógicas entrevistadas.

CAPÍTULO I - Políticas, Projetos e Planos educacionais: Brasil e Hortolândia

Existe grande dificuldade de identificação da democracia em nossa sociedade, não só porque convivemos com grande desigualdade socioeconômica e temos o mercado capitalista como referência, mas porque atuamos nas instituições escolares e sentimos o quão difícil é o estabelecimento das relações democráticas. Pensar e escrever sobre a democracia não é simples, pois trata-se de algo que lutamos por conquistar, e mesmo que os documentos oficiais e as leis preconizem a democracia, como princípio primeiro, o que podemos fazer é dirigir nossas ações na busca por noções e conceitos que esta palavra possa ter.

É extremamente importante para o meu objeto de estudo, compreender dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos, autoridades públicas e representantes, que envolvem conflitos e contradições vivenciados, na construção democrática e cidadã, de seus projetos e planos, para que as relações democráticas se fortaleçam e se estabeleçam nos diversos setores da sociedade.

Importa considerar que como professora concursada desta rede desde o ano 2000, atuando na gestão escolar no município de Hortolândia a partir de 2005, pude vivenciar algumas das implementações e mudanças aqui mencionadas, por isso, com a tentativa de um olhar mais distanciado, necessário a pesquisadora, cuido para não ser muito tendenciosa diante dos fatos, lembrando que a crítica significa também a autocrítica.

Nesse sentido, este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, realizo algumas considerações a respeito das relações entre os conceitos de neoliberalismo, cidadania, democracia e Políticas e Planos Educacionais no Brasil e em Hortolândia nas últimas décadas.

Na segunda parte, apresento o processo de construção do PPP da Secretaria de Educação de Hortolândia. Para tanto, serão utilizadas as seguintes fontes documentais: Registro de seis reuniões realizadas pelos Formadores do Centro de Formação com os profissionais da Secretaria de Educação e com todos os representantes dos segmentos da rede para a construção do PPP desta Secretaria, (realizadas em 2006 e 2007); Documento produzido pelos profissionais da Secretaria de Educação (coordenadores pedagógicos formadores e

representantes das escolas) em 2006 e 2007, que tem por título: “Projeto Político-Pedagógico, entre Diálogos e Práticas: Caminhos em construção¹¹”; Documentos pessoais dos formadores do Centro de Formação (textos, cadernos de registros pessoais).

Tais documentos serão analisados no sentido de permitir o diálogo com as fontes diversas, tais como: Chauí (1989), Vianna (1997), Freire (1987, 1996, 2000), Lima (2000), Höfling (2001), Dagnino (2005), Nogueira (2005), Carvalho (2010).

1.1 Neoliberalismo, cidadania e democracia

Algumas das contribuições das Ciências Sociais me convidaram a refletir de forma mais sistemática sobre Estado e Políticas Sociais/Educacionais no sentido de que não é possível pensar sobre o mesmo sem pensar em um projeto social desse Estado, analisando os campos de referência que circulam neste e que o coloca em movimento.

Dentre tantas discussões e conceitos, nos instiga fazer um recorte a partir do artigo de Maria Lúcia W. Vianna (1997), *Política versus Economia: notas (menos pessimistas) sobre globalização e Estado de Bem-Estar* quanto da análise do Estado de Bem-Estar social em sua dimensão mais política do que econômica, e conseqüentemente de algumas considerações colocadas pela professora Eloísa Hofling (2011),¹² em uma de suas disciplinas das quais tive o prazer de participar, cabendo aqui citar algumas de suas palavras: “reivindicações que não se inserem nos mecanismos do Estado não se estabelecem”, “movimentos que não passam pelo Estado não persistem”, entre outras tantas que me fizeram pensar no que isso queria dizer, como em nossa sociedade brasileira isso seria possível, me aproximando, assim, de alguns autores que conversam sobre cidadania, a citar:

¹¹ Embora tenha sido produzido ao longo do processo por todos os educadores envolvidos (que compartilharam de sua leitura e de sua escrita) o projeto final não chegou a ser publicado e amplamente divulgado conforme previram os seus idealizadores/construtores. A equipe responsável (da qual eu participei) autorizou a utilização do referido documento neste texto.

¹² Disciplina ministrada pelos professores Heloísa Hofling e José Roberto Ruz Peres que teve como título “Políticas Sociais - Políticas Educacionais”, cursada em 2011 através do Programa de Mestrado em Educação da UNICAMP.

Evelina Dagnino (2005); José Murilo de Carvalho (2010); Marco Aurélio Nogueira (2005).

A autora considera que a crise do *Welfare* explicada sob a ótica econômica a torna irremediável, e seu desmonte irreversível. Reforça seu argumento dizendo que não há evidências do desmonte do *Welfare State* em países desenvolvidos do ocidente onde em contexto altamente globalizado, não é possível se observar o mesmo. Aponta que os fatores políticos esclarecem as reformas dos Estados de bem-estar social e explicam com maior rigor sobre as respostas dadas às novas condições econômicas. Em suas palavras, Vianna afirma que:

O novo contexto econômico lesa a política social, mas não necessariamente a destrói. As maneiras diversas pelas quais os Estados têm enfrentado as dificuldades mostram que a necessidade reside, antes, em encontrar caminhos adequados às realidades singulares de cada um, o que só pode ocorrer na esfera da política, e mediante acordos entre os interessados (1997, p. 164).

Considera ainda que o Estado de bem-estar social continua a ser referência decisiva na concretização dos direitos de cidadania, e neste ponto podemos compreender que nos países em que o *Welfare* se mantém fortalecido como na Inglaterra e países escandinavos, por exemplo, existe a efetiva participação dos atores sociais em processos de ação coletiva.

No cenário latino-americano a situação apresenta-se de forma menos otimista, pois no Brasil, por exemplo, não há um eficiente sistema público de seguridade social. Há, segundo a autora (1997), necessidade de construção de um *Welfare State*, diante do contexto da globalização, o desafio torna-se muito maior.

A esse respeito Evelina Dagnino (2005), no artigo intitulado *Políticas culturais, democracia e projeto neoliberal*, tece relevante contribuição a respeito da “crise latino-americana” que segundo ela está imbricada às políticas culturais formuladas sob a hegemonia neoliberal. Denomina como “confluência perversa” que seria “a apropriação e re-significação de referências caras ao projeto democrático que, redefinidas, passam a abrigar significados fundamentais do projeto neoliberal” (2005, p. 45). Destaca três referências importantes no papel

desta re-significação que são: as noções de sociedade civil, de participação e de cidadania. Salaria que a disseminação das versões neoliberais dessas referências vem obscurecendo as diferenças entre os dois projetos no sentido de que existe grande dificuldade de formulação de políticas culturais com sentido democrático. Salaria que estas políticas devem ter como eixo organizador a clara distinção e o caráter antagônico em relação ao projeto neoliberal. Amplia a discussão sinalizando o marco que consagrou o princípio de participação da sociedade civil no Brasil que foi a Constituição Federal de 1988, e que incentivou o projeto democratizante construído desde os anos 80 ao redor da expansão da cidadania. Afirma ainda que esse projeto emerge da luta contra o regime militar do qual os movimentos sociais desempenharam papel fundamental e destaca a importância das eleições livres que pode de certa forma, permitir que representantes da classe trabalhadora pudessem ser levados para o âmbito do poder do Estado nos seus diversos níveis.

O projeto neoliberal usa de dispositivos que provocam a redefinição da participação da sociedade civil que seja diferente da noção em seu sentido democratizante. O crescimento das Organizações Não-Governamentais, a emergência do chamado Terceiro Setor e das Fundações Empresariais, com ênfase em uma filantropia redefinida, acabam por atuar de forma perversa, pois se apresentam como parceiros ideais pelos setores do Estado empenhado na transferência de suas responsabilidades para o âmbito da sociedade civil. Segundo Telles:

Este princípio tem demonstrado sua efetividade em redefinir um outro elemento crucial no processo participativo, promovendo a despolitização da participação: na medida em que essas novas definições dispensam os espaços públicos onde o debate dos próprios objetivos da participação pode ter lugar, o seu significado político e potencial democratizante é substituído por formas estritamente individualizadas de tratar questões tais como a desigualdade social e a pobreza (2001 apud DAGNINO, 2005, p. 54).

Marco Aurélio Nogueira, no livro *Um Estado para a sociedade civil*, declara que é no âmbito do projeto democrático que se põe efetivamente a questão da sociedade civil e complementa esta ideia dizendo que:

Precisamos de uma perspectiva que não só valorize a sociedade civil e celebre seu crescente protagonismo, mas também colabore para politizá-la, libertando-a das amarras reducionistas e repressivas dos interesses particulares, aproximando-a do universo mais rico e generoso dos interesses gerais, da hegemonia, em uma palavra, o Estado (NOGUEIRA, 2005, p. 102).

Neste sentido, de acordo com Dagnino (2005), através desse deslocamento de significado e a apropriação neoliberal da noção de cidadania, a mesma estaria completamente comprometida, pois foi por meio do peso da ideia de cidadania que o projeto participativo obteve maiores ganhos culturais e políticos. Cabe aqui, então, reforçar a dimensão política de um projeto democrático, que considere uma cidadania ampliada, como aquela que começou a ser formulada pelos movimentos sociais no final dos anos 1970 e ao longo da década de 1980.

Enquanto Dagnino (2005) aponta algumas consequências do projeto neoliberal passível de ser vivenciado na prática e as reações por ele sentidas na esfera política e social, nos instiga a ampliar a discussão e discorrer um pouco mais sobre o que diz Nogueira, quando lança a seguinte questão: “O que prevê o projeto democrático?” (2005, p. 91), o autor responde que se trata de um projeto destinado a tornar viável o governo do povo (soberania popular) a partir de regras procedimentais válidas que propiciem a participação ampliada nos processos de tomada de decisão. Reforça a ideia e salienta que a política democrática deve criar condições para que os cidadãos organizados controlem seus governos e participem dele, e aponta que isso só é possível quando encontra plena viabilidade pelo viés da sociedade organizada, e declara ainda que:

Cidadãos ativos são, portanto, personagens vitais da democracia, devendo ser, por isso, constantemente “criados” e “organizados” (pela educação, pelo debate público, pela multiplicação de espaços institucionais de discussão e deliberação). Onde a política democrática não pode ser concebida sem participação, representação e institucionalização, tanto quanto de uma ideia de limitação e de regulamentação do poder coercitivo (NOGUEIRA, 2005, p. 91).

Cidadania ativa seria então diferente da atuação de grupos específicos (ONG, OSCIP, voluntariado) e movimentos sociais que apresentam postura meramente reivindicatória e contestatória, vai muito mais além, pois propõe o

acompanhamento de como as reivindicações serão contempladas e desenvolvidas. Pressupõe a participação da elaboração das leis garantindo certa permeabilidade no Estado. É nesse ponto que retomo as colocações da professora Eloísa Höffling (2011) citadas anteriormente, pois baseado na concepção de projeto democrático propulsor de uma cidadania ativa que é possível entender que os movimentos devem passar pela via do Estado e as reivindicações devem ser inseridas nos mecanismos deste, para se estabelecerem. Ideia que nos sugere então que é possível, através da organização e da participação consciente de determinados grupos, a utilização de espaços institucionais para o estabelecimento de luta por direitos e interesses dos mesmos. Daí a reflexão de que a escola como instituição, deve exercer seu papel na organização dos espaços para a participação de seus profissionais juntamente com a comunidade, papel este que vai muito além do que preconiza a lei. Importa em fazer valer um princípio que mobilize de fato os colegiados em favor da cidadania e dos interesses coletivos.

A respeito do conceito de cidadania, José Murilo de Carvalho (2010), no livro intitulado *Cidadania no Brasil: O longo caminho*, traz contribuições bastante significativas, em relação ao contexto brasileiro. Afirma que o fenômeno da cidadania é complexo e historicamente definido, e que inclui várias dimensões. Considera, ainda, que o cidadão pleno seria aquele que possuísse direitos civis, políticos e sociais e os incompletos seriam os que possuíssem apenas alguns direitos, e os que não se beneficiassem de nenhum direito, seriam não-cidadãos. O autor identifica, na história brasileira, os momentos de introdução dessas dimensões da cidadania e faz a reflexão de que cada país segue seu próprio caminho no desenvolvimento da mesma, que não é linear. No Brasil, não houve um surgimento sequencial dos direitos, houve maior ênfase no direito social inicialmente em detrimento dos direitos civis e políticos, houve alteração na sequência em que os direitos foram adquiridos, o social precedeu os demais.

Outro ponto interessante de se pensar, trazido pelo autor, diz respeito à ideia de que a construção da cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e com a nação. Remetendo-se ao contexto inglês, complementa: “A

lealdade ao Estado depende do grau de participação na vida política. A maneira como se formaram os Estado-nação condiciona, assim, a construção da cidadania” (CARVALHO, 2010, p. 12). Portanto, no Brasil, é possível perceber a dificuldade do entendimento e da prática cidadã, pois a identidade própria marcada pelo colonialismo dominante impediu por muito tempo que as pessoas pudessem se sentir pertencentes e construtoras de um Estado-nação. Fato este que dificulta as relações democráticas no interior da sociedade, sobretudo no interior das instituições.

Trata-se de um pequeno esboço do amplo campo de análise sobre o conceito de cidadania, direitos políticos e sociais, dos quais os conceitos de globalização, neoliberalismo estão diretamente relacionados. Este tema não deve fugir de nossa reflexão cotidiana e deve impulsionar, principalmente nós educadores, a buscar mais coerência em nossas ações, pois a questão da educação também é apontada como um direito social que tem sido historicamente um pré-requisito para a expansão dos outros direitos. E de acordo com Carvalho:

nos países onde a cidadania se desenvolveu com mais rapidez, como na Inglaterra, foi a educação que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles (2010, p. 11).

Portanto, se a educação é um meio (não o único) para protagonizar organização e luta por direitos, que seja melhor planejada pelo menos por aqueles que têm consciência disso.

Considerando que os princípios de cidadania e democracia no Brasil só foram proclamados em 1988 com a Constituição, e apenas há 23 anos a mesma esboça sua prática nesta perspectiva, é possível entender como a dificuldade em torno das práticas progressistas subsistem e afrontam uma tradição fundamentada na submissão, sobretudo no que diz respeito à educação.

Sobre o conceito de Democracia, Marilena Chaui em seu livro *Cultura e Democracia* (1989), traz à luz algumas ideias que nos ajudam a compreender um pouco mais sobre esse termo tão utilizado no Brasil, principalmente depois da carta constitucional. Segundo a autora, estamos acostumados a aceitar a

definição liberal da democracia como regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais, pois assim sua compreensão se torna mais aceitável ao entendimento. O fato é que como a mesma supõe, definir a democracia não é tarefa fácil, “talvez, por ser um enigma do qual estamos todos implicados como sujeitos” (1989, p. 137). Chaui destaca o “modelo democrático” formulado por Schumpeter e aponta a crítica de McPherson a este modelo de “equilíbrio pluralista elitista” que parte do pressuposto de que a função política principal cabe à elite dos dirigentes, porque entende que a democracia é um sistema que mantém equilíbrio entre as demandas dos cidadãos e as ofertas do Estado. Aponta ainda que nessa análise o pressuposto de que as demandas da cidadania são um dado fixo ou fixável, e que “para manter a funcionalidade do sistema, é estimulada a apatia política dos cidadãos” (1989, p. 139). Assim, McPerson propõe um outro modelo que designa como “democracia participativa” e apresenta um conjunto de condições sociais da democracia:

a) mudança da consciência popular, que passa a ver-se não mais como consumidora, mas como agente executor que desfruta de suas próprias decisões. Trata-se do sentimento de comunidade; b) grande diminuição da atual desigualdade social e econômica na medida em que a desigualdade é o motor da coesão da ordem capitalista, pois impede a participação político-partidária e é sustentáculo da ordem vigente; c) estimular procedimentos dos quais se viabilizem as propostas de Marx (ditadura do proletariado) e de Stuart Mill (alargamento das franquias e aumento da participação) numa democracia participativa (CHAUI, 1989, p. 139).

Entre outros apontamentos, McPerson apoia-se na ampliação do espaço político pela sociedade civil, associação de bairro, luta pela melhoria da qualidade de vida, da liberdade de expressão, pelos direitos das minorias. Sendo assim, na concepção liberal, a figura principal é a do indivíduo como portador da cidadania civil ou política, vivendo na sociedade civil, determinada pelas relações de mercado; na concepção de esquerda, a figura principal é a das formas de organização associativa das classes e grupos sociais (sindicatos, movimentos sociais e populares). Mais do que um regime político, a democracia se configura em uma forma de vida social (cidadania, direito, eleições, partidos e associações, circulação das informações, divisão de grupos majoritários e minoritários,

diversidade de reivindicações, etc.). Chauí (1989), considera que isso se manifesta apenas no processo eleitoral, na mobilidade do poder e, sobretudo, em seu caráter representativo. E acrescenta dizendo que:

Tanto na crítica marxista quanto na de McPerson, a ênfase é dada ao fato de que a democracia, modelada sobre o mercado e sobre a desigualdade socioeconômica, é uma farsa bem sucedida, visto que os mecanismos por ela acionados destinam-se apenas a conservar a impossibilidade efetiva da democracia (CHAUI, 1989, p. 141).

Considera ainda que na tradição do pensamento democrático sua fragilidade seria óbvia no interior de um sistema capitalista.

O que chama a atenção nos apontamentos de Chauí, e se configura como algo importante para este objeto de estudo no sentido de compreender as dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos, é que a democracia é a forma política na qual, ao contrário de todas as outras, o conflito é considerado legítimo e necessário, buscando mediações institucionais para que possa exprimir-se. A democracia não é o regime do consenso, mas do trabalho dos - e sobre os - conflitos. Isso nos soa como um acalento, pois quando nos deparamos com o conflito de ideias e contradições e buscamos a intervenção, não o consenso, conseguimos sentir próximo o princípio democrático. Porém, não é este sentimento que muitos têm, mas sim o de desconforto que principalmente na concepção das autoridades públicas e representantes, é preciso combater. Consigo entender que a democracia social é possível quando a classe popular toma consciência de seus direitos e luta por reivindicá-los, criando novos direitos, e isso significa dizer que a cidadania se constitui pela e na criação de espaços sociais de luta. O exercício da cidadania, neste sentido, é condição para que as relações democráticas se estabeleçam nos diversos setores da sociedade.

No Brasil, o filósofo e educador Paulo Freire nos encoraja a agir nesta perspectiva, suas obras enchem de esperança aqueles que acreditam que as práticas e as relações podem ser vivenciadas de forma que possam produzir transformação na sociedade quando propõe, por exemplo, a superação da opressão pelos oprimidos, como aborda em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, (1970,1987). Declara a luta pela cidadania e a busca pela democracia, através da

humanização e da consciência crítica. E considera a educação como propulsora para uma consciência democrática.

Ao fazer-se opressora a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da pressão, na práxis desta busca (FREIRE, 1987, p. 21).

Este autor declara que é impossível aceitar uma democracia fundada na ética do mercado, pois a mesma é “malvada e só se deixando excitar pelo lucro, inviabiliza a própria democracia” (FREIRE, 2000, p. 24). Declara, também, que precisamos de uma democracia que “fiel à natureza humana que tanto nos fez capazes de eticizar o mundo quanto de transgredir a ética, estabeleça limites à capacidade de malquerer de homens e mulheres” (FREIRE, 2000, p. 24).

Sendo assim, a questão da construção de um PPP que seja democrático e emancipador, (diferente do que apresenta a LDB de 1996, que prescreve a ideia de autonomia, mobilização e participação dos coletivos) na prática, apresenta-se ainda de forma embrionária, principalmente diante do contexto neoliberal que participamos. Zygmunt Bauman (2004) em sua obra *Amor Líquido*, nos leva a analisar a crise e os efeitos dos processos obscuros das relações culturais, políticas e humanas. A tendência ao “aniquilamento do outro”, ao individualismo alienante que provoca a fragilidade dos vínculos não nos permite nos conhecer através do olhar do outro, não permite o diálogo, pelo contrário, aprisiona cada um no seu próprio “eu”. Os discursos que se ancoram em argumentos de igualdade, inovação e mudança na maioria das vezes não consideram a grande contradição existente e que é própria dessa “modernidade líquida” em que vivemos, e criar o novo nesse contexto, seria incompatível com a fluidez.

O que predomina nas escolas que sofrem a influência de governos (e gestores) centralizadores, é a falta de proposta e de projeto coletivo, que engessa e reforça as relações de poder, o individualismo e a desorientação pedagógica. Burocracia, regulação e controle tentam desmontar um princípio que deveria ser fortalecido através das práticas sociais e educacionais, gerando grande

desconforto entre os (alguns) profissionais que se deparam dia-a-dia com essa contradição.

Geralmente, projetos construídos fora da esfera institucional pelas vias menos formais, possuem grandes chances de serem, de fato, inovadores e propulsores de mudança¹³. Porém, existem também, exemplos de PPPs construídos na esfera institucional¹⁴ que sinalizam esperança e apontam que, onde há a valorização do diálogo, o fortalecimento do coletivo, a mudança e a conquista da cidadania acabam sendo consequência. O princípio de democracia, vivo e manifesto nos profissionais, pode ser introduzido nos mecanismos do Estado para que as reivindicações possam ser sentidas como movimento para conquistas coletivas, sobretudo na instituição escolar.

1.2 O Município de Hortolândia



O município apresenta uma história particular escrita por várias mãos que será esboçada neste item. Os dados e informações consultados e citados a seguir

¹³ Existem alguns exemplos destes: Projeto Inajá I e II do Mato Grosso (MS), Projeto Tucum das escolas Xavante, Projeto do MST, entre outros.

¹⁴ Escola Cidadã de Porto Alegre (RS), escola Plural de Belo Horizonte (MG), escola Cabana de Belém (PA), Escola sem fronteiras de Blumenau (SC), entre outros, explicitados anteriormente na introdução deste trabalho.

¹⁵ Imagem disponível em:

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/ea/SaoPaulo_Municip_Hortolandia.svg

foram extraídos das seguintes fontes: Revista Almanaque Hortolândia (2006) volume 1 e 2; portal eletrônico da cidade e enciclopédia eletrônica¹⁶ e do documento escrito pelos profissionais do Centro de Formação Paulo Freire no ano de 2006 e 2007 intitulado “Projeto Político-Pedagógico, entre Diálogos e Práticas: Caminhos em construção” (não publicado), porém trata-se de um material relativamente completo construído de forma a contemplar os diversos segmentos da rede de educação¹⁷.

Conhecida por fazer parte do fenômeno do tropeirismo, quando toda região de Campinas era rota dos muares, a mesma abrigou viajantes tropeiros, colonos e escravos que paravam às margens do rio que corta a cidade para descansar e se alimentar. O registro dos primeiros habitantes nesta região deu-se entre 1798 e 1822, quando era considerada “povoado de Jacuba”. O nome Jacuba deu-se a partir do preparo de um pirão feito de farinha de mandioca, cachaça, açúcar e mel, que acabou batizando o vilarejo. Após a inauguração da estação ferroviária de Campinas em 1872 os trens cortavam a cidade, o que impulsionou em 1917, à instalação da Estação Jacuba.

A povoação em maior escala aconteceu entre os anos de 1970 e 1980, com a chegada de algumas empresas. Mas a grande alavanca mesmo só foi impulsionada depois da emancipação do município em 1991. De lá para cá a cidade não parou mais de crescer. A característica urbana começou em agosto de 1947, quando a Prefeitura de Campinas autorizou o primeiro loteamento, o Parque Ortolândia, empreendimento de João Ortolan. Foi ele, também, o proprietário da Cerâmica Ortolan, depois chamada de Cerâmica Sumaré, a primeira fábrica instalada em Jacuba. Outro empreendimento importante para a consolidação urbana da região foi o Colégio Adventista. A cidade de Hortolândia, hoje, se caracteriza a partir de seu crescimento populacional, contando com um cenário de migrantes diversificados. Outro aspecto a ser considerado é o desenvolvimento

¹⁶ <http://www.hortolandia.sp.gov.br/wps/portal/2011/conhec Hortolandia>,
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Hortol%C3%A2ndia>

¹⁷ Este encontra-se no rol dos documentos citados no início do capítulo a ser utilizado como fonte para o diálogo sobre a construção do PPP da Secretaria de Educação.

tecnológico, tornando-se polo referencial de investimentos técnicos e de tecnologias.

Até esse período (1947), o vilarejo integrava a área do distrito de Sumaré, pertencente a Campinas. Foi em 1953, por meio da Lei Estadual 2.456, que Sumaré recebeu status de município e Jacuba adquiriu o título de Distrito de Paz. A mudança do nome do distrito ocorreu, no ano seguinte, em virtude do nome Jacuba já batizar um distrito da região de Arealva. O Projeto de Lei, do então deputado Leôncio Ferraz Júnior, batizou a antiga Jacuba como Hortolândia, uma homenagem a João Ortolan. A anexação da letra "H" teria sido um erro de escrita, segundo contam antigos moradores.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de acordo com a revista Almanaque (2006), revelam que Hortolândia é uma das cidades da Região Metropolitana de Campinas (RMC), que mais se desenvolveu nos últimos 14 anos. O ritmo de crescimento entre 2000 e 2005, superou a média regional. No período, o município registrou um crescimento de 3,90% ao ano, contra uma média de 2,01% na RMC. Esse crescimento também foi constatado entre 1991, ano de sua emancipação e 2000. Naquele período, o município registrou uma taxa de crescimento de 7,78% ao ano enquanto a média regional foi de 2,56%. Segundo a Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano S/A (Emplasa), Hortolândia é a segunda cidade no Brasil a registrar o maior índice de crescimento populacional nos últimos anos. Quando se tornou independente, em 19 de maio de 1991, Hortolândia contava com cerca de 110 mil habitantes. Estimativas do IBGE divulgadas em 1º de julho de 2005, apontavam para uma população de 194.289 habitantes.

Segundo dados da revista já citada, não existem estudos que comprovem de onde vieram as pessoas que povoam a Hortolândia de hoje. Os registros que constam no Núcleo de Estudos de População (NEPO), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), são referentes ao período em que Hortolândia ainda não era emancipada e tinha Sumaré como município sede. Na ocasião, segundo a pesquisadora Rosana Baeninger, a maior parte da população de Sumaré era formada por pessoas que vieram de cidades da região, como Valinhos, Campinas,

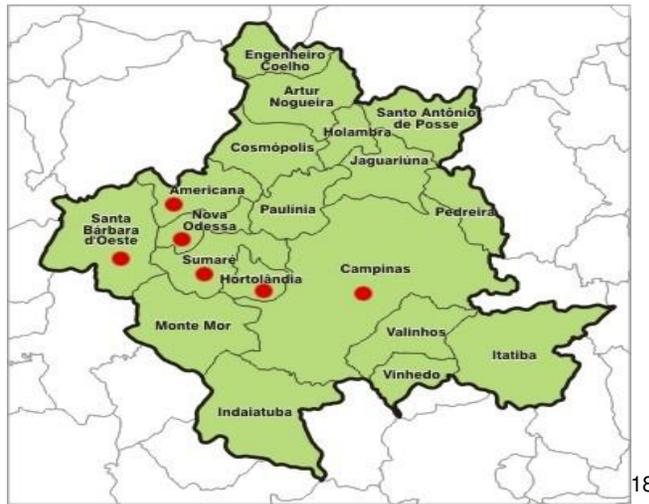
Americana, Paulínia e Nova Odessa; outra parte eram pessoas que migraram dos estados do Paraná e Minas Gerais, mas que antes residiram nas localidades da região. A constante mudança de endereço das pessoas está relacionada ao fato de a cidade oferecer custo baixo de terras e menor custo de vida em relação à Campinas e, mais recentemente, à presença de empresas e suas tecnologias.

Consideramos importante registrar a presença da primeira empresa a se instalar em Hortolândia, que foi a Cerâmica Ortolan, em 1947, sendo que pouco depois foi vendida a um grupo de empresários portugueses passando a se chamar Cerâmica Sumaré. Em 1972 chegou ao município a multinacional IBM; logo depois a Dow Corning do Brasil Ltda., empresa líder na fabricação de silicone, e a antiga Cobrasma, que fabricava vagões de trem.

Hoje, o município possui um parque industrial diversificado, com mais de duas mil empresas, sendo que destas 21 são de grande porte. Para 2011, está prevista a instalação de outras cinco grandes empresas, que juntas irão gerar cerca de 600 empregos diretos, segundo informação da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Trabalho e Geração de Renda, da Prefeitura de Hortolândia. O fator que justifica a presença dessas empresas no município deve-se à oferta de incentivos fiscais e a proximidade a Campinas, cidade que oferece diversos atrativos, como universidades, o aeroporto internacional de Viracopos e um grande polo tecnológico.

Com mais de 120 anos de registros históricos, 15 deles com status de município, Hortolândia desponta na RMC como uma cidade com grande potencial de desenvolvimento econômico. Estão hoje na cidade, aproximadamente, 435 indústrias, 704 empresas, 2.346 estabelecimentos comerciais, duas instituições privadas de Ensino Superior e 2.610 prestadores de serviços. Observa-se, portanto, um cenário favorável de crescimento econômico, porém ainda com muitos desafios a serem superados, pois o salto populacional e a falta de investimentos em infraestrutura no passado resultaram numa cidade de grande potencial, mas com muitas ações por se fazer.

Segue abaixo mapa da região na qual o município de Hortolândia está inserido e onde participa do grupo de municípios que pertencem a RMC.



Sendo assim, destaco a importância do breve conhecimento da história do município para que se possa apreender algumas características de suas Políticas, Projetos e Planos Educacionais.

1.2.1 Políticas Educacionais

Acompanhando o crescimento e desenvolvimento da cidade de Hortolândia, a Rede Municipal de Educação possui também sua trajetória atrelada às estratégias e rumos dados pelo poder público das esferas Federal, Estadual e Municipal, antes e nesses vinte e um anos de municipalidade. As ações e desdobramentos neste sentido serão brevemente apontados no que diz respeito à: qualidade na educação nas diversas modalidades do ensino; infraestrutura; democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; formação e valorização dos profissionais da educação; inclusão e diversidade; gestão democrática e avaliação. No entanto, para a compreensão das políticas locais é necessário conhecer como elas se relacionam com as políticas nacionais de educação.

¹⁸ Imagem disponível em: <http://www.google.com.br/imgres?um=1&hl=pt-BR&sa=N&biw=1280&bih=699&tbn=isch&tbnid=J0y3DxZEH72YuM:&imgrefurl=http://www.busdoamericana.com.br/cobertura/>

Os anos 1990 foram marcados pelas reformas educacionais que, em tese, teriam sido influenciadas pela Constituição Federal democrática de 1988. Os princípios que balizaram as relações entre governo/Estado e sociedade civil, contraditoriamente caminharam na contramão do que previa a carta constitucional, no que diz respeito às aspirações de cunho democrático e participativo. Com a eleição de Fernando Collor de Mello em 1989, como aponta João A. Molevade no livro *Plano Municipal de Educação: fazer para acontecer* (2002), houve um refluxo das políticas sociais que abriu passagem às medidas neoliberais que segundo ele, “restringiam direitos e erigiam os interesses de mercado como critério primordial das decisões nacionais” (p. 19). Posteriormente, as medidas se intensificaram com o governo de Fernando Henrique Cardoso, sobretudo o que diz respeito às reformas na educação que tiveram como grande foco a gestão. Por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica buscaram promover a ampliação do acesso à educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada.

O conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período, de acordo com Dalila Oliveira (2011), em artigo que tem por título: *Das Políticas de governo às Políticas de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira* resultou na reestruturação da educação escolar nos seus aspectos relativos a:

Organização e redefinição dos currículos por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a avaliação pelo incremento ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e depois o Exame Nacional de Cursos (ENC), a gestão e ao seu financiamento, melhor exemplificado pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB). Especialmente na educação básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura. As alterações na legislação educacional brasileira consumaram essa nova reconfiguração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96. (p. 326).

A descentralização foi a grande marca dessas reformas que apontaram a responsabilização de resultados a nível local por meio da transferência de ações e determinaram novas formas de gestão, financiamento e avaliação da educação,

de acordo com Oliveira (2011), essas ações foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas, especialmente entre a União e municípios.

Ainda de acordo com esta autora, os primeiros anos do governo Lula, que teve início em 2002, traduziram a mesma fragmentação e descontinuidade em relação ao governo anterior, com a preocupação maior de garantir uma política assistencialista e compensatória, do que a concentração em ações permanentes entorno da educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi uma das medidas instituídas pelo governo Lula, através do Ministro Fernando Haddad (2005-2012), que buscou uma reorientação para a educação. Carregando a bandeira da “responsabilização e mobilização de todos os agentes públicos envolvidos com a educação”, as parcerias com municípios, sociedade civil aconteceu a fim de instaurar um regime de repartição de competências e responsabilidades.

O Plano de Ações Articuladas (PAR) também foi um mecanismo instituído a fim de buscar a melhoria no desempenho da Educação Básica. Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que fixou a média 6 a ser alcançada até 2022, considerando os índices obtidos pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Oliveira, considera que:

Por um lado, o MEC tem procurado promover uma política nacional de condução e orientação da educação básica, envolvendo os estados e os municípios e setores da sociedade civil, e buscando recuperar certo protagonismo perdido na definição das políticas educativas em âmbito nacional pelas reformas ocorridas nas décadas passadas. Por outro, reduz as possibilidades de autonomia e autodeterminação dos governos subnacionais (2011, p. 329).

Tal ambiguidade pode ser sentida pelos profissionais que atuam na educação, pois algumas medidas implementadas, por vezes nos fazem perceber certa incoerência em relação aos discursos oficiais voltados a democratização e autonomia e as determinações a serem executadas.

O ano de 2010 foi marcado pela mobilização em torno da Conferência Nacional da Educação (CONAE), que teve por objetivo reunir contribuições de diversos setores organizados para a elaboração de um documento referência para o próximo Plano Nacional da Educação (PNE) – (2011-2020). O movimento contribuiu para a criação do projeto de Lei nº 8.035/10 que irá instituir um novo PNE composto por 12 artigos e um anexo com 20 metas aprovado no dia 26 de junho de 2012 na Câmara dos Deputados. Tal documento também servirá como referência para construção dos planos estaduais e municipais de educação, influenciando, assim, as políticas educacionais dos municípios.

Em Hortolândia, a educação ao longo dos anos também vem sofrendo interferências de gestões gerencialistas no sentido quantitativo, com a ampliação do número de alunos, de escolas e de profissionais, e qualitativos, com os investimentos na formação dos profissionais, e infraestrutura das escolas. Vale ressaltar que o documento escrito sobre PPP da Secretaria de Educação (que será explicitado logo mais), construído em 2007 cujo conteúdo reúne de forma detalhada o histórico da educação municipal, será usado como referência, uma vez que traz os dados de forma sistematizada, atendendo uma linha cronológica dos fatos quanto à expressão das políticas educacionais no município.

A primeira escola particular confessional registrada no município, o Instituto Adventista São Paulo (IASP), fundado há mais de 60 anos, foi uma das grandes responsáveis pelo crescimento da região. Antes da emancipação da cidade, a educação era responsabilidade do município de Sumaré, porém, passou por período de transição e assim foi tomando forma e assumindo suas características a partir da atuação de seus governantes. As primeiras escolas municipais inicialmente foram denominadas CRIS - Centro de Recreação e Integração Social - atendendo a Educação Infantil com um caráter mais assistencialista; e posteriormente (1995) foram denominadas CADI – Centro de Atenção ao Desenvolvimento Infantil. Após a nova LDB (9394/96) no ano de 1998, foram denominadas EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil. A partir de 1999, há grande preocupação na contratação de professores via concurso público e o quadro foi ampliado com a atuação de professores no ensino de crianças de

Jardim I e II e meio período em Maternal. Apesar desta preocupação, vale ressaltar que algumas EMEIs não possuíam prédio próprio e funcionavam em casas alugadas pela prefeitura, sem estrutura para o atendimento integral das crianças. Com o passar dos anos, alguns prédios próprios foram construídos e gradativamente essas casas estão sendo desativadas.

No ano de 2007, o município implementou o ensino de 9 anos, o que levou as antigas pré-escolas atuarem como 1º ano, fazendo parte, assim, do Ensino Fundamental. Algumas EMEIs foram então denominadas EMEIEF – Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental - a fim de atenderem tal determinação no próprio prédio.

As escolas de Ensino Fundamental começaram a atender as crianças de 5 anos, muitas sem adaptação necessária, porém, importa destacar que muitas das EMEFs já disponibilizavam salas em seus prédios para o atendimento da Educação Infantil, uma vez que a demanda para essa faixa etária ainda é bastante grande.

Para tentar corrigir esse problema de demanda, desde 2005 a rede aderiu o programa do Governo Federal denominado “Bolsa Creche”, pagando as escolas particulares credenciadas pelos alunos de 0 a 3 anos atendidos. Essas escolas são regulamentadas pela Secretaria de Educação, estão localizadas nos bairros, grande parte, em prédios pouco adequados. Ao longo dos anos, a discussão em torno da formação dos professores que atuam com essa faixa etária, bem como a construção do currículo, estratégias e metodologias de trabalho vêm sendo ampliada.

Atualmente, a Secretaria conta com uma comissão composta por coordenadores pedagógicos das escolas, do Centro de Formação e professores, para a reformulação do currículo da Educação Infantil, discussão esta que para ter legitimidade, deverá ser estendida às escolas, envolvendo todos os atores juntamente com a gestão.

Desde o início do processo de municipalização, houve o crescimento gradativo do atendimento dos alunos das séries iniciais das escolas estaduais para as municipais. Para tanto, houve a ampliação e construção de novas escolas

de Ensino Fundamental, de acordo com a tabela abaixo que demonstra a ampliação do atendimento desde 1996 até 2012. Os dados de 2007 em diante foram fornecidos pela Coordenadoria Técnica de Planejamento da Secretaria de Educação atualizados pela pesquisadora deste trabalho.

Quadro I: Evolução do atendimento de alunos do Ensino Fundamental e Educação Infantil

ANOS	ALUNOS E.F.	ALUNOS E.I.
1996	912	2.281
1997	2.090	2.862
1998	4.675	3.000
1999	8.054	3.029
2000	8.484	3.414
2001	8.939	5.198
2002	10.477	6.729
2003	11.251	6.826
2004	12.061	8.307
2005	12.306	8.902
2006	12.237	8.069
2007	14.914	5.432
2008	14.673	6.989
2009	14.382	7.552
2010	13.736	6.916
2011	11.998	9.193
2012	11.364	10.267

Fonte: PPP Secretaria de Educação de Hortolândia, 2007

Conforme é possível observar no quadro 1, a partir do ano 2000, o número de alunos cresceu de forma considerável; também o número de escolas passou a ser ampliado, fato que permitiu a contratação, através de concurso público, de mais de 500 professores. A partir desse mesmo ano, a rede estadual foi diminuindo seu atendimento aos alunos em função da política de municipalização. A partir de 2007 é possível perceber a queda do número de alunos na Educação Infantil devido a implantação da escola de nove anos, aumentando assim, o número de alunos no Ensino Fundamental. O número de alunos da Educação Infantil foram somados considerando o atendimento de Pré-escola, creche e

alunos atendidos pelo Programa Bolsa Creche. Assim, o desafio no atendimento e educação de qualidade às crianças da cidade tenta acompanhar esse crescimento, juntamente com os conflitos de ideias e posições dos gestores da educação que culminam nas ações propriamente ditas.

Vale destacar alguns objetivos sinalizados pelos representantes do Ensino Fundamental da rede, de acordo com o PPP da Secretaria de Educação, mencionado anteriormente, em que o Ensino Fundamental no município tem como função:

- Assegurar e garantir a carga horária de no mínimo 20 horas semanais de efetivo trabalho em suas Unidades Escolares, funcionando em apenas 02 turnos, considerando e atendendo a demanda em potencial;

- Manter e ampliar os projetos de apoio e enriquecimento curricular para os alunos do Ensino Fundamental, favorecendo a ampliação da jornada escolar e promovendo a participação da comunidade local, abrindo a escola para cursos profissionalizantes, palestras e atividades diversas que chamem a atenção para a realidade da comunidade na qual a escola está inserida.

- Assegurar e intensificar as estratégias de recuperação continuada e paralela da aprendizagem dos alunos, de modo a garantir a progressão bem sucedida e não recriar situações de distorção idade-série.

- Ampliar a formação continuada dos profissionais de Educação, todos os cursos devem ser abertos à todos os interessados e não com vagas limitadas ou voltados apenas para Diretores, Vice-Diretores e Coordenadores.

- Garantir espaço em todas as escolas para implantação de biblioteca, sala de projetos e demais espaços necessários ao bom andamento no processo ensino-aprendizagem.

- Criar, desenvolver e ampliar, gradualmente, projetos e programas educativos que tenham por objetivo o exercício da cidadania na luta pelos interesses comuns e direitos, combatendo injustiças sociais e a preservação dos recursos naturais.

- Estabelecer do ponto de vista técnico (com a participação dos profissionais da Educação) e aprovar pelo Conselho Municipal de Educação padrões relativos ao ambiente físico das Escolas Municipais de Ensino Fundamental, considerando o espaço educativo, os equipamentos e mobiliários escolares, material didático, recursos de tecnologia da educação para o uso pedagógico ou novas tecnologias o requeiram, de modo a favorecer o contínuo processo de melhoria da qualidade do atendimento às crianças.

- Abrir à todos que se interessarem (da educação) a participação na elaboração e busca de novos projetos educacionais.

- Oferecer cursos de aprimoramento no que se refere a Paulo Freire, uma vez que este deve ser o eixo temático da atual gestão educacional.

- Integrar as Secretarias de modo a garantir uma busca de qualidade cada vez maior aos alunos e a Educação, de uma maneira geral (2007, p. 12 e 13)¹⁹.

Existe, na rede, o atendimento à Educação de Jovens e Adultos que dentro de sua especificidade, traz consigo toda dificuldade no que diz respeito às necessidades do aluno trabalhador que não pode estudar, por diversos motivos, em idade adequada. Não diferente das outras modalidades, o município, ao longo dos anos através de seus representantes, foi criando mecanismos de atendimento que ainda estão longe de suprir as reais necessidades desse público. Nas palavras dos profissionais que atuam nessa modalidade e que participaram da escrita do PPP da Secretaria:

A Secretaria de Educação tem se empenhado em atender a demanda de escolarização de jovens e adultos, oportunizando a criação de novas classes, contratando professores e investindo no processo de formação permanente dos educadores. Existe um real desejo compartilhado por todos nós (Município, Secretaria, Equipe Gestora, Professores, Funcionários, Alunos, Comunidade) de construir uma história para o nosso município onde o analfabetismo não faça parte da própria história do cidadão. Enquanto o município procura garantir escolarização para todos os alunos menores de quatorze anos, ao mesmo tempo procura oportunizar que todos acima dessa idade, que não tiveram acesso à escola, pelos mais variados motivos, possam usufruir deste direito. Porém não é uma meta fácil de alcançar, haja vista, Hortolândia ser uma cidade em crescimento vertiginoso, com ciclos migratórios, que recebe pessoas oriundas de inúmeras localidades do país. Por outro lado, o curso de EJA não pretende constituir-se apenas como uma medida paliativa, mas sedimentar-se como uma modalidade de ensino que vise uma educação inclusiva, libertadora e que estimule a participação consciente do aluno, onde este se reconheça como sujeito das ações sociais onde interage, aprendendo não para se adaptar, mas para transformar sua realidade (2007, p.36).

A EJA está estruturada da 1ª à 4ª série e da 5ª à 8ª série e os professores são também concursados e atuam segundo as áreas do conhecimento. O atendimento acontece por polos em diversas escolas da rede, onde os gestores de cada unidade, a partir de 2009, foram levados a assumir essa modalidade administrativa e pedagogicamente, fato que até então não ocorria, pois somente

¹⁹ Optei por manter a escrita original do PPP, com os erros de ortografia e concordância, por considerar que eles explicitam um momento de autoria, um processo de escrita que foi múltiplo (e por sua vez cheio de erros), portanto, não quis interferir nessa história.

as salas eram cedidas aos alunos, ficando a cargo de outros profissionais as responsabilidades administrativas e pedagógicas. O município participa do programa do MEC para erradicação do analfabetismo através do *Brasil Alfabetizado* denominado “Interaja”, que conta com a participação de educadores populares que recebem remuneração para alfabetizar adultos e jovens da cidade.

Em relação à inclusão e Educação Especial, o município também tem acompanhado as políticas oferecidas pelo Governo Federal e só a partir de 2010 vem oferecendo atendimento educacional especializado nas próprias Unidades Escolares para crianças que apresentam algumas deficiências. As crianças frequentam a rede regular e participam de atendimento com professor especializado duas vezes na semana em sala de recursos multifuncionais. Até então, o atendimento dos casos mais severos acontecia em escola específica, o CIER – Centro de Integração, Educação e Reabilitação, a partir de encaminhamentos de escolas, centros de saúde e outras instituições. Existe a preocupação, a partir das exigências legais, para o atendimento a esse público, na construção de escolas adaptadas de forma que possam atender as necessidades, porém, não são todas que contam com tais adaptações.

A inclusão e a diversidade são temas que já há alguns anos tem sido bastante debatidos no cenário educacional, pois a política de democratização e universalização do ensino, bem como a correção do fluxo escolar, são medidas que levaram os profissionais da escola a buscar estratégias considerando o perfil de todos os alunos, fato que submete a estes o desafio de garantir a aprendizagem a cada um, incluindo-os de forma igualitária no processo de ensino. Na prática, isso toma uma proporção um tanto complicada, pois os profissionais não se sentem preparados para lidar com as diversas deficiências além de contarem com outras dificuldades, como o excessivo número de alunos na sala de aula, por exemplo. Se, por um lado, demos um salto incluindo na escola os que provavelmente ficariam fora dela por não acompanharem os estudos dentro de um “padrão” pré-estabelecido e sob a égide da equidade, por outro, vivemos um dilema que perpassa a cobrança por bons resultados, elevação de índices

educacionais, competência profissional, regados a pouca valorização e muita frustração cotidiana.

O fato é que, apesar dos complicadores, toda essa discussão tem contribuído para que o olhar para o que é diferente seja um exercício, com a preocupação da não propagação da intolerância, preconceito e discriminação, atitudes inaceitáveis e que não cabem em nenhum projeto de escola, de cidade, de vida.

Neste sentido, é válido conhecer algumas das ideias dos profissionais que foram responsáveis pela escrita do PPP:

Quando falamos em inclusão, é preciso deixar de pensar somente na pessoa com deficiência, e pensarmos em todas as situações que geram desigualdade e exclusão. Por exemplo, preconceito contra: negro, mulher, criança da favela, pobres, etc.

A escola neste contexto deve reconhecer as principais necessidades de seus educandos e propiciar condições em que todos possam demonstrar a sua aprendizagem e capacidade através de diversas linguagens, valorizando habilidades e potenciais de cada indivíduo.

No que se refere ao trabalho da escola, esta deve contemplar as múltiplas inteligências, buscando oferecer centros de interesse que motivem os alunos a participarem de todo processo de ensino-aprendizagem.

Assim, faz-se necessário repensar na reorganização do funcionamento da escola, como um todo, começando pela avaliação, caracterizada ainda como arcaica, rígida e formativa, que somente visa o erro em detrimento das experiências cotidianas, histórias de vida e dos seus conhecimentos prévios.

Ao falarmos de Inclusão não podemos ficar à mercê de resoluções e decretos, mas sim nos responsabilizarmos juntamente e impreterivelmente com o poder público, se não o único, o mais importante neste processo (2007, p.50).

Outro ponto importante na esfera das políticas públicas educacionais diz respeito à avaliação. Em relação à avaliação do processo ensino-aprendizagem, de acordo com registro dos profissionais de Hortolândia:

é feita na escola pelo corpo docente, teoricamente sob o ideário que rege a legislação vigente, partindo em tese, de uma perspectiva mais humanista, menos punitiva, considerando a necessidade de mudança nos moldes avaliativos, levando em consideração o processo, diagnósticos, as diversidades na maneira de aprender, as diferentes habilidades, enxergando o processo ensino-aprendizagem como um todo.

Ao longo dos anos conceitos de como avaliar os alunos foram sendo repensados e traduzidos através de contribuições de alguns autores

como Hoffman, Freitas, Luckesi, entre outros, o município foi se adequando as “novas” propostas. Porém, há que se comentar que muito ainda deve ser discutido e muitas posturas devem ser repensadas no que tange a maneira de se avaliar, pois percebemos em muitas escolas alguns professores resistentes. Encontramos ainda o modelo de avaliação burocrática classificatória, punitiva, que valoriza os fins e não os meios, a quantificação por notas e conseqüentemente a retenção. Problema este, que deve ser tema de discussões pedagógicas acompanhados de formação continuada destes docentes (PPP, 2007, p. 38).

A rede participa das avaliações externas realizadas pelo Ministério da Educação: Prova Brasil para alunos de 5º ano, Provinha Brasil para alunos de 2º ano. A primeira acontece a cada dois anos e a segunda os alunos são submetidos no início e no final do ano, e acontece anualmente. A partir de 2007, quando foi criado pelo MEC o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, o resultado da Prova Brasil juntamente com o índice de aprovação e frequência escolar gera uma nota para as escolas e rede de ensino, sendo que a meta esperada é que seja 6, correspondente à qualidade medida em países desenvolvidos, até o ano 2022. Neste sentido, segue resultado do IDEB²⁰ da rede de educação municipal de Hortolândia nesses anos:

- 2005 = 4.6
- 2007 = 5.0
- 2009 = 5.4
- 2011 = 5.6

Trata-se de um tema também bastante debatido, pois os impactos das políticas de avaliação externa são fortemente sentidos e questionados pelos profissionais, uma vez que, de acordo com Luiz Carlos de Freitas, em artigo intitulado *“A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação”*:

o conceito de avaliação que emergiu privilegiou a avaliação externa em todos os níveis de ensino, sob a lógica da competitividade entre as organizações ou entre os professores, em que a qualidade era produto da própria competição e não uma construção coletiva, a partir de indicadores legitimados socialmente pelos atores (2004, p. 143).

²⁰ Consulta realizada no endereço eletrônico:
<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=247301> em 11/01/2012.

É possível perceber que o currículo vem sendo orientado pelos descritores e pressupostos da Prova Brasil a fim de que os alunos sejam aptos e se saiam bem em tal avaliação e, conseqüentemente, a escola e a rede de ensino tenham bom desempenho no IDEB. Tal como afirma o referido autor, há a necessidade (e isso é visível também na rede de Hortolândia) de reflexão coletiva sobre esses mecanismos que se instauram na cultura da escola, se propagam sem não mais se tornarem pauta de discussão sobre a real finalidade da educação.

Em relação à avaliação do rendimento dos profissionais, a rede está em processo de elaboração de um programa que permita traçar essa avaliação. Em 2010, com a aprovação do Plano de Carreira, Cargos e Vencimentos, este programa deverá regulamentar o Plano para que se cumpra a proposta de evolução funcional. Porém, vale ressaltar que o município não dispõe, ainda, de um Estatuto específico do Magistério que contemple as necessidades e especificidades da categoria, existe o Estatuto dos Servidores Públicos que possui em seu Título IV orientações e disposições sobre o magistério e que alterou a Lei nº 1326/03.

Em 2011 a Secretaria de Educação contratou uma empresa (Avaliação Educacional) responsável em realizar avaliação institucional, do ensino – aprendizagem em larga escala em todas as escolas da rede para aferir o nível da aprendizagem dos alunos. No momento os resultados estão sendo disponibilizados às escolas.

Com a adesão ao termo do Plano de Metas do compromisso “Todos pela Educação”, que faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE - implementado pelo Governo Federal, realizado em 2007. A partir de então, o município vem assumindo ações atreladas ao mesmo. Em 2008, realizou a primeira elaboração do PAR – Plano de Ações Articuladas - prevista no PDE, composto por diagnóstico da educação no município e objetivos a serem atingidos, uma vez que o MEC utiliza este plano para realizar a transferência de verbas. Em 2012, todas as escolas foram levadas a elaborar o Plano de Desenvolvimento Escolar Interativo que pretendeu levantar diagnóstico e

estabelecer metas e ações para a instituição com a participação de toda comunidade escolar, conforme preconiza o Ministério da Educação:

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) é uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a realizar melhor o seu trabalho: focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança. O PDE-Escola constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro (BRASIL, 2011, p.01).

O Programa “*Mais Educação*” do Governo Federal, também foi implementado no município a partir de 2011. O mesmo tem por objetivo aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica, com intuito de incentivar a educação integral. Com crianças de cada escola de E.F. são atendidas em período oposto de aula para participação em oficinas.

A rede municipal de educação aderiu em 2012 o Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tem por objetivo imediato a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais urbanas brasileiras. Esse programa advém do Compromisso “Todos pela Educação” a partir do resultado da “*Prova ABC*” aplicada com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental em algumas escolas do país.

Em relação ao Plano Municipal de Educação de Hortolândia, de acordo com os escritos do PPP da Secretaria:

Iniciaram-se discussões sobre o Plano Municipal de Educação em abril de 2004 através da contratação da empresa Protagonistes, conforme registro do Conselho Municipal de Educação. Nos termos da Lei Orgânica do Município o Plano municipal de Ensino deveria ser elaborado pelo Executivo em conjunto com o CME consultando a sociedade civil organizada.

Por fim, o Executivo através do decreto n.º1321/04 instituiu o Plano Municipal de Educação com duração prevista até dezembro de 2010 (2007, p. 49).

Este documento não esteve acessível aos educadores, muitos não sabiam que ele existia, portanto não teve o lugar de destaque e de importância para que as decisões fossem tomadas a partir do mesmo.

Em 2010, por solicitação do Ministério de Educação, os municípios foram orientados e levados a realizar plenárias juntamente com os profissionais de educação e sociedade civil a fim de contribuir para a construção do Plano Nacional de Educação, através da CONAE – Conferência Nacional de Educação, que na região de Campinas aconteceu na UNICAMP.

Em Hortolândia, os gestores das escolas foram orientados a discutir em HTPC²¹ com os professores acerca dos eixos propostos: Proposta Pedagógica, Formação Continuada, Currículo e Avaliação das modalidades referentes ao Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. O resultado das discussões foi debatido, primeiramente, em quatro polos, em pré-conferência de acordo com cada modalidade de ensino, e, finalmente, na Conferência Municipal que aconteceu na Câmara de vereadores, com todos os profissionais.

No que diz respeito à política de formação e valorização dos profissionais, é possível dizer que Hortolândia vem, ao longo do tempo, ampliando os espaços e tempos para que a mesma aconteça. Os HTPCs são considerados momentos para que a formação em serviço ocorra, bem como os cursos oferecidos pelo Ministério da Educação através do Centro de Formação do município. É importante destacar que a partir de 1998/1999, foram criadas as Oficinas Técnico-Pedagógicas (OTP), que atuaram como órgão da Secretaria de Educação, responsável pelos encaminhamentos na área de formação continuada e projetos oferecidos aos alunos no contra turno escolar, como mostram relatos presentes no PPP:

²¹ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo que acontece uma vez por semana e faz parte da carga horária do professor.

A composição desta Oficina agora apresentava uma equipe Técnica, que continham profissionais das áreas de Fonoaudiologia, Psicologia, Assistência Social e Terapia Ocupacional, com o intuito de atender os alunos com necessidades especiais, que no decorrer dos anos apresentou mudanças significativas de direcionamento.

Além da necessidade de atender ao profissional da educação, no caso o professor, houve um maior foco em atender os alunos em que estes necessitavam, para isto foram organizados os projetos, com o intuito de complementar a formação da sala de aula para que os alunos aos poucos tivessem um maior tempo dentro da escola, através de atividades culturais (teatro e brinquedoteca), esportivas (educação física) e de conhecimentos (xadrez), além destes projetos, alguns contendo parcerias com empresas privadas, os Projetos desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi implementado e aplicado dentro deste município (2007, p. 20).

Em 2005, foi inaugurado o Centro de Formação dos Profissionais em Educação – “Paulo Freire”, em prédio próprio construído pela administração no mandato anterior, com alguns pressupostos filosóficos inspirados nas ideias do educador Paulo Freire no que diz respeito a valorização da educação para a transformação. Os principais pressupostos políticos, inspiradores de Paulo Freire, deveriam balizar ações em torno de uma formação pautada no diálogo e na participação dos atores nas tomadas de decisão. Como afirma Paulo Freire, “o diálogo que é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, humanizam para a humanização de todos” (1982, p. 43).

Importa ressaltar que a mudança do nome de OTP para Centro de formação teve a intenção de contrapor a ideia de formação como algo prático, operacional, e o Secretário de Educação pretendeu modificar esta visão, inspirado nos pressupostos de Paulo Freire.

Conforme o que foi exposto no início deste trabalho, os profissionais que realizavam formação junto aos gestores, até então reconhecidos como professores que haviam se afastado da sala de aula para atuar desta forma nas OTP - ou Centro de Formação, posteriormente, eram reconhecidos também como professores formadores²² e somente após o ano de 2008 foram designados

²² A respeito dessa nomenclatura e o que ela representa o livro: Professor-Formador: Histórias contadas e cotidianos vividos, organizado por VICENTINI, Adriana A. Fernandes; FARIAS, Maria

Coordenadores Pedagógicos do Centro de Formação. No ano 2005, com a mudança de governo, alguns formadores deste grupo tiveram a iniciativa, juntamente com o secretário de educação, de iniciar formação com os Coordenadores Pedagógicos das escolas para construção de seus Projetos Político- Pedagógico, assim como também, iniciar a construção coletiva com os diversos segmentos, do Projeto Político-Pedagógico da Secretaria de Educação/Centro de Formação. Surgia, então, nesse cenário, o ideário de construção de um documento referência que fosse estabelecido em conjunto, celebrando, assim, a intenção de se colocar em prática princípios de cidadania e democracia tão proclamados, também, nos documentos oficiais. Assim como declara Paulo Roberto Padilha (2002), em seu livro intitulado *Planejamento Dialógico - como construir o Projeto Político-Pedagógico da escola*:

O planejamento dialógico é, na verdade, uma forma de resistência e representa uma alternativa ao planejamento autoritário, burocrático, centralizado e descendente, que ganhou as estruturas dos nossos sistemas educacionais e das nossas redes escolares. É resistência porque não aceita a continuidade de um modelo estático de planejamento, que não permite, em suas “estratégias”, a participação de todas as pessoas envolvidas no processo educativo na definição das políticas públicas educacionais (PADILHA, 2002, p. 25).

Dada a importância desse processo no que diz respeito ao percurso das políticas educacionais no município de Hortolândia, firmado no desafio da elaboração conjunta e não através de sua terceirização, será explicitado no item a seguir, um pouco mais sobre o mesmo, em um momento do qual, tive oportunidade de participar enquanto Coordenadora Pedagógica de uma Unidade Escolar.

Contudo, declarar a trajetória das políticas educacionais em Hortolândia, assim como em qualquer outro município, se torna uma tarefa um tanto extensa e complexa, pois muitas são as ações, decisões e posicionamento dos gestores que fizeram e fazem a educação na cidade, imprimindo nela uma marca que inevitavelmente deflagra sua história.

Natalina de O.; SADALLA, Ana Maria F. de Aragão e PRADO, Guilherme do Val Toledo, publicado em 2008 pela Ed. Mercado de Letras.

1.2.2 Projeto Político-Pedagógico municipal

Propomo-nos a explicitar como o processo de construção do PPP da Secretaria de Educação de Hortolândia aconteceu, quais as estratégias utilizadas, bem como apresentar os documentos (registros de atas das reuniões com os profissionais), dialogando com os mesmos.

Uma versão desse documento citado, foi disponibilizado em 2008 a alguns profissionais que participaram de sua elaboração e, nele, a equipe que ficou responsável pela escrita de sua introdução, teve a sensibilidade de narrar como o processo se iniciara, com a preocupação de deixar registrado o percurso. Nas palavras dos profissionais registradas nas páginas preliminares do referido PPP, temos:

O ano era 2005. Um grupo de formação de Coordenadores Pedagógicos composto de quatro pessoas e um Secretário de Educação partilhava de um mesmo desejo: dar início a um processo de construção coletiva de um projeto político-pedagógico municipal (PPP).

Foi então que, a partir do segundo semestre deste mesmo ano, algumas discussões sobre o PPP da Secretaria de Educação de Hortolândia tiveram início, afinal não existia tal documento no município. A princípio, decidimos recuperar juntamente aos Coordenadores Pedagógicos da rede os seus PPP para, a partir de então, podermos ter um panorama geral de como estava organizada a questão político-pedagógica municipal (2007, p. 3).

O processo de construção dos PPP das escolas antecedeu a construção do PPP da Secretaria de Educação, porém, o primeiro fez parte, inegavelmente, do processo de produção do segundo, o que é bastante significativo para um movimento democrático. A intenção de se “ouvir” as escolas, conhecendo de perto o que seus representantes entendiam por PPP, construção coletiva, foram ações extremamente relevantes para se pensar em uma construção em nível de escola e de rede. Padilha define com propriedade o que isso quer dizer:

é necessário organizar as prioridades e as ações escolares e educacionais para construir projetos e políticas emancipadoras, que nos permitam desvelar a realidade e revelar a nossa pronúncia, garantir a nossa voz, o nosso voto, escrever a nossa história com base no resgate,

na vivência e no registro das experiências que temos e na interpretação desse registro, que respeitem e considerem a diferença, a diversidade cultural e o multiculturalismo presente na educação e na sociedade (2002, p. 25).

E de acordo com o relato daqueles formadores, esse processo seria um desafio, porque segundo eles:

Descobrimos que as escolas não possuíam PPP, apenas o Plano de Gestão. E as poucas escolas que tinham tal documento, o seu uso se fazia necessário apenas para cumprir as exigências burocráticas (...) sem nenhum vínculo às ações políticas e tomadas de decisões pedagógicas do ambiente escolar.

Foi nesse momento que o grupo de formação de Coordenadores Pedagógicos se deparou com um outro desafio: começar o processo de construção do PPP municipal juntamente com as escolas (2007, p. 03).

Iniciara-se então um movimento que traz consigo a difícil tarefa de se pensar, discutir, estudar, escrever, de forma conjunta, e esse grupo se colocou em uma posição de articulador para que o mesmo acontecesse, tendo em vista que, como afirma Freire,:

A leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade (2000, p. 21).

Cabe destacar que aqui reside a discussão sobre a distância existente entre a determinação da Lei no que diz respeito à elaboração do Projeto Político-Pedagógico em conjunto e a prática observada nas escolas e nas redes de ensino. Considerando que iniciativas de construção de PPP nos moldes mais democráticos partiram de grupos de profissionais que tinham ideais de cidadania e democracia como mola propulsora, a mobilização desse grupo nos faz enxergar que a disposição em encarar tal desafio fez todo sentido. Não basta estar escrito na Lei, é necessário que esses conceitos estejam marcados, impregnados na vida dos profissionais, e a formação, seja ela inicial e/ou continuada teve grande contribuição neste sentido. A vontade política para mobilização de uma rede

contou, inicialmente, com princípios que permitiram aproximar a gestão municipal de educação à gestão das escolas e vice versa.

Neste sentido, Genuíno Bordignon e Regina Vinhais Gracindonem artigo publicado no livro *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*, declaram que “a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças na estrutura organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentam a construção de uma proposta educacional” (2001, p. 148, 149). Complementam essa ideia ressaltando que a Gestão do Sistema Municipal de Ensino deve constituir-se como um processo de articulação para o desenvolvimento da proposta político-pedagógica das escolas e esse processo é conduzido segundo uma determinada concepção de educação e de sociedade. Segundo os autores:

Pensar a escola e a construção de seu projeto de *vida* requer o estabelecimento de fundamentos sobre os quais se assenta essa construção, ou seja: definir pressupostos filosóficos, sociais e educacionais. Esses pressupostos, sobre os quais vamos fundamentar e organizar a proposta pedagógica das escolas, devem se constituir a partir a) da análise da questão dos paradigmas; b) da definição da especificidade da organização escolar; c) da visão clara da finalidade da escola como construtora de cidadania (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 149).

A gestão dos sistemas municipais e das escolas deve pensar nos paradigmas que garantirão a construção da escola cidadã através de uma gestão democrática pautada na autonomia, participação e a emancipação. Diferente disso, os autores declaram que a verticalidade das relações se assenta no princípio de autoridade do chefe e estabelece o clima propício às relações autoritárias, aptas a formar indivíduos que se tornam objetos passivos na relação social. Complementam, ainda, que essas relações permitem ao(à) secretário(a) de educação e ao(à) diretor(a) da escola administrar segundo sua maneira de ver e conceber a educação, e concluem esse raciocínio dizendo que a superação dessas relações de verticalidade, acontece a partir da concepção de cidadania que ressalta a dimensão do coletivo.

A respeito, ainda, dos sistemas municipais, em artigo publicado no livro *Os desafios da gestão municipal democrática* (1998), organizado por José Arlindo

Soares e Silvio Caccia-Bava, os autores José Arlindo Soares e Linda Gondim apresentam um panorama dos novos modelos de gestão a partir do estudo de quatro cidades que apresentavam características diversificadas. Analisam os ciclos da democracia nas grandes cidades brasileiras e consideram que em governos onde há valorização dos chamados conselhos deliberativos, existe a possibilidade de participação direta e em alguns casos, como o de Porto Alegre, por exemplo, há a ênfase nas propostas de instalação de “conselhos populares deliberativos” como alternativa de poder. Segundo os autores, esta prática “reforça a ideia de orçamento participativo e introduz os conceitos de parceria e desenvolvimento econômico local como condições para uma administração bem-sucedida” (p. 67). A forma de organizar a gestão do município através de suas secretarias possibilita a concretização de ações que considerem o interesse público, a descentralização do poder e enfatiza a participação popular pautada nos princípios democráticos. Considerando esta afirmativa, nas escolas, essa prática seria consequência de um projeto de governo.

Para Licínio C. Lima, estudioso das obras de Freire, em seu livro *Organização escolar e democracia radical – Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*, a democratização da administração, nos seus diferentes níveis, não é só um fator facilitador para uma escola democrática, mas é também, um valor em si mesmo, que só através de seu constante reforço pode permitir a democratização das estruturas e dos modos de gestão escolares. Em suas palavras:

Não se trata, portanto, de estabelecer prioridades bem definidas ou de considerar que a democratização da organização escolar só será viável após a prévia democratização da administração do sistema educativo. De fato, uma e outra encontram-se implicadas, mas é possível, a dado momento, registrar maiores avanços numa do que noutra e aceitar que a iniciativa de uma pode influenciar e facilitar positivamente a mudança da outra (LIMA, 2002, p. 47).

Contudo, pensar a construção do PPP emancipador nos leva buscar expressiva relação deste à ideia de gestão municipal e educacional que comungue do mesmo princípio. Em outras palavras, é possível dizer que os PPPs reguladores são construídos sob a ótica da administração burocrática e

hierarquizada, enquanto que os emancipadores são construídos sob a ótica dos princípios democráticos.

Nessa direção, é possível dizer que os profissionais responsáveis pelo processo de construção do PPP se dedicaram bastante na formação, pois todas as propostas e encaminhamentos eram norteadas por muito estudo e pesquisa, condição indispensável para a conquista da transformação, o que é bastante relevante para o processo de formação de educadores.

Os formadores do CFPE de Hortolândia relatam que na busca por material de estudo sobre o tema do PPP puderam encontrar referências bastante significativas em trabalhos de outros municípios e de professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, e acrescentam:

Durante a leitura desse texto, muitas de nossas angústias foram vislumbradas e repensadas e uma outra ideia nos recorreu: convidamos a autora para uma conversa sobre as possibilidades de nossas ações para com o Projeto Político- Pedagógico da rede.

Esta primeira reunião teve um caráter bastante singular, se tratou de um encontro não apenas de pessoas, mas de ideais. Ideais de formação, de construção coletiva, de concepção da escola pública (...). A partir deste encontro que, e segundo as orientações frequentes que o grupo de formação tinha com a professora Vera De Rossi, o trabalho de construção do PPP da Secretaria/escolas teve início (2007, p. 3).

O grupo tinha objetivos e planos para o desenvolvimento e encaminhamento dos trabalhos, como descrito abaixo:

Em relação ao PPP da Secretaria de Educação, no ano de 2006, a equipe responsável pela construção do mesmo tinha como meta: realizar reuniões quinzenais para debate e socialização das questões elencadas em um roteiro de atividades que seria combinado pelo grupo; a elaboração de um pequeno texto, a cada reunião, dos aprendizados colhidos; fazer com que tais escritas culminem no texto do PPP da Secretaria de Educação. O objetivo dessas reuniões era construir coletivamente o PPP da Secretaria de Educação (2007, p. 6).

A cada reunião, havia sempre alguém responsável por registrar a ata cuidando para relatar os fatos e encaminhamentos de forma a permitir que o mesmo fosse consultado na próxima reunião, garantindo assim o movimento dialético entre as discussões, a escrita e as ações, além de reunir fontes de

documentos valiosíssimos que pudessem abrigar essa história singular nesse dado momento da rede municipal de ensino. Conforme segue, os formadores relatam sobre a dinâmica de organização das reuniões, bem como algumas estratégias para otimizar o tempo e encaminhar as ações:

Assim, para realizarmos tais reuniões, foi necessário que fizéssemos alguns combinados entre o grupo, sendo estes: a necessidade da presença para garantia do trabalho ser coletivo; comprometimento com a discussão, com o grupo e com a escrita, que sairá em cada reunião; compreender que discordar faz parte do processo de discussão; ter no mínimo 3 pessoas para compor um grupo de discussão; garantir que em todos os grupos se tenha uma pessoa de referência para promover as discussões e se responsabilizar na articulação das ideias na escrita.

Em relação à dinâmica de tais reuniões, ficou combinado que elas seriam quinzenais (sendo passível de novos acertos e combinados); que partiríamos de um roteiro inicial elaborado pela equipe responsável para discutir as temáticas específicas do PPP; e que cada grupo terá um *articulador*, que será responsável em encaminhar, ao final de cada reunião, um texto produzido sobre as discussões realizadas; e que também, no início de cada reunião haverá uma plenária, com o objetivo de socializar o que cada grupo produziu.

Abaixo, temos os itens referentes ao roteiro inicial, englobando os temas a serem discutidos pelos grupos junto com o seu articulador:

- Caracterização do município
 - Caracterização da Secretaria de Educação
 - Centro de Formação
 - Ensino Fundamental
 - Educação Infantil
 - Projetos e parcerias
 - Ceja
 - Linha Norteadora
 - Sistema de Avaliação
 - Definição de 03 metas
 - Política de formação continuada
 - Política de Infra-estrutura
 - Política de regulamentação
 - Política de educação inclusiva
 - Política de apoio econômico ao aluno
 - Política de elaboração do orçamento municipal e gestão
- (2007, p. 6).

1.2.2.1 Abrindo o livro Ata: reuniões, diálogos e conflitos

No dia primeiro de novembro de 2006, o livro Ata foi criado. Tempo em que o grupo já tinha iniciado o processo de formação com coordenadores pedagógicos

para a construção do PPP das escolas e em 2005 já tinham esboçado um rascunho de roteiro para o PPP da rede. Grandes dificuldades foram sentidas pelos coordenadores formadores na realização do planejamento e organização das reuniões. Em meio a diversos desacordos, indecisões, conflitos e contradições, que por vezes desestabilizou o grupo, o caminho para a construção do PPP foi trilhado.

Alguns acordos e negociações foram registrados ao longo do processo, destacarei aspectos importantes para meu objeto de pesquisa, que consiste em compreender aspectos do processo de formação de coordenadores pedagógicos da rede pública municipal de Hortolândia.

Neste mesmo dia o grupo de formadores realizou uma reunião, conforme pauta e registro em anexo, intitulado *“Reunião de encaminhamento do Projeto Político-Pedagógico da Secretaria Municipal de Hortolândia”*, com a seguinte pauta:

“1- Perguntas para instigar e inspirar; 2- Objetivo e dinâmica da reunião; 3- Leitura compartilhada (DE ROSSI, 2006, p. 68); 4- Retomada da produção coletiva do PPP da Secretaria realizada em 2005; 5- Breve socialização sobre o significado da construção coletiva do PPP da Secretaria; 6- Combinados; 7- Dinâmica (em grupo) de elaboração e discussão das primeiras escritas do PPP; 8- Data do próximo encontro”.

Essa reunião contou com a presença do Secretário de Educação, dos profissionais do Departamento e do Centro de Formação, e de acordo com a lista de presença a maior parte dos participantes foram os profissionais do Centro de Formação com 32 presença e 13 ausências registradas. Reunir os profissionais de toda uma secretaria não seria tarefa fácil, pois articular a complexidade de ideias e pensamentos divergentes em torno do ideal de construção de um PPP seria como mexer em um vespeiro, porém, sem esse movimento o grupo não poderia alcançar um de seus objetivos que era a construção coletiva. Tal como o grupo esperava, ver aquela quantidade de profissionais juntos, suscitou um sentimento

de esperança na possibilidade de se alcançar algo tão abstrato num contexto de constante propagação do individualismo e fragilidade dos relacionamentos. A respeito disso, o grupo deixou uma nota registrada no PPP:

a primeira reunião do PPP da Secretaria de Educação teve uma característica singular. Pela primeira vez foi possível ver todos os funcionários reunidos e discutindo coletivamente sobre as ações políticas e pedagógicas deste grupo. As pessoas que visitavam o prédio também puderam perceber este envolvimento de todos. Este dia vem sendo conhecido pela equipe responsável como “o dia em que a Secretaria parou” (2007, p. 7).

De acordo com a pauta é possível perceber a intencionalidade do grupo de formadores em garantir que todos tivessem consciência da grandiosidade dessa construção e que pudessem participar. A leitura realizada também caracteriza a força das ideias e a busca pela fundamentação no encaminhamento das ações, que podem ser ouvidas nas palavras da autora que inspirou a leitura, e propuseram encorajar os participantes:

“Cada um será... um dos tecelões essenciais a esforçar-se por unir, desafiar e fabricar, com fios separados e heterogêneos, um tecido escolar comunitário e social, coerente e unido, em meio de conflitos, oposições, negociações e acordos. A constituição social supõe esse trabalho e essa tensão. Construimos a nós mesmos tentando reunir aquilo que foge por todos os lados. Esta é também a imagem grega de uma luta na amizade. A amizade se tece na articulação do privado, do próprio, do diferente com o público, o comum, o mesmo. São amigos aqueles com os quais temos as coisas essenciais em comum: as lembranças, as experiências, os valores, as alegrias, as tristezas vivenciadas numa relação de troca igualitária. A igualdade é fundamental na amizade. Quando se é amigo, mesmo se existir discordância ou rivalidade, é-se igual, um cidadão com outro cidadão. Isto é diferente de estratégias igualitárias que tem um aspecto hipócrita e demagógico para reforçar posições de poder. A amizade tem uma particularidade, ela nos transforma” (DE ROSSI, 2006, p.).

No registro da reunião, através do relato escrito dos formadores, fica evidente a valorização do processo de discussão e reflexão proposto. Para o Secretário de Educação, muitas indagações acerca da educação ideal para o município, bem como o perfil do aluno que se pretende formar, foram mencionadas, abrindo possibilidades para que pudessem avaliar e re-significar ações futuras. Segue fragmento do registro documental que expressa essa ideia:

“O PPP precisa quebrar paradigmas, o paradigma do tempo, se questionar por quem aprender? Para quem aprender? Como aprender? Como ensinar? Um outro tema que o secretário nos chamou a pensar para a elaboração do PPP foi sobre expectativa. Perguntas como O que esperamos da rede municipal de Hortolândia? O que esperamos da escola? O que a escola espera da Secretaria de Educação?”.

O secretário também deixa claro a necessidade de a rede de educação ter definido seu objetivo de ensino, pois segundo ele, o mesmo não é perceptível pelos educadores, contribuindo para que cada um possa fazer e ensinar o que quiser. Aponta como uma das soluções para essa problemática, o apostilamento dos conteúdos para que haja a garantia do mínimo de conhecimento aos alunos.

Na sequência, em cumprimento da pauta da reunião, a palavra foi dada a um dos formadores que se manifestou a fim de argumentar que, para a realização do trabalho algumas perguntas são necessárias para instigar e inspirar, das quais:

“Para quem estamos aqui? O que é PPP de uma Secretaria de Educação? Por que é importante ter uma linha norteadora em uma Secretaria de Educação? Quem é a Secretaria de Educação de Hortolândia?” E acrescenta que *“o movimento escolhido para a construção do PPP da Secretaria foi o da construção coletiva e não uma construção individual, de um grupo reduzido. Esse caminho é mais árido, trabalhoso, no entanto, mais rico e produtivo”.*

Novamente, percebo a preocupação na construção coletiva e na disposição em trilhar um caminho exaustivo, mas necessário quando se têm latente um princípio que privilegia o diálogo, a diversidade de opinião e a socialização entre os pares. Influenciados pela percepção de construção de um PPP singular, tendo em vista que, assim como Freire afirma: “O projeto é a conjectura que se define com clareza, é o sonho possível a ser realizado pela ação política” (2000, p. 21).

A prática de lançar perguntas que pudessem *instigar e inspirar* os participantes foi um dos recursos utilizados pelo secretário e também pelos formadores com o intuito de provocar, mobilizar os educadores à reflexão e conseqüentemente à busca de estratégias para a ação, levando-nos a entender, como afirma Padilha, que “o importante é que cada sujeito coletivo sinta-se co-responsável pelo processo e pelo projeto” (2002, p. 70).

Em seguida, os formadores socializaram a proposta de condução das reuniões para a elaboração do PPP. Enfatizaram que as mesmas aconteceriam quinzenalmente através de um roteiro de temáticas a serem discutidas. Os participantes se reuniram em grupos e cada grupo seria responsável por uma temática elegendo um articulador, responsável por organizar e fazer o registro das discussões. Foi dito também, que no início de cada reunião haveria uma plenária para socialização do que cada grupo havia produzido.

Sendo assim, outra formadora tomou a palavra para expressar a necessidade da construção coletiva do PPP e a necessidade de o mesmo ser o reflexo da história de Hortolândia, antes e depois da emancipação, bem como a necessidade de se inserir as memórias, de se definir papéis relativos ao que cabe à escola, ao Centro de Formação e à Secretaria.

Os formadores retomaram o percurso de formação sobre o PPP das escolas a fim de socializar com os participantes da reunião:

“Inês retoma qual o caminho a Equipe Pedagógica já realizou junto com as coordenadoras e com as escolas. Atualmente as escolas já iniciaram a construção do PPP que deverá estar articulado com o PPP da Secretaria. As escolas

possuem ritmos diferentes de construção, mas já chegou o momento de iniciar o trabalho de construção do PPP da Secretaria”.

E finalmente, antes de os grupos se reunirem para discussão:

“Ronaldo dá explicações finais para a realização do trabalho em grupo, mostra quem será o articulador de cada grupo e qual a temática que o mesmo ficou responsável. Também explica como os grupos devem utilizar o material que está em anexo da pauta entregue aos participantes. Ao terminarem a discussão em grupo os participantes deverão entregar suas contribuições ao Ronaldo. Finalizada as explicações, parte-se para o trabalho em grupo”.

Em grupo, os profissionais iniciaram a escrita conforme a temática, momento bastante interessante, pois os participantes foram levados a aprofundar o tema, buscando dados e informações que pudessem compor o texto. Este momento pode ser entendido como de aprendizado, pois através da pesquisa e levantamento de informações, os conhecimentos sobre o município e os segmentos da educação foram ampliados.

Vale destacar novamente, que a pesquisadora deste trabalho esteve presente neste processo e participou como articuladora do grupo denominado “Sistema de Avaliação”, composto por mais três pessoas. Organizamo-nos no sentido de inicialmente fazer um levantamento da temática no âmbito da avaliação do ensino-aprendizagem nas diversas modalidades do ensino, avaliação institucional, avaliação externa e do rendimento profissional. Pesquisamos como se dava a questão da avaliação, principalmente institucional, em outros municípios com o objetivo de apresentarmos uma proposta em plenária para a possível construção de um sistema de avaliação integrado na rede.

A segunda reunião de construção do PPP da Secretaria aconteceu no dia 9 de novembro de 2006 e teve a seguinte pauta:

“1- Leitura Compartilhada; 2- Leitura do registro do encontro passado; 3- Combinados sobre o texto de Porto Alegre; 4- Apresentação dos Pré-textos: 8 primeiros grupos: Exposição e Debate: O que não entendi; O que critico; O que sugiro;5- Próxima data para apresentação dos demais Pré-textos (9 restantes)”.

De acordo com o registro desta reunião, assim como na primeira, inicialmente o grupo de formadores realizou uma leitura compartilhada que se tratou da apresentação das fotos da primeira reunião ao som da música “Yo estoy contigo” da banda “Dom”. Na sequência foi, lido o registro da mesma. Os membros destacaram novamente a importância das discussões coletivas para a construção do documento. Os formadores haviam disponibilizado uma cópia do artigo: *Escola Cidadã: Políticas e Práticas*, escrito por José Clóvis de Azevedo (2000), aos profissionais da Secretaria de Educação e Centro de Formação dos profissionais em Educação – “ Paulo Freire”, a fim de contribuir com o processo e ampliar o repertório através da socialização de outras experiências em que os princípios de cidadania e democracia também estavam presentes. Neste momento, ressaltaram que seria necessário criar uma dinâmica de discussão do texto em questão para destaque das suas contribuições. Em seguida, distribuídos em oito grupos, iniciaram a apresentação dos Pré-textos desenvolvidos. O registro foi realizado da seguinte forma:

O grupo 1 estava responsável pela caracterização do município e a partir das discussões o representante apresentou que *A partir da utilização dos dois almanaques da cidade (como material de apoio), o texto apresentado pelo Silvio fez um resgate histórico do município, apontando o fenômeno do tropeirismo como o ‘estopim’ para o surgimento da cidade.* Além disso, apontaram que atualmente entende-se Hortolândia como uma cidade que precisa construir sua identidade.

As sugestões levantadas a partir das discussões foram explicitadas como segue:

“Necessidade de registro da população e percentual de crescimento; Quais empresas começaram a se destacar no município? Registro de entrevista de

peças que participaram do processo de emancipação da cidade; Mapa; Necessidade de resgatar que Hortolândia era distrito de Sumaré por isso da quantidade enorme de bairros; Proposta de que o estudo da história da cidade seja permanente nas escolas”.

O levantamento da caracterização da Secretaria de Educação ficou sob a responsabilidade do grupo 2, e após a discussão entre seus integrantes desse grupo foi destacado que uma das dificuldades no desenvolvimento do texto foi a falta de vínculo de alguns integrantes com a Secretaria de Educação pelo fato de todos serem comissionados²³. Falaram também, sobre a necessidade do estudo dos dados da Secretaria para destaque dos objetivos e concepções “ontem e hoje”.

As sugestões levantadas a partir da discussão em plenária foram:

“Organograma da Secretaria (necessário estar no texto); Necessidade de apontar o crescimento da rede municipal; Início do departamento; 1ª escola de Hortolândia; Carlão pediu fotos para ajudar a resgatar os 15 anos da Secretaria”.

O grupo 3, por sua vez, tratou do tema Centro de Formação, e conforme o registro, o texto apresentou que o crescimento do número de docentes no município culminou na necessidade de cursos para os mesmos, o que, segundo eles, acarretou no início das Oficinas Técnico-Pedagógicas (OTP), que funcionou nas dependências da EMEI Remanso Campineiro, em 1998. Também acrescentou que “além de cursos agregaram-se posteriormente projetos, outros profissionais de suporte técnico”. Resumidamente foi apresentado o percurso dos atuais projetos existentes (desenvolvidos em 2007).

Também foram levantadas algumas sugestões diante do que fora apresentado em plenária, dentre elas, destacaram a necessidade de registro de período anterior ao apresentado (iniciativa de formação sem espaço definido), bem como, a necessidade de registrar sobre a inauguração do prédio,

²³ Alguns profissionais atuavam (atuam) na S.E. como assessores designados, não efetivos.

caracterizando a passagem de OTP para Centro de Formação, explicitando sobre a exigência da Universidade (UNICAMP) para o desenvolvimento do Programa Especial para Professores em Exercício – PROESF - em atendimento da formação (graduação) dos professores do município. Sugeriram a realização de entrevistas com pessoas mais antigas da rede. A necessidade do levantamento da característica atual dos projetos desenvolvidos. E, também, a necessidade de garantir no texto explicação de que o Centro de Formação abarca a todos os profissionais relacionados à educação, bem como a elaboração de um organograma e a explicitação da relação do Centro de Formação com as escolas e comunidade.

Sobre o Ensino Fundamental, o grupo 4 ficou com a responsabilidade de realizar o levantamento dos dados para a discussão e apresentação em plenária, e de acordo com o registro: “a apresentação do texto deu-se pela contextualização histórica (1998 – processo de municipalização), pontuando que a 1ª escola de Ensino Fundamental da cidade foi o CAIC do Jd. Amanda. Apresentaram ainda a função da divisão do Ensino Fundamental, dados do Plano Decenal e a estrutura organizacional do Ensino Fundamental em Hortolândia”.

As sugestões levantadas pelas discussões foram:

“Necessidade de explicitar finalidades da educação fundamental (garantir qualidade, etc); Expor que atualmente são 25 horas de aula semanal (expor que essa mudança ocorreu em 1999);Apontar que em 2007 o Ensino Fundamental terá 09 anos; Deve falar sobre a política de inclusão;Falar do processo de municipalização de escola por escola; Colocar a importância da cultura para a educação; Anexar termos de convênio de municipalização; Apontar no texto as dificuldades do percurso”.

O grupo 5 ficou responsável pelo tema Educação Infantil, e a apresentação do texto, como consta no registro, começou por um resgate histórico do período pré e pós emancipação da cidade. Apontaram que muitas das informações

presentes no documento foram consultadas no Trabalho de Conclusão de Curso de uma professora da rede municipal.

A partir das discussões, foram levantadas algumas sugestões como o alerta para a necessidade do Ensino Fundamental e a Educação Infantil terem expectativas que se complementem e que estejam conectadas, a necessidade de pensarem sobre a escola técnica Magalhães Teixeira (que hoje é mantida pelo governo do Estado de São Paulo e funciona como Escola Técnica), a necessidade de inserção de gráficos atuais de demanda de salas e texto que explicita sobre a proposta do Programa Bolsa Creche.

O grupo 6 ficou responsável em tratar sobre os Projetos e Parcerias da rede de educação. “O texto caracterizou os projetos da Coordenadoria Técnica de Projetos (Interaja, Valores e atitudes, Mãos Artesãs, Ejatec, Bibliotecas Populares).”.

Como sugestões foram destacadas:

“Necessidade de explicar o que é a Coordenadoria Técnica de Projetos; Necessidade de explicar a sigla do Interaja e que é uma proposta do Brasil Alfabetizado; Quadro informativo de onde acontecem as aulas do projeto Interaja; Diagnosticar o número de analfabetos no município; Não se esquecer de sempre citar quais as escolas atendidas pelos referidos projetos”.

O tema da Educação de Jovens e Adultos ficou sob a responsabilidade do grupo 7, e foi registrado que seria necessário ampliar o texto para a contextualização do surgimento da EJA pela LDB e de regimento próprio.

As sugestões levantadas pelas discussões foram a de entrevistar um professor que havia sido o primeiro gerente da EJA no município; além de explicitar as mudanças na modalidade a partir do FUNDEB, assim como o que se espera para a EJA e as estimativas de demandas atendidas, além de abordar questões sobre o índice de evasão escolar.

Finalmente, o grupo 8 tratou do tema Linha Norteadora, e de acordo com o registro, “o texto começou apresentando proposta de metas, de uma bibliografia

básica e de uma pesquisa acerca do que os profissionais daqui pensam sobre o assunto. Houve a discussão de que eram poucos os integrantes para uma temática tão importante. Sugeriram a junção deste grupo com o grupo de Definição de Metas”.

As sugestões levantadas pelas discussões foram:

“Definição do que é Estado, sujeito, escola, etc; Justificativa da Natalina do porque as linhas norteadoras devem estar junto com as metas”.

Essa reunião de discussão dos grupos contou com a presença de 45 pessoas e se configurou de extrema importância, não só para o grupo de formadores como para todos os envolvidos, que puderam partilhar das discussões dos grupos em plenária, ouvir as contribuições, concordar ou discordar de seus pares. Também foi um momento exaustivo, por exigir atenção e exposição dos participantes. Alguns se dispersavam, outros se empolgavam nas colocações, mas o fato é que foi um exercício necessário para que a construção coletiva se iniciasse. Como destaca Padilha, neste tipo de dinâmica:

Passa a existir um clima democrático no qual todos têm voz, todos podem lutar por seus direitos, por suas convicções, todos podem dar seu testemunho coerente, com a clareza de que suas palavras serão ouvidas, discutidas e serão objeto da reflexão dos seus companheiros (2002, p. 23).

No dia 23 de novembro, houve outra reunião para que os grupos restantes se apresentassem. E como combinado na reunião anterior, iniciaram com um café coletivo, realizaram a leitura do registro, lembraram a todos os grupos que deveriam entregar no dia 14 de dezembro os textos produzidos sobre cada temática que comporia o PPP. A mesma não teve seu registro anexado no livro ata, portanto não estão disponíveis os pontos destacados relativos à apresentação do restante dos grupos, mas consta anexada a pauta e a lista de presença que registrou 34 participantes.

Consta nos registros um documento enviado a todas as Unidades Escolares denominado “Circular nº 19/2007” com o seguinte conteúdo:

“Informamos que a próxima reunião do PPP será no dia 13 de março de 2007, às 8 horas no Auditório do Centro de Formação dos Profissionais em Educação - Paulo Freire. Cada Unidade Escolar deverá mandar 1 (um) representante para participar da reunião dando assim a continuidade da escrita coletiva do PPP (Projeto Político-Pedagógico) da Secretaria de Educação. Agradecemos pela colaboração de todos (...).”

No dia 22 de fevereiro de 2007 foi realizada a quarta reunião de construção do PPP da Secretaria de Educação que teve como pauta: 1- *Leitura compartilhada*;2- *Leitura do registro da reunião anterior*;3- *Retomada do texto “Escola Cidadã: políticas e práticas”*;4- *Retomada do processo de construção do PPP*;5- *Retomada do texto do PPP em grupos*. Esta foi a primeira reunião do ano de 2007 e contou com a presença de um representante de cada escola (algumas enviaram um funcionário, outras um professor, ou gestor), convidados a acompanhar a construção. Inicialmente foi feita a leitura compartilhada da música “Estações”, foi lido, como de costume, o registro da última reunião e foi apresentada aos profissionais das escolas uma breve retrospectiva da proposta de escrita do projeto, bem como o ponto em que as discussões se encontravam. Neste momento, chama a atenção e vale destacar, que foi dito aos convidados que discordar fazia parte do processo e, no registro, a palavra *discordar* foi escrita em maiúsculas, ressaltando a importância e os sentidos que a mesma pressupõe. Declararam também a intenção de concluir a escrita em mais dois encontros. Também é interessante que o grupo fez questão de registrar a indagação de uma professora representante de escola:

“Quando foi feito o convite às escolas? Como justificamos o fato de algumas escolas estarem participando do processo de construção escrita do PPP e outras não? Como queremos terminar o PPP em mais dois encontros sendo que este é um processo muito importante? Comentou também que não devemos limitar o tempo para a escrita do projeto nem copiá-lo de outro município”.

Esse relato demonstra a importância dada pelo grupo, no que diz respeito a participação e colocação dos participantes, sobretudo em destacar a opinião de alguém da escola. Este fato sinaliza que a intenção era proporcionar a participação do maior número de pessoas para que pudessem contribuir na construção do projeto, e neste sentido, Licínio C. Lima declara que “em termos de projeto educativo, uma organização e uma liderança pela libertação exigem comunhão e co-construção, e não dicotomia do tipo “lideranças de um lado, massas populares de outro” (2000, p. 35).

Neste dia, conforme pauta, também realizaram a sistematização da leitura do texto “Escola Cidadã” de José Clóvis de Azevedo, feita por um dos formadores, que descreveu a experiência da cidade de Porto Alegre (já apontado anteriormente), socializando as possibilidades de organização do trabalho pedagógico e da articulação daqueles profissionais movidos por uma meta, um ideal. Assim como a experiência de Hortolândia, Porto Alegre contou com o apoio das autoridades públicas na construção e desenvolvimento de um projeto singular de educação para o município. O material serviu de inspiração e motivação aos que se debruçaram na leitura, provocando, mesmo que em alguns, um forte sentimento de esperança e mobilização. Nesse processo, foi perceptível o interesse dos formadores na fundamentação desse trabalho tendo em vista o conhecimento de outras experiências, para que o exercício de construção fosse fortalecido e compreendido por todos como algo possível. Foi registrada a presença de 59 pessoas nesta reunião.

No dia treze de março de 2007, aconteceu a quinta reunião de construção do PPP e de acordo com o registro, a mesma foi iniciada com a fala do Secretário de Educação sobre como teria sido a experiência de escrita do PPP, salientando que este trabalho estaria relacionado com um projeto de cidade. Novamente, foi feito pelos formadores a retrospectiva das tarefas realizadas desde as primeiras reuniões, retomando as dificuldades e expectativas desse processo. Foi combinado que cada grupo continuaria a produção do texto, a ser entregue até o meio dia para um dos formadores mesmo que estivesse incompleto, pois segundo eles:

“A intenção é coletar e organizar o texto no seu próprio percurso de construção.”

Este argumento declara a importância dada ao processo coletivo de escrita realizada por várias mãos, pois mais que o produto final, ele declara e comprova a essência do sentido democrático pautado na divergência de ideias, nos conflitos entre os pares, traduzido nas escritas que posteriormente deveriam ser organizadas. Conforme afirma Freire, “é uma construção que, jamais é terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que uma educação democrática não se pode realizar a parte de uma educação da cidadania e para ela” (1997, p. 19).

Uma participante perguntou quantas reuniões teriam que realizar ainda para terminar a escrita. Foi dito que o número seria de acordo com a necessidade do grupo, deixando clara a intenção de finalizar essa escrita no primeiro semestre desse ano. Assim, a reunião foi encerrada com cada grupo trabalhando com sua respectiva temática.

Cabe registrar que, no final do primeiro semestre deste ano, houve a mudança do Secretário de Educação, conforme registro dos formadores na versão final do documento, juntamente com a narrativa dos próximos acontecimentos:

A Secretaria de Educação teve uma mudança de Secretários. Inicialmente, ela se integrou nas atividades desempenhadas pelo grupo e assumiu este compromisso e com a equipe responsável.

O grupo de formação teve mais um encontro com a professora Vera De Rossi para que pudessem definir como seria a sistematização das escritas produzidas pelo grupo. No momento em que juntamos tais escritas em um único documento ele se mostrou contraditório em alguns momentos. A equipe de formação precisava saber como resolver o “problema das contradições”. Vera nos informou que a ideia era justamente essa: explicitar as contradições, afinal quando elas aparecem isso denota que a construção foi coletiva e não foi imposta. E que a ideia era de que o coletivo conhecesse essas contradições e juntos pensassem em possibilidades para atuar sobre elas.

Nos últimos encontros realizados (julho e outubro de 2007) os integrantes dos grupos de trabalho foram reorganizados para que pudessem pensar em ações que viabilizassem as discussões que o coletivo vinha realizando até então. As ações foram divididas em curto, médio e longo prazo. Tais combinados foram socializados e combinou-se que em outubro de 2008 um novo encontro acontecerá, para que se possam

avaliar as decisões tomadas e também retomar o processo de construção do PPP (2007, p. 8).

Assim, no dia 2 de julho de 2007 aconteceu a sexta reunião para construção do PPP, e estiveram presentes 145 profissionais da Secretaria de Educação, Centro de Formação e escolas, com a seguinte pauta:

“1- Leitura Compartilhada: Clip “Gentileza” (Mariza Monte);2- Apresentação do percurso da construção do texto final;3- Alguns apontamentos (Vera De Rossi);4- Definição de metas (curto, médio e longo prazo)”.

De acordo com o registro realizado pelos formadores, após a apreciação do clip e breve discussão sobre seu conteúdo, foi apresentado o percurso da construção do texto final do PPP, momento em que um dos formadores compartilhou sua fala usando o recurso do data show e destacou:

“Rememorando o processo de escritura do texto: Produzido por grupos diferentes, com envolvimento dos profissionais da Secretaria e representantes de escola; As temáticas foram socializadas durante 5 encontros e modificadas à partir de sugestões do grupo; É um texto que representa o trabalho de aproximadamente 2 anos; O texto contou com a interlocução da Profª Vera”.

Cada representante dos grupos temáticos puderam falar sobre a produção dos textos, bem como sobre o trabalho de correção e revisão dos mesmos. Neste dia foram definidas as metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo mediante a situação levantada pelos grupos na construção do PPP. Ficando então registrado como segue:

METAS	AÇÕES	PRAZO
Princípios Educacionais	<ul style="list-style-type: none">Definir coletivamente a partir da LDB;	Curto (2007)

METAS	AÇÕES	PRAZO
-------	-------	-------

Formação Continuada e Valorização Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de leitores no trabalho docente, na escola e comunidade; • Aumentar o acervo de livros (organizar um kit por escola) • Nova estrutura do Projeto Sala de Leitura 	Médio Prazo (2008)
METAS	AÇÕES	PRAZO
Formação Continuada e Valorização Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Livro do Paulo Freire para os professores; • Compra de um bernal de jogos por escola; • Banco de livros com associações de moradores (livros como moeda de troca) 	Curto (2007) Médio (2008)
METAS	AÇÕES	PRAZO
Educação Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Remodelar a estrutura do G.A (pós e pré-aula) • Contratação de 2 professores de Educação Especial • Diminuição do índice de retenção (30,64% para 3%) 	Médio (2008) Curto (2007) Curto (2007)

Ainda nesta reunião, a professora Vera conversou com os presentes contribuindo com alguns apontamentos. E o grupo registrou em ata algumas de seus apontamentos que consideraram importantes para que fizesse parte desse processo de construção e que pudesse valorizar a interlocução e parceria desta profissional. Os formadores deixam claro que o diálogo com a Vera foi bastante importante para que pudessem tentar resolver o “problema das contradições”, pois

como o texto havia sido escrito por várias mãos e algumas informações foram costuradas às memórias e relatos dos mais antigos, a produção do texto final seria um desafio. Esse momento coletivo, assim como os outros, foi extremamente importante para que todos pudessem apontar caminhos para a “conclusão” do texto.

Em relação a reunião agendada para outubro deste mesmo ano, conforme cronograma apresentado pelos formadores, não houve registro encontrado no livro ata, somente anexada a lista de presença que registrou o comparecimento de 56 pessoas. Esta que seria a sétima reunião, aconteceu, de acordo com a memória dos que participaram (isso inclui também a da pesquisadora deste trabalho) no sentido de apresentar o arquivo contendo o texto final a ser publicado, com o apontamento dos últimos ajustes.

O encontro previsto para outubro de 2008 não aconteceu, pois diante de tantas idas e vindas da gestão da Secretaria de Educação, o projeto acabou por ser engavetado.

Esse processo todo representou, mesmo que por pouco tempo, o exercício da democracia, ou pelo menos tentou, quando se propôs mobilizar um grupo de pessoas a pensar e construir um projeto, levando em consideração a divergência de ideias, os conflitos emergentes dos diferentes pontos de vista. E é do conflito e da tentativa de se buscar caminhos diante do dissenso, que podemos vislumbrar o sentido da democracia, viva e que pulsa na veia daqueles que acreditam que as decisões políticas não podem ser entregues, como declara Chauí:

aos representantes enquanto técnicos ou profissionais da política que, no dizer de Finley, reduzem a democracia a acordos e ajustes para a obtenção de consenso, este último visto como a mola da política, paralisando o coração da democracia, isto é, o conflito (1989, p. 301).

A busca pelo consenso acaba sendo uma armadilha capaz de limitar as pessoas na crença de que todos devem concordar e aceitar determinada condição que muitas vezes não representa a vontade de uma maioria. O conflito incomoda, nos tira da zona de conforto, e com isso nos coloca como presas fáceis à representantes e autoridades públicas, que em nome do estabelecimento da

ordem, acabam por nos convencer de que o mesmo é desnecessário, enfraquecendo assim, esse mecanismo que impulsiona as relações democráticas.

Neste sentido, Lima, afirma que:

As práticas democráticas envolvem riscos, as mudanças sociais não são simplesmente ditadas por um quadro absoluto e superior de racionalidade, política e técnica, porque governar *com* os outros é mais difícil que governar *sobre* os outros, porque, em suma, proceder a transformações democráticas e participativas a partir de decisões autoritárias, não partilhadas, mas impostas, representa uma contradição fatal para o governo democrático e o exercício da cidadania (2000, p. 49).

Talvez, por essas e outras questões, o que temos é apenas um recorte possível de um dado momento da Secretaria de Educação de Hortolândia, que tem um Centro de Formação denominado “Paulo Freire”, que em alguns inspirou e produziu esperanças de que as práticas educacionais pudessem ser formativas a medida que, através do diálogo e da participação, fosse possível construir um projeto de educação, de cidade e de vida. Eis aqui apenas algumas ideias que nos fazem pensar...

Contudo, a percepção de dificuldades enfrentadas pelos formadores, coordenadores pedagógicos e demais educadores de Hortolândia, envolvendo conflitos e contradições vivenciadas na construção democrática e cidadã, e de seus projetos e planos, se configurou de grande importância para o fortalecimento das relações democráticas, movimentadas pelo diálogo e mobilização coletiva. Nas palavras de Freire, “a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com a reflexão e práticas” (1997, p.91).

CAPÍTULO II - Construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas municipais de Hortolândia

Este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, será explicitado sobre o processo formativo pelo qual passaram os Coordenadores Pedagógicos das escolas, realizado pelos formadores do Centro de Formação, destacando as estratégias para a construção da gestão colegiada do Projeto Político-Pedagógico das Unidades Escolares. Para tanto, será mantido o diálogo entre as fontes documentais produzidas e disponibilizados pelos formadores²⁴ (tais como as Atas de registro de onze reuniões realizadas com os mesmos nos anos de 2005 e 2006 e alguns registros pessoais), bem como com as contribuições dos diferentes estudiosos que tratam sobre o assunto. Posteriormente, serão tratadas as narrativas de quatro Coordenadoras Pedagógicas de escolas de Ensino Fundamental, entrevistadas. Tais narrativas serão introduzidas no sentido de contribuir com a análise dos limites e possibilidades do processo de formação para a construção coletiva e democrática do PPP no âmbito da cultura da escola.

2.1 Coordenadores Pedagógicos do Centro de Formação dos Profissionais em Educação (CFPE) – “Paulo Freire”

A figura do Coordenador Pedagógico passou a ser introduzida no contexto escolar no sentido de acompanhar e subsidiar o trabalho docente. Este profissional na maioria das vezes é um professor afastado da sala de aula para exercer esta função. Porém, muitas são as discussões sobre sua função, pois mesmo após a introdução da Lei e dos princípios democráticos que ela preconiza, muitos Coordenadores desempenham a função ainda pautados nos aspectos burocráticos, prescritivos e fiscalizatórios.

Para acompanhar o sentido da gestão democrática, esse profissional, hoje, pode se apresentar também, como um articulador e mediador da participação dos

²⁴ Professores: Adriana Alves Fernandes Vicentini, Inês Henrique dos Santos, Sandra Denadai e Ronaldo Alexandrino e Maria Natalina de Oliveira Farias (em 2006).

educadores na elaboração do Projeto Pedagógico, da comunidade escolar e local nos conselhos e órgãos colegiados, conforme expresso no Artigo 14 da LDB. Apesar de a referida Lei também preconizar a formação desse profissional em nível superior no Artigo 64:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (LDBN/1996).

O que supomos é que a formação inicial não dá conta de suprir os conhecimentos necessários para o exercício da função, por outro lado, esse profissional é o professor que, em algum momento, pode se deslocar da docência para atuar no âmbito da gestão. Portanto, a formação em serviço, sem desconsiderar a importância da formação inicial ou continuada, torna-se foco de estudos e discussão sobre a prática para a formação de professores e desenvolvimento profissional desse professor/gestor.

Neste sentido, de acordo com Nilba Clementi em seu artigo intitulado: *A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador*. In: *O coordenador e o espaço de mudança*, organizado por Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco:

Atualmente, os estudos sobre formação de professores estão influenciando a concepção do trabalho do coordenador. Alguns autores (Schön, 1992; Nóvoa, 1992; Placco, 1994; Torres, 1994) defendem a proposta de coordenadores e professores devem ser parceiros na organização de projetos, estudos e busca de soluções para as dificuldades do cotidiano. Juntos devem refletir sobre o que privilegiar em determinada atividade, como promover maiores reflexões entre os alunos, que metodologias são mais adequadas nesta, ou naquela situação (...). Cabe ao coordenador fazer a interlocução com os professores (2006, p. 53).

Sendo assim, o campo da literatura vem se ampliando aos poucos, sobretudo após os anos 90, no sentido de contribuir com os estudos sobre a identidade do Coordenador Pedagógico, visto que como gestor, formador de professores, acaba recebendo um acúmulo de tarefas, além de, como afirma

Clementi (2006), alguns fatores de ordem pessoal, profissional, estrutural e organizacional interferirem fortemente em sua atuação.

Nesta direção, é importante verificar também, algumas produções acadêmicas que ampliam a discussão sobre essa temática. A tese de doutorado de Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, defendida em 2006 na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, que tem por título *Pelas telas, pelas janelas: a Coordenação Pedagógica e a formação de professores/as nas escolas*, contribui com a discussão sobre a formação de professores que acontece nos momentos de trabalho docente coletivo a partir da mediação da coordenadora pedagógica. O trabalho buscou compreender se as coordenadoras se reconhecem como formadoras de professores, destacando suas possibilidades e dificuldades na organização das dinâmicas formativas. A autora usa com como referência além de Almeida, Cristov e Placco, Rui Canário para discutir a Formação Centrada na Escola como possibilidade de professores e coordenadores aprenderem com a própria experiência.

Assim como a Dissertação de Mestrado de Adriana Stella Pierini, defendida em 2007 na UNICAMP que tem por título: *A (des) constituição da Orientadora Pedagógica na escola pública: Um trama de muitos fios, vários laços e muitos nós*, que versou sobre o trabalho da coordenadora pedagógica no encaminhamento da formação com os professores a partir de sua constituição profissional.

Também, nesta linha, Patrícia Regina Infanger Campos, defendeu sua Dissertação de Mestrado na UNICAMP no ano de 2010, com o título: *A Orientadora Pedagógica, a atuação e a formação docente: um encontro com Alice e o Pequeno Príncipe*, que também trata da constituição do coordenador como formador de professores de uma escola municipal de Campinas-SP e as estratégias formativas centrada na escola, desprendidas nos momentos coletivos.

Contudo, é possível dizer que os conceitos articuladores, sobre formação de professores, formação continuada, identidade do Coordenador Pedagógico, influenciaram o trabalho dos professores-formadores do Centro de Formação de Hortolândia, contribuindo para o desenrolar de todo trabalho deste grupo. O registro como um elemento formativo, também se configurou como um dos

objetivos desses profissionais, assim como a parceria com a Universidade. Em suas palavras, registradas no artigo *Formadores de formadores em travessia: apenas um mergulho*. In: “O Coordenador Pedagógico: Práticas, saberes e produção de conhecimento” (2006), organizado pelos mesmos – Adriana Alves Fernandes Vicentini, Inês Henrique dos Santos e Ronaldo Alexandrino, destaque:

Em águas juntamos forças para a travessia: ser formador de formadores. Em 2005 nos remetemos a tarefa de formadores dos Coordenadores Pedagógicos da rede municipal constituída de Ensino Fundamental, Infantil e Supletivo. Como desempenhá-la? Não sabíamos. Tínhamos apenas uma clareza: a nossa travessia seria definida pelo próprio grupo. Traçamos o início do percurso: 1- Conhecer-nos enquanto grupo; 2- Socializarmos as nossas expectativas; 3- Discutirmos propostas de trabalho; 4- Conhecermos as necessidades/sugestões das Coordenadoras Pedagógicas em relação ao seu trabalho na escola. Estávamos ansiosos quanto a este primeiro encontro. Empregamos muito tempo em um planejamento cuidadoso e, porque não dizer, com muito carinho organizamos cada detalhe. Um detalhe importante destacamos: o caderno de registro²⁵. (VICENTINI; SANTOS; ALEXANDRINO, 2006, p. 261, 262).

2.1.1 Processo de Formação de Coordenadores Pedagógicos

A iniciativa de construção do PPP das escolas, já relatado no capítulo um, teve início com as propostas de formação que se deram a partir de 2005 por alguns profissionais formadores do Centro de Formação, e é importante o conhecimento de algumas delas.

O exercício de pensar sobre as questões político-pedagógicas, neste tempo, esteve relacionado principalmente com os objetivos da formação continuada realizada com os Coordenadores Pedagógicos das escolas. Deste modo, nos propomos a contar, usando como fontes principais, os registros de onze reuniões (2005 e 2006) realizadas com Coordenadores Pedagógicos, bem como os registros pessoais de um dos formadores, apontando como aconteceu esse movimento e as estratégias utilizadas para que houvesse o encaminhamento da construção do PPP nas escolas.

²⁵ O caderno de registro foi a produção escrita das reuniões, que identifiquei como fontes documentais neste trabalho.

A primeira reunião²⁶ realizada em 2005 com os Coordenadores aconteceu no dia 28 de março, e em todas as outras, foi possível observar, através das atas por eles produzidas, uma característica própria desses profissionais. O grupo de formadores socializou com os mesmos a necessidade de construção de uma dinâmica de trabalho que valorizasse seus interesses e necessidades. Com a intenção de dar voz a esses profissionais, de ouvi-los, consultá-los, fato que se destaca, pois anteriormente as reuniões nem sempre tinham essa característica. Os formadores propunham uma pauta que trouxesse inicialmente uma leitura compartilhada relacionada sempre a uma letra de música, um vídeo clipe, e textos de diferentes gêneros que levassem o grupo a refletir, ao mesmo tempo que pudesse ampliar seu repertório cultural, realizar estudos, registrar e assegurar que não haveria “fiscalização” do trabalho nas Unidades Escolares. Segundo os formadores, o papel deles diante do grupo de Coordenadores era:

“Promover uma reflexão sobre a identidade do Coordenador Pedagógico; Discutir sobre os conhecimentos pertinentes à prática do Coordenador Pedagógico; Reorganizar a didática da reunião com os Coordenadores de modo que estas respondam às suas necessidades; Ampliar o universo cultural do Coordenador Pedagógico; Estabelecer parcerias com Universidades; Promover encontros de trocas de saberes entre Ensino Fundamental e Educação Infantil; Repensar o trabalho coletivo na escola; Incentivar e reconhecer a importância da construção da biblioteca particular dos Coordenadores; Realizar leituras/estudos das obras originais dos autores (Metodologias de ensino/Teorias Pedagógicas); Reconhecer a importância do registro; Não realizar visitas às Unidades Escolares com o objetivo de fiscalizar o trabalho; Avaliar conjuntamente todo o trabalho desenvolvido”.

Também descreveram, os formadores, suas expectativas em relação a participação do Coordenador Pedagógico nas reuniões:

²⁶ As reuniões eram realizadas nas salas do Centro de Formação.

“Que participem das discussões ativamente; Se sintam a vontade para dizer o que pensam; Que o estudo e a leitura sejam intrínsecos a eles; Que exista um trabalho de cooperação e não de competição entre coordenadores e escola; Em reunião desligue o celular; Que sejam assíduos e pontuais; Que compreendam qual o nosso papel com eles; Que haja cumplicidade entre os Coordenadores (sem “fofocas”).”

Os formadores solicitaram que os Coordenadores discutissem entre si a respeito das expectativas deles em relação aos mesmos, ao próprio grupo de Coordenadores e ao seu trabalho na escola. Depois realizaram uma plenária para socialização e registro. Percebe-se com essa dinâmica, a preocupação e a valorização ao processo de discussão, à troca de ideias, bem como a importância da percepção do outro para o desenvolvimento das propostas de trabalho. De acordo com minhas lembranças, as reuniões, na maioria das vezes, eram tranquilas, sempre havia participação da maioria dos coordenadores que expunham suas opiniões. Havia divergência de ideias, porém, não me lembro de haver tumulto e discussões que comprometessem o respeito entre os profissionais. A solicitação para que os coordenadores desligassem o celular durante as reuniões tinha o propósito de evitar que fossem interrompidos, principalmente por questões da escola. Neste mesmo encontro, os formadores fizeram um levantamento das necessidades/sugestões das Coordenadoras Pedagógicas para o estudo durante o ano quanto à formação, no que diz respeito a seu trabalho na escola. A atividade aconteceu com um registro individual e socialização dos temas mais comuns, dos quais destacaram: avaliação, inclusão, alfabetização, currículo, indisciplina, leis da educação, planejamento, papel do coordenador e construção do PPP. Porém, nesse dia, não pontuaram por qual tema iniciariam os estudos, deixando tal atividade para o próximo encontro. Como as reuniões aconteciam semanalmente, aparentemente não havia discordância das coordenadoras em retomar os assuntos pendentes nas reuniões seguintes. Lembro-me que algumas coordenadoras reclamavam quando a pauta era muito

extensa e alguns assuntos acabavam sendo percorridos de forma mais sucintas e quando havia muitos recados a serem dados.

Na segunda reunião, realizada no dia 6 de abril de 2005 no Centro de Formação, os formadores trouxeram uma proposta de pauta da seguinte forma:

“1- Leitura Compartilhada: O frio pode ser quente – Jandira Mansur; 2- Dinâmica de estudo do texto do GEPEC (As professoras e a Professora – Coordenadora: diferentes olhares, diferentes saberes)²⁷: Em pequenos grupos, discutir e responder um questionamento que resultará na produção de um texto coletivo; Plenária; Sistematizando as ideias; Avaliação do dia: uma frase que você sentiu/avaliou nesse dia;3- Definição de um ponto de partida comum de estudo”.

De acordo com o registro realizado pela Coordenadora Pedagógica responsável pela ata desta reunião, os formadores iniciaram um estudo sobre o papel do Coordenador, pois acreditavam que o mesmo deveria ter clareza de suas atribuições, bem como, ter consciência de sua função. Usaram um texto (não publicado) produzido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada - GEPEC da UNICAMP, do qual uma formadora fazia parte. Nas palavras da Coordenadora autora do registro em ata:

“O texto nos remete a reflexão do ser e estar Coordenador, e que precisamos rever nossos conceitos sobre quem “manda” e quem “faz”, já defendendo que o mesmo deve articular o trabalho, e junto com o grupo da escola direcionar as ações para a construção coletiva de um trabalho colaborativo, no qual não pode representar o “secretário” do diretor e sim conhecer os processos educativos a fim de articular e coordenar os múltiplos saberes”.

Como prática, realizaram a discussão em pequenos grupos, e depois coletivamente, das ideias centrais do texto. Os formadores mediarão também uma votação, que aconteceu de forma tranquila, para elencar os temas mais

²⁷ Texto não publicado.

indicados para os próximos estudos. Entre eles, o tema “Projeto Político-Pedagógico”, que deveria ser iniciado a partir das próximas reuniões. Para o início das discussões de tal temática, um dos formadores indicou a leitura do PPP da cidade de Santo André – SP, ressaltando que a mesma contribuiria para que o assunto começasse a ser abordado.

Nota-se o paralelo feito pelos formadores no sentido de articular as temáticas de estudo ao grande ponto de discussão dos encontros; o papel e a função do Coordenador Pedagógico. Uma vez que a formação inicial e a sala de aula não poderiam ampliar os conhecimentos sobre o quê e como esse profissional deveria atuar na escola, bem como traçar seu perfil identitário, e os encontros no Centro de Formação tinham esse principal objetivo. Outro ponto bastante relevante desses estudos e reflexões sobre a atuação nesta função, diz respeito ao fato de os Coordenadores Pedagógicos do município²⁸ serem selecionados via processo seletivo interno²⁹, fato que os colocava, de certa forma, em situação vulnerável, de insegurança e prontos a voltarem à sala de aula a qualquer momento. Portanto, usavam (e ainda usam, visto que ainda não há na rede um Plano de Carreira, ou concurso público para a função), o termo “estar” Coordenador, pois não podiam se assumir como “ser” Coordenador Pedagógico da rede. Segue o registro em forma de poesia elaborado pelas Coordenadoras a partir das discussões suscitadas nesta reunião:

Ser ou estar, eis o desafio!

*Ser ou estar eis a questão
Coordenador Pedagógico e a sua função
Na comunidade escolar o desafio é estar
Resolvendo os problemas e coordenar*

Ser presente a todo tempo

²⁸ Também em outros municípios do país e na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, por exemplo, este cargo não existe, sendo os mesmos reconhecidos como “professor – coordenador”.

²⁹ A função é considerada cargo de designação (confiança) e com a complementação salarial decorrente da carga de 40 horas semanais que não conta para fins de aposentadoria e licenças. Vale dizer que esse profissional pode ser convocado a qualquer hora para atender solicitações da chefia, conforme estabelece o Estatuto dos Servidores Municipais de Hortolândia.

*Articular o Projeto Pedagógico
Com seus diferentes autores
Ser lógico ou ilógico?*

*Estando e sendo mediador
E meias verdades filtrar
O que convém a equipe
Que deve inovar*

*Agrupar as diferenças
Conciliando o que é comum
Estabelecendo a harmonia
Para que todos sejam um*

*Organizar o trabalho coletivo
Discutindo as práticas do grupo
Com cooperação e atuação
Buscando aos problemas, dar solução*

*Ser ou estar, eis o desafio
De nunca deixar de sonhar
Seja qual for a posição
A criança devemos amar
Com intenção explícita,
De sempre cooperar,
Para o crescimento profissional
As práticas atualizar
Incentivando a equipe
A nunca desanimar
Em qualquer situação
A criança priorizar!*

Na terceira reunião, realizada no dia 13 de abril de 2005, após a apreciação do vídeo clipe “Gentileza” de Marisa Monte, os formadores propuseram uma dinâmica de estudo do texto “*Sobre o papel da coordenação pedagógica*” de Celso Vasconcelos. Também orientaram as coordenadoras a levarem para o próximo encontro o Regimento Escolar lido na subseção que falava sobre a coordenação pedagógica. Assim, na reunião do dia 20 de abril de 2005 os coordenadores discutiram em grupos e depois socializaram sobre o que dizia o Regimento acerca do papel do Coordenador e levantaram o que poderia ser modificado a fim de atender as necessidades da função. A ideia seria encaminhar o documento com

as sugestões de alteração à Supervisão Educacional para que o mesmo pudesse ser repensado. Nas minhas³⁰ palavras que registrava aquele encontro:

“Esse momento foi muito rico, pois pudemos refletir sobre a aplicabilidade do regimento e a possibilidade de ajustá-lo às reais necessidades do contexto escolar, visto que as leis existem para regulamentar as ações da sociedade, e são passíveis de questionamentos, reelaboração e resignificação”.

Este estudo realizado, sobre a função do coordenador pedagógico continuou por mais duas reuniões, e no dia 4 de maio de 2005 quando o grupo já havia ampliado a discussão em fase de reescrita do texto do regimento, outra coordenadora em seu registro, considerou:

“As palavras e questões mais discutidas foram: O Coordenador participa ou articula? É mediador? Faz parte do grupo dirigente e, portanto delibera? Foi preciso ajuda do dicionário para esclarecer as palavras: prestar e articular. Um exercício que possibilitou a construção da colcha de retalhos, naquilo que entendemos pela diversidade e pluralidade das intervenções. Um exercício da democracia! O que é mesmo democracia? Não sei se eu sei sobre democracia...E o Estatuto? Isso é outra história que será contada em outros tempos!”

Com esse questionamento é possível perceber alguns dos significados que teve para os coordenadores, todo esse processo formativo. A possibilidade de poder modificar um documento tão importante como o regimento interno escolar, a partir de estudos sobre os termos utilizados e o trabalho desenvolvido pelo Coordenador. Seria como dar voz aos Coordenadores e levá-los a construir um caminho que eles mesmos teriam que trilhar. Pelo menos em outros tempos, em gestões públicas anteriores, essa discussão seria mais limitada no município. A palavra “democracia” tão esquecida no vocabulário daqueles profissionais, que

³⁰ Neste momento senti a necessidade em escrever o texto em primeira pessoa, pois o registro em questão foi feito por mim. Isso acontecerá posteriormente no texto, uma vez que fiz parte do processo formativo.

não tinham tanta abertura para o diálogo, ganharia, assim, possibilidade de ser pronunciada com um tom de esperança. Palavras estas também traduzidas por Freire, quando disse que:

Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a *democracia*, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos *aos* e *com* os educandos, para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também (1997, p. 92).

Na reunião realizada no dia 25 de maio os formadores propuseram uma dinâmica mais sistemática e específica para a discussão do PPP. A pauta apresentada foi:

“1- Leitura Compartilhada – texto: “Força amigo! Levanta daí, senão você será...”;2- Leitura do registro do encontro anterior;3- Roda da conversa;4- Leitura das atribuições da Coordenação Pedagógica (reformulada);5- Vídeo “Os corvos”(de Akira Kurosawa): conversando sobre PPP;6- Conversa sobre o texto: Projeto Político-Pedagógico; 7- Dinâmica – reunir em dois subgrupos: levantamento das possíveis dúvidas;levantamento dos pontos esclarecedores;8- Avaliação do dia;9- Recados”.

De acordo com os registros, após a roda da conversa, (momento de conversa sobre o cotidiano da escola, as preocupações e impressões dos Coordenadores), foi passado o filme “Os corvos”, e em seguida os formadores levaram as Coordenadoras a falar sobre a leitura que tiveram, bem como sobre a mensagem transmitida pelo mesmo. Puderam, a partir deste vídeo, iniciar a conversa, e vale a pena destacar alguns pontos:

“Um pintor se movimenta observa todos os quadros, mantém um distanciamento até que num determinado momento ele entra no quadro estático, e este passa a ter vida. É um pintor em busca de compreensão das obras de Van Gogh. É como nós em busca de compreensão do que vemos no nosso cotidiano escolar. O Projeto Político-Pedagógico deve ser visto como um pintor que organiza e idealiza

suas ideias e está sempre em busca de algo(...). O pintor olha de fora o quadro e depois de dentro, assim temos que fazer também para tentar compreender a escola.”

Diante do depoimento desta formadora, faço uma aproximação à concepção de PPP, que se pretendia construir. A necessidade de conhecimento do espaço escolar por diversos ângulos é algo fundamental para que possa haver discussão com os pares acerca das intervenções nos vários segmentos da instituição educacional, pois como afirma Veiga, “a análise e a compreensão da estrutura organizacional da escola significam indagar sobre suas características, seus polos de poder, seus conflitos” (1995, p. 25).

Como não foi possível concluir a pauta deste dia, o grupo teve que continuar o planejado num próximo encontro que aconteceu no dia 15 de junho e, a seguir, no dia 29 de junho de 2005. E de acordo com os registros, é possível observar que houve a sistematização do texto que propuseram estudar, intitulado “O Projeto Político-Pedagógico” da Prefeitura Municipal de Santo André³¹. As coordenadoras haviam se dividido em grupos, conforme proposta inicial dos formadores, e levantaram questões sobre o texto na forma de debate. Uma coordenadora ficou responsável pelo registro e pontuou as seguintes colocações dos coordenadores:

“É necessário conhecer os ciclos/avaliação, e o que vem a ser autonomia; Conhecer o que significa a formação continuada do professor; PPP deve estar em constante construção, tendo a efetiva participação da escola e comunidade; O PPP deve ser um instrumento que funcione como dispositivo de referência e apoio para cada professor; Para o PPP, envolve discussão sobre Democracia.”

Desta discussão surgiram alguns questionamentos importantes no grupo, dos quais um deles foi: “*Para Hortolândia existe a proposta de realizar o PPP (da Secretaria)?*”

³¹ Até o momento não foi possível obter a referência exata deste texto.

E algumas colocações foram feitas a partir deste questionamento:

“Há princípios norteadores para sua construção. Percebe-se que a reflexão precisa ser ampla, para não esbarrar nos regimentos municipais. Precisamos ter claro que há um PPP da Secretaria e um PPP das escolas, no qual um não pode ir contra o outro, pois ambos dependem um do outro, norteado por um Conselho Gestor – construído por representantes responsáveis pela educação, que sejam realmente representativos, que se preocupem de fato com o PPP”.

Nessas colocações percebo uma preocupação dos educadores em destacar que o PPP deve estar pautado em uma construção coerente e que integre os objetivos da educação municipal aos objetivos da escola, por meio da representação e participação para que de fato se constitua e neste sentido, Veiga, afirma que:

A construção do PPP é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central (...) para gestar uma nova organização do trabalho pedagógico, passa pela reflexão dos princípios (1995, p. 22).

Nesta reunião também foi feita uma avaliação do semestre, e foi sugerido que para o próximo semestre houvesse a participação da professora Vera De Rossi a fim de contribuir com os estudos sobre PPP, e também um representante da UDEMO³².

No dia 4 de agosto de 2005, a primeira reunião do segundo semestre foi brindada com a leitura compartilhada da poesia “Homem Comum” do poeta Ferreira Gullar (1963)³³, que vale a pena compartilhar aqui, visto que traduz o que somos, *homens comuns de carne e de memória...*

³² Não houve o registro do nome do profissional da UDEMO que estaria presente, e pelo que me lembro, sua presença não foi verificada.

³³ Texto extraído do site: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/repofegu.htm> em 27/07/2012.

Homem Comum

*Sou um homem comum
de carne e de memória
de osso e esquecimento
e a vida sopra dentro de mim*

*pânico
feito a chama de um maçarico
e pode
subitamente
cessar.*

*Sou como você
feito de coisas lembradas
e esquecidas
rostos e
mãos, o guarda-sol vermelho ao meio-dia*

*em Pastos-Bons
defuntas alegrias flores
passarinhos
facho de tarde luminosa*

*nomes que já nem sei
bandejas bandeiras bananeiras
tudo
misturado
essa lenha perfumada
que se acende
e me faz
caminhar*

*Sou um homem comum
brasileiro, maior, casado, reservista,
e não vejo na vida, amigo,
nenhum sentido, senão
lutarmos juntos por um mundo melhor.*

*Poeta fui de rápido destino.
Mas a poesia é rara e não comove
nem move o pau-de-arara.
Quero, por isso, falar com você,
de homem para homem,*

*apoiar-me em
você*

*oferecer-lhe o meu braço
que o tempo é pouco
e o latifúndio está aí, matando.*

*Que o tempo é pouco
e aí estão o Chase Bank,
a IT & T, a Bond and Share,
a Wilson, a Hanna, a Anderson Clayton,*

*e sabe-se lá quantos outros
braços do polvo a nos sugar a vida
e a bolsa
Homem comum, igual
a você,
cruzo a Avenida sob a pressão do imperialismo.*

*A sombra do latifúndio
mancha a paisagem
turva as águas do mar
e a infância nos volta
à boca, amarga,
suja de lama e de fome.*

*Mas somos muitos milhões de homens
comuns
e podemos formar uma muralha
com nossos corpos de sonho e margaridas.*

No registro deste dia, realizado por uma formadora, sinalizo a percepção dos mesmos diante da poesia, a partir da seguinte colocação:

“Na leitura compartilhada desse dia, os versos “não vejo na vida sentido, senão lutarmos por um mundo melhor”, despertou minha atenção, talvez seja essa a nossa busca, o sentido de muito de nossos esforços, enquanto educadoras, a busca por um mundo melhor”.

Em relação aos estudos sobre o PPP, neste dia o grupo propôs a leitura do texto: *A dialética da inclusão e da exclusão; por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas*, retirado do livro “Escola Viva” organizado por Corinta Geraldi (2005), que teve por objetivo instigar reflexões sobre “para que a

construção do PPP”. Segundo os registros, o estudo do texto fez parte do estudo teórico/prático sobre as concepções de construção e viabilização de um Projeto Político, realizado junto aos coordenadores. Nas palavras da autora do registro:

“As discussões que se seguiram, ousou afirmar, foram significativas, construímos concepções sobre a interligação dos temas: inclusão, exclusão e submissão. Atrevemo-nos dizer que o texto discute um novo paradigma de inclusão. O olhar sobre os processos sociais de exclusão, os quais elegeram a escola como redentora dos incluídos, precisa ser desenvolvido, ou acabamos caindo na armadilha da escola redentora, culpando o professor pelo fracasso escolar dos excluídos sociais. A escola não dá conta de incluir o que a sociedade exclui, este é o fato! As crianças passam pelas mesmas escolas, mas não andam pelos mesmos caminhos. E, também reconhecemos, com o estudo do texto, a nossa condição de excluídos, na pirâmide de formação profissional. Na próxima reunião iremos retomar o estudo partindo da questão: Enquanto vivemos em uma sociedade excludente, o que vamos fazer?”

Como também participei destas reuniões, e diante do registro, consigo destacar que havia a pretensão do grupo em fundamentar e explicitar a necessidade de construção do PPP que tivesse sentido e função para a escola e seus profissionais. Também, para contrapor algumas práticas presentes na cultura da escola que, muitas vezes, inviabilizam o diálogo e a discussão para a construção de um Projeto. Nas palavras de Lúcia Maria Gonçalves de Resende no artigo intitulado *Paradigma, relações de poder – Projeto Político-Pedagógico: Dimensões Indissociáveis do fazer educativo*, in: Projeto Político-Pedagógico da escola uma construção possível, podemos ouvir o alerta muito importante:

As ações na escola transformaram-se em procedimentos pulverizados e desconectados. O poder conjunto perde sua força e descaracteriza-se pela fragmentação. Não se discutem ideias, contradições, mas, ao contrário, foge-se dos debates numa preocupação contraditoriamente apaziguadora, visto que essa postura fortalece ou a hostilidade ou a indiferença (1995, p. 85).

No dia 9 de agosto, a proposta dos formadores para a reunião com coordenadores foi explicitada a partir da seguinte pauta:

“1- Leitura Compartilhada: texto “Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência”; 2- Leitura do registro;3- Roda da conversa: em pequenos grupos:Considerando a complexidade do cotidiano escolar (circulação de pessoas, diversidade de ideias, concepções e ações) liste, pelo menos, três possibilidades de propiciar discussões que envolvam toda a comunidade escolar, nas primeiras discussões sobre o PPP;4- Socialização no grupão;5- Retomada do texto do livro: Escola Viva;6- Discussão do PPP que temos comparando com os pontos indicados no quadro (p. 69) do texto do livro Escola Viva”.

De acordo com o registro desta reunião realizado, parece-me que não houve tempo suficiente para o cumprimento de todos os itens da pauta, fato interessante, pois apesar do planejamento realizado pelo grupo, a extensão das discussões diante das propostas era algo complicado de prever, uma vez que os coordenadores tinham liberdade para fazer colocações e apontamentos ao longo da reunião. Sendo assim, não pude observar no registro nenhuma colocação a respeito do item 3 e 4 da pauta.

Considero importante o que Ronaldo destacou no registro, a saber:

“Ao retomarmos o texto do livro Escola Viva pude perceber como o grupo estava envolvido e consciente das discussões. Recordo de alguns rostos tão compenetrados e aparentemente conscientes do seu papel, do seu lugar como coordenador neste processo tão grande de exclusão e inclusão. Surgiram algumas dúvidas que não conseguimos no grupo, achar uma resposta: o que é o Plano de Gestão? Queríamos uma definição mais plausível, pois não nos cabe mais trabalhar no mundo das suposições. Combinamos de pesquisar (...). Precisamos lutar juntos por uma melhor qualidade na educação. Qualidade esta pensada, refletida, resultante de um processo coletivo de construção de um PPP”.

A partir desse registro, e também de minhas memórias, é possível perceber que a discussão sobre o Plano de gestão apareceu devido a sugestão de discussão sobre o que tínhamos nas escolas e a proposta apresentada pela literatura estudada pelo grupo. O documento existente nas escolas, até então, era o Plano de Gestão e havia dúvidas entre os coordenadores, se este, e o PPP a ser construído, se tratavam do mesmo documento.

Na reunião do dia 17 de agosto as propostas, aparentemente não tratadas na reunião anterior, apareceram na pauta, porém, com a comanda um pouco modificada, mais diretiva e pontual, como segue:

“1- Leitura compartilhada: O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o Projeto Pedagógico;2- Leitura do registro;3- Roda da conversa: socialização do Fórum de Formação Continuada – UNICAMP;4- Individualmente ou em duplas pense quais pontos do quadro A (pg. 69) do texto “Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas” não estão presentes no PPP da escola onde você trabalha. Aponte-os e indique sua relevância; 5- Preenchimento e socialização do pré-roteiro”.

De acordo com o registro desta reunião, o texto apontado no item 1, como leitura compartilhada, foi escrito por Laurinda Ramalho de Almeida (2006), disponível no livro: *O Coordenador Pedagógico e a educação continuada*. Foi realizada discussão a respeito do mesmo, principalmente no que diz respeito a importância do trabalho coletivo para que um projeto possa ser gestado. Em relação ao item 4 da pauta, não foi possível observar no registro como essa atividade foi realizada e nem se foi de fato realizada, pois depois do registro da socialização do Fórum de Formação Continuada ocorrido na UNICAMP, foi registrado que haviam realizado um “exercício” que seria a construção do Pré-roteiro sobre a discussão da construção do PPP na escola. Não foram registrados os detalhes desta atividade. O grupo disponibilizou no livro de registros uma cópia

do mesmo, como segue, porém, não tive acesso às respostas dos coordenadores a partir do mesmo.

1. *Indique uma data aproximada que você iniciará a discussão sobre o PPP na sua escola: ___/___/___*
2. *Como você pretende organizar a reunião:*
 - () *segmentos*
 - () *coletivo*
 - () *outros* _____
3. *Quais recursos você utilizará nessa reunião:*
 - a) *Textos, quais:* _____
 - b) *Registro da reunião, como organizará:* _____
4. *Quais estratégias você utilizará:*
 - a) *Para o PPP:* _____
 - b) *Para encaminhar a discussão:* _____
 - c) *Para sistematizar, por escrito as decisões e discussões realizadas na construção do PPP no que se refere a escrita do mesmo:* _____
5. *Faça um rascunho da sua primeira pauta.*

Obs: quem for fazer por segmento, não se esquecer de considerar as diferenças entre os grupos na elaboração da pauta.

Como consta no registro, esse pré-roteiro era um exercício a ser realizado pelos coordenadores para que pudessem pensar sobre como poderiam organizar as discussões, bem como o que seria necessário para tratarem da construção do PPP na escola. De acordo com as recordações que tenho desta reunião, levamos tempo para discutir “como” iniciariamos a conversa na escola sobre o PPP. Lembro-me que realizei a atividade com uma colega coordenadora e preenchemos o Pré-roteiro sem ter segurança dessa atuação. Estabelecemos uma data, registramos que organizaríamos a reunião por segmentos, primeiro com o grupo de professores em HTPC, depois com funcionários e comunidade. Não

tínhamos clareza, ainda, de qual texto levaríamos para iniciar as discussões e deixamos em aberto alguns campos, certas de que teríamos que retomar com mais clareza esse exercício. E retomamos posteriormente este exercício com a intervenção dos formadores.

Na reunião seguinte, que aconteceu no dia 23 de agosto de 2005, o momento da roda da conversa seria destinado para socialização de como foi pensar sobre o PPP. O grupo também propôs a finalização das discussões sobre o texto do livro “Escola Viva” e também propuseram o planejamento da primeira reunião para construção do PPP na escola, de acordo com a pauta apresentada. O registro desta reunião foi realizado por uma coordenadora que o intitulou de “discutindo o PPP na escola”, e apontou algumas dificuldades a respeito dessa construção no espaço escolar:

“Outros pontos que travam o pensamento com relação ao PPP é a preocupação quanto ao desmembramento do mesmo a cada mudança de governo, a rotatividade dos professores, especialistas e funcionários. O fato de até que ponto a escola é autônoma para a tomada de decisão sobre reuniões extras, fora do horário de trabalho (...). Precisamos saber viabilizar o envolvimento coletivo com compromisso e responsabilidade social, tanto na instância da escola, quanto na instância da Secretaria de Educação enquanto poder público detentor dos mandos e desmandos dentro da escola. Quem sabe essa última esfera, o poder público, fosse o melhor exemplo para a sociedade como um todo e fornecesse qualidade e confiança para respaldar o PPP onde quer que fosse discutido”.

O registro desta coordenadora revela o quanto o tema é complexo para a maioria dos educadores, sobretudo no que diz respeito a questões relacionadas a autonomia da escola que é subordinada a um órgão centralizado, responsável em estabelecer diretrizes e normas para que a escola execute. A fragmentação e rupturas tão presentes no universo público, provoca insegurança nos educadores quando estes são levados a pensar em um projeto. E é exatamente esse

paradigma que nos coloca de frente com a função política que esse movimento propõe, e que Veiga, nos ajuda pensar quando declara que:

Compreender o significado de um projeto implica considerar que vivemos uma civilização de projetos, e que o próprio vocábulo “projeto” é utilizado em diferentes contextos e situações. É comum a afirmação de que o projeto sempre existe, embora nem sempre esteja necessariamente explicitado. Essa não-explicação não só propicia como assegura a manutenção de atitudes autoritárias por meio de orientações prescritivas e instituídas (2004, p. 14).

Não seria isto que queremos contrapor quando temos a possibilidade de reunir os pares, deixar explícito como entendemos e queremos a educação em nossa escola, e através do conhecimento, da formação, as condições se ampliam para que isso se concretize?

A partir da reunião seguinte o grupo de formadores conduziria as reuniões seguintes a partir da realização de duas atividades:

“1- Leitura a e estudo do livro³⁴ Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes, (DE ROSSI, 2005)³⁵; 2- Elaboração de artigo para a publicação de um livro com o tema: Constituição do Coordenador Pedagógico, contendo 5 laudas no mínimo e no máximo 10. A estimativa de prazo para término da escrita foi datado para 15 de novembro de 2005”.

Assim, as reuniões seguintes trataram dessas duas tarefas, e como foi exposto, a primeira consistia na continuidade de estudo sobre PPP, e a cada encontro havia a socialização das leituras. A segunda atividade, foi uma proposta nova e desafiadora, tanto para o grupo de formadores que teria de acompanhar as escritas dos artigos, intervindo e tecendo apontamentos, quanto para os coordenadores que apresentavam resistência na escrita por fatores relacionados a disposição, tempo para escrita, entre outros.

³⁴ Essa dinâmica foi distribuída da seguinte forma: *Páginas: 07-28 - (equipe de formadores), 28-37 - Grupo 1, 38-44 – Grupo 2, 45-52 – Grupo 3, 52-65 – Grupo 4, 65-74 – Grupo 5, 75-88 – (equipe de formadores).*

³⁵ No dia 26/10/2005 a professora Vera esteve presente a esta reunião com os coordenadores pedagógicos. Foi a primeira vez que na história das reuniões de coordenadores que eles puderam dialogar diretamente com um autor sobre sua obra.

O trabalho com os artigos foi árduo, exaustivo para muitos, mas muito gratificante, pois foi possível acompanhar o crescimento dos coordenadores e dos formadores. O livro em questão foi publicado pela Gráfica da Faculdade de Educação da Unicamp em 2006, e tem por título “O Coordenador Pedagógico: Práticas, saberes e produção de conhecimentos”. Organizado por Adriana Alves Fernandes Vicentini, Inês Henrique dos Santos e Ronaldo Alexandrino, em três partes: I – A produção de conhecimentos: tecendo relações; que contou com a participação de alguns professores parceiros de formação da UNICAMP; II – Produzindo conhecimento na escola: as vozes do Coordenador Pedagógico; que reuniu os dezoito artigos escritos pelos coordenadores sobre a constituição da função; III – Outras vozes: formadores de formadores; que contou com o artigo dos organizadores a respeito de sua função no Centro de Formação, bem como sobre o planejamento das reuniões e o trabalho desenvolvido com os coordenadores pedagógicos.

Este trabalho pôde despertar em muitos, inclusive em mim (pois também fui autora de um dos artigos), a disposição para a escrita, sobretudo para a escrita de nossa própria experiência. Houve o lançamento do livro na “Jornada Pedagógica³⁶” do município que aconteceu em janeiro de 2006 e contou com a participação dos professores da rede municipal, autoridades públicas e professores da UNICAMP.

No dia 23 de novembro de 2005, o grupo finalizou a escrita dos artigos e no dia 28 do mesmo mês houve uma avaliação do ano, bem como da proposta de trabalho realizada, e os coordenadores foram levados a responder a seguinte avaliação:

“1- Fale sobre a qualidade das discussões e estudos nos encontros; 2- Sobre os encaminhamentos do PPP em nossas reuniões, foi possível compreender como se fundamenta e como se organiza o PPP? 3- Em relação ao livro, fale sobre a orientação que recebeu e o significado da experiência da escrita para você”.

³⁶ Consiste em um momento destinado no início e/ou no meio do ano para participação dos profissionais da educação em palestras e cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Essa proposta de avaliação, realizada oralmente, proporcionou aos coordenadores fazerem uma síntese (que não foi registrada em ata e não teve acesso às respostas) do trabalho realizado e das aprendizagens que tiveram em relação ao PPP e a escrita dos artigos. Percebo a importância da reflexão e da organização das ideias quando há a possibilidade da avaliação enquanto instrumento diagnóstico. Minhas suspeitas são de que esses momentos também foram formativos, a medida que nos levaram a pensar sobre o que foi produzido.

Em 2005, foi possível ter um encontro coletivo com o estudo, com a escrita e, sobretudo, com os princípios e possibilidades abertas para a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola. Havia uma percepção diferente daquela que tínhamos. Como apresenta De Rossi:

A gestão da escola, enquanto instrumento mediador do PPP da ação dos sujeitos da comunidade escolar, confere significado à (re) construção social dos modelos organizacionais, favorece a autonomia relativa dos educadores dentro dos limites das políticas públicas sociais que lhes conferem (ou não) significado (2005, p. 36).

No ano de 2006³⁷, as reuniões com coordenadores continuaram e foram estendidas também aos diretores e vice-diretores. O trabalho de formação em torno do PPP continuou acontecendo através do estudo de literaturas e acompanhamento dos formadores às escolas para interlocução com a gestão, em loco. De acordo com os registros consultados no caderno pessoal de uma formadora, a projeção de trabalhos para 2006 era:

“Continuação das reuniões de formação (diretores, vice-diretores e coordenadores); Escrita do PPP da Secretaria de Educação e PPP de todas as escolas do município; Possibilidade de escrita de um livro contendo os relatos de experiência da construção dos PPPs”.

³⁷ É válido lembrar que a construção do PPP da Secretaria de Educação acontecia de forma paralela a este trabalho com as escolas.

No primeiro semestre de 2006 houve a continuidade nos estudos sobre PPP e no segundo semestre os coordenadores deveriam, a partir de um “Roteiro de elaboração de escrita do PPP”, registrar sobre oito itens que comporiam o PPP da escola. Para tanto, os formadores elaboraram um cronograma para que os gestores pudessem se organizar a fim de que o texto fosse realizado. Segue roteiro seguido pelas escolas para elaboração do PPP a partir das discussões:

Roteiro de elaboração escrita do PPP

- 1. Princípios norteadores do PPP;*
- 2. Caracterização da escola no aspecto social, cultural e do processo ensino-aprendizagem (pode colocar, por exemplo, índice de retenção e aprovação);*
- 3. Como a escola tem trabalhado com a diversidade;*
- 4. Metas: (Ação concreta) a serem definidas em relação ao que quero alcançar – para o entendimento do conceito de meta, ver página 12 da revista da UDEMO – traçar pelo menos duas metas significativas diante da necessidade da escola;*
- 5. Projetos e parcerias da escola;*
- 6. Formação em serviço: listar as necessidades do grupo, de estudos, de temáticas, contrato didático;*
- 7. Olhares sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem e do PPP (apontar êxitos e dificuldades. Indicar a periodicidade da avaliação;*
- 8. Referências bibliográficas.*

Cronograma de entrega das questões: Coordenadoras Ensino Fundamental

09/08 – 2ª questão, 16/08 – 3ª questão, 13/09 – 4ª questão, 27/09 – 5ª e 6ª questão, 18/10 – 7ª e 8ª questão.

As datas serviram apenas como referência, pois o cronograma sofreu variação diante da dinâmica realizada em cada escola, alguns tinham mais facilidade com a escrita, outros menos, mas todos se esforçaram para que o PPP fosse construído a partir de tal roteiro.

O trabalho de acompanhamento nas escolas aconteceu de forma sistemática, houve a distribuição de um número de escolas para cada formador, nesta época fui convidada a contribuir com o grupo de formadores neste acompanhamento, pois não havia quantidade de pessoas suficiente para atender todas as escolas. Aceitei de pronto, porque não atuava mais na coordenação pedagógica, estava trabalhando na Secretaria de Educação e poderia contribuir com esta atividade, que por sinal foi muito significativa, principalmente pela oportunidade que tive de conhecer melhor algumas escolas da rede. Contribuíamos em orientar a escrita do PPP das escolas a partir do roteiro apresentado.

Foi possível vivenciar as dificuldades presentes no desafio da construção do PPP.

Os estudos e discussões sobre o PPP, principalmente da Secretaria de Educação, continuaram acontecendo em 2007³⁸, porém, com menos interlocução, visto que alguns formadores, posteriormente, saíram da função, fato que representou gradativamente mudanças no que diz respeito aos encaminhamentos das ações de formação no Centro de Formação com os gestores, e também no que diz respeito ao PPP. Minhas impressões a partir da vivência desta experiência são de que o roteiro pode dar mais segurança ao encaminhamento da construção do PPP, direcionando as discussões e as ações dos gestores.

As escolas chegaram a construir, cada qual o seu PPP, a partir do pressuposto deste movimento aqui relatado, e à medida que me proponho rememorar parte da história dessa rede, consigo perceber quão grandiosa foi esta iniciativa. Os formadores tiveram acesso a produção escrita do PPP das escolas, uma vez que houve o acompanhamento dos mesmos através de interlocução com os coordenadores pedagógicos. A complexidade que envolve a construção do PPP numa perspectiva emancipadora, pode ser vivenciada em seus limites e possibilidades, e o aprendizado que este processo suscitou, é o que Veiga, nos propõe quando diz que “há que se pensar que o movimento de luta e resistência

³⁸ Neste ano houve mudança de Secretário de Educação, fato que interferiu, de certa forma, em algumas atividades já planejadas.

dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola” (1995, p. 33).

2.2 Narrativas das Coordenadoras Pedagógicas: Glicínia, Violeta, Rosa e Magnólia

Apresentarei neste item a narrativa das coordenadoras pedagógicas entrevistadas, levando em consideração os limites e possibilidades referentes ao processo de formação e construção do PPP na cultura da escola.

Para tanto, considero a importância da História Oral como um recurso teórico-metodológico que possibilita a proximidade com as fontes numa perspectiva das entrevistas orais. Como declara Alessandro Portelli no artigo intitulado *Memória e Diálogo: desafios da História Oral para a ideologia do século XXI*, in: História Oral desafios para o Século XXI:

Acredito na história oral precisamente porque ela pesquisa a memória de indivíduos como um desafio a essa memória concentrada em mãos restritas e profissionais. E penso que parte de nosso desafio é o fato de que realmente encaramos a memória não apenas como preservação da informação, mas também como sinal de luta e como processo em andamento. Encaramos a memória como um fato da história; memória não apenas como um lugar onde você ‘recorda’ a história, mas memória ‘como’ história. (2000, p. 69)”.

A memória registrada através dos relatos orais se configura na história que procuramos compreender através desta pesquisa, e como bem afirma o autor, toda tecnologia para levantamento de dados e informações, é inútil sem o material humano. Esse autor também considera a importância e o respeito ao *silêncio* e às *reticências*, porque neles podemos encontrar caminhos e até possíveis respostas. Porém, de acordo com José Carlos S. Meihy, na obra *Manual de História Oral*, o depoimento oral tem tantas limitações quanto as fontes escritas ou tradicionais. Nenhum deles se pretende reproduzir a História tal como ela se deu, e em suas palavras, declara:

Como pressuposto, a história oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. A presença do passado no presente imediato das pessoas é razão de ser da história oral. Nesta medida, a história oral não só oferece uma mudança para o conceito de história, mas, mais do que isto, garante sentido social à vida de depoentes e leitores que passam a entender a sequência histórica e a sentirem-se parte do contexto em que vivem (1996, p. 10).

Sendo assim, considero a palavra das quatro coordenadoras, como parte importante dessa história, a fim de apontar uma percepção do passado, contribuindo também, para que se sintam parte do contexto em que vivem. Entretanto, como destaca Bloch:

é nas testemunhas à revelia que a investigação histórica, ao longo de seus progressos, foi levada a depositar cada vez mais sua confiança (...) há no fundo de [quase] toda pesquisa documentária, um resíduo de inopinado, e por conseguinte, de risco (2001, p. 76, 87).

As quatro entrevistas foram realizadas nas escolas das respectivas coordenadoras, por meio de agendamento prévio conforme a disponibilidade delas. Foram também, audiogravadas e transcritas. Cada coordenadora será identificada através de um pseudônimo (Glicínia, Violeta, Rosa e Magnólia)³⁹, para assim, preservar sua identidade. As coordenadoras foram escolhidas a partir do critério do tempo (2005 a 2010) de atuação de cada uma na coordenação pedagógica da mesma escola a partir do início do processo de formação e construção do PPP proposto pela Secretaria de Educação.

Esse momento foi para mim muito especial, pois ouvi-las falar de suas vidas e da profissão neste lugar (escola), pode tornar a experiência da pesquisa ainda muito mais rica e cheia de significados. Todas me receberam com sorriso no rosto e dispostas a contribuir através dos depoimentos que tinham. Havia enviado previamente o roteiro de perguntas para que pudessem remexer as lembranças para o momento em questão. Como também estive na coordenação pedagógica de escola em 2005, 2009 a 2011, pude compartilhar de muitos dos sentimentos expostos pelas coordenadoras.

³⁹ A partir da solicitação de anonimato as coordenadoras foram consultadas e concordaram com o pseudônimo. Carinhosamente as atribuí nome de flor, pois cada uma apresenta em sua singularidade, simplicidade e beleza.

A cada ida às escolas tinha de aguardar alguns minutos para que a coordenadora pudesse me receber, nesses momentos ia conversando com meus pensamentos a respeito da representação do espaço escolar, da energia e vitalidade das crianças e a tarefa daquelas professoras/coordenadoras, cada qual na sua singularidade e disposição na articulação do trabalho pedagógico. Em cada diálogo comigo mesma me lembrava daquela bela poesia de Paulo Freire⁴⁰ que diz: “(...) *O coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo e irmão (...)*”. O sentido de coletividade que a escola supõe, penso ser o combustível para o fortalecimento das relações, e em contrapartida, a falta da clareza de sua importância pode provocar o isolamento, a “ilha” de cada um, tão prejudicial para a constituição de um grupo.

Assim, organizado em sete blocos, o roteiro para entrevista (vide Anexo) serviu como suporte para que pudesse direcionar as perguntas a partir de categorias orientadas pelo objeto de pesquisa. O Bloco I foi dividido em três partes e diz respeito às questões relacionadas à identificação pessoal, formação profissional e heranças familiares. Apresentarei a seguir a resposta de cada entrevistada.

A primeira coordenadora pedagógica entrevistada, identificada como Glicínia, tem 44 anos, é natural da cidade de Santa Albertina-SP, e tem dois filhos. É professora há 19 anos, concursada da rede de Educação de Hortolândia há 12 anos. Está na coordenação pedagógica há 9 anos, atuou na mesma Unidade Escolar nesta função, de 2005 a 2010. A mesma concluiu o magistério no ano de 1986, se graduou em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Amparo em 1999. Tem especialização em Gestão Escolar pela UNICAMP, concluída no ano de 2011. Possui alguns cursos de aperfeiçoamento realizados também, através da Secretaria de Educação de Hortolândia.

Seus avós maternos são brasileiros do Estado de Minas Gerais, não tiveram oportunidade de estudar, portanto analfabetos, lavradores e

⁴⁰ Poesia “A Escola” do autor Paulo Freire disponível em: <http://www.umdoistres.com.br/escolas/joseaugustoribeiro/paginas/A%20Escola.htm>

provavelmente tinham condições precárias de trabalho, segundo esta coordenadora. Os avós paternos são naturais também de Minas Gerais e do Estado da Bahia, assim como os avós maternos, são lavradores, analfabetos. Seu pai é natural de Pindamonhangaba- São Paulo, estudou a 1ª série no MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), trabalhou como auxiliar de serviços gerais em cargo público municipal. Sua mãe é natural de Minas Gerais, estudou a 1ª série em escola rural e trabalha no lar.

A coordenadora declarou que os filhos e a nora são os mais próximos, os pais também, porém, não fisicamente, porque moram em outro Estado. Não considera que seus pais e avós tenham influenciado na escolha de sua profissão.

Glicínia relatou que gosta de assistir a programas jornalísticos na televisão, vai ao teatro três a quatro vezes no ano, também vai ao cinema, mas não com frequência regular. Faz uso da internet para consultar e enviar e-mails, fazer pesquisa em *sites* e *blogs*, utiliza as redes sociais e ferramentas de bate papo. Em seu tempo livre gosta de ler e dormir. É da religião evangélica. Afirmou que participa de uma ONG em Campinas como mãe, pois acompanha sua filha nas atividades oferecidas pela instituição.

A segunda coordenadora entrevistada, identificada como Violeta, tem 38 anos é natural de Campinas – SP, e tem um filho. É professora há 20 anos, concursada na rede de Educação de Hortolândia há 10 anos e atua na coordenação pedagógica há 7 anos na mesma Unidade Escolar. Esta coordenadora cursou o magistério no Ensino Médio, concluiu em 1992, se graduou em Pedagogia pela UNOPEC e a concluiu em 2004. Tem uma especialização realizada na Faculdade São Luís, concluída em 2009. Não destacou outros cursos de aperfeiçoamento realizados. Em relação às heranças familiares, Violeta declarou que não conheceu seus avós maternos e paternos, foi adotada, e não teve acesso a esse histórico familiar. Seu pai também é natural de Campinas-SP, estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental, é comerciante proprietário do estabelecimento. Sua mãe é natural da cidade de Monte Mor-SP, estudou a 1ª série do Ensino Fundamental e trabalha no lar. Declarou que as

pessoas mais próximas a ela são os pais, o marido e o filho. Também declarou que seus pais não a influenciaram na escolha de sua profissão.

Violeta gosta de assistir a programas jornalísticos e telenovelas. Não vai ao teatro nem ao cinema com frequência. Faz uso da Internet para consulta a *sites* educacionais, de busca e e-mail, e utiliza redes sociais. No seu tempo livre gosta de ficar com a família. É da religião Católica e não participa de sindicatos, ONGs e movimentos comunitários.

Rosa, a terceira coordenadora pedagógica entrevistada, tem 42 anos, é natural da cidade de São José do rio Pardo-SP, tem 2 filhos. É professora há 20 anos, concursada na rede de Educação de Hortolândia há 18 anos e atuou na coordenação pedagógica da mesma escola por 7 anos. Coursou o magistério no Ensino Médio, concluindo-o em 1988, é graduada em Pedagogia pelo Instituto Adventista de São Paulo – IASP, onde concluiu o curso no ano de 2002. Não cursou especialização e nem apontou os cursos de aperfeiçoamento realizados. Seus avôs maternos são naturais de São José do rio Pardo-São Paulo, estudaram até o 2º ano do Ensino Fundamental, foram trabalhadores rurais e tinham condições razoáveis de trabalho. Seus avôs maternos também são naturais da mesma cidade e apresentam as mesmas características quanto a profissão e a escolaridade. Seu pai também é natural de São José do rio Pardo-SP, estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental. Tem a profissão de eletricista, também com condições razoáveis de trabalho. Sua mãe é natural da mesma cidade, estudou até o 2º ano do Ensino Fundamental e desempenha a profissão de doméstica. Rosa considera os filhos e o marido as pessoas mais próximas a ela. Relatou que seus pais a incentivaram muito aos estudos, mas em relação à profissão não a influenciaram.

Rosa declarou que vai ao cinema pelo menos três vezes no mês. Faz uso da internet para realizar pesquisas, cursos, utiliza e-mail e redes sociais. Gosta de estar com seu marido e assistir a filmes em seu tempo livre. É da religião evangélica e participa de programas sociais na igreja que frequenta.

A quarta entrevistada, identificada como Magnólia, tem 38 anos é natural da cidade de Bela Vista, Estado de Mato Grosso do Sul, não tem filhos. É professora

há 22 anos, concursada da rede de educação de Hortolândia há 11 anos e atuou na coordenação pedagógica da mesma Unidade Escolar há 8 anos. Coursou magistério no Ensino Médio, concluindo-o no ano de 1993, graduou-se em Pedagogia na UNISAL onde a concluiu no ano de 2002, realizou especialização em gestão pela UNICAMP concluindo-a em 2011. Seus avôs maternos são de nacionalidade Paraguaia, naturais de Concepcion, formados no Ensino Médio como professores. Seus avôs paternos são naturais da cidade de Guaxupé - Minas Gerais, possuem o Ensino Fundamental completo, desempenham trabalho rural e do lar, com condições razoáveis de trabalho. Seu pai é natural de Guararapes-SP, possui o Ensino Fundamental completo e é motorista. Sua mãe é natural de Bela Vista- Mato Grosso do Sul, cursou o Ensino Médio e tem a profissão de costureira. Magnólia considera os pais e irmãos as pessoas mais próximas a ela e declara que seus pais e avós a influenciaram na escolha de sua profissão.

Magnólia relatou que assiste com frequência a documentários, vai ao teatro duas vezes ao ano e não gosta de frequentar cinema. Faz uso da internet, consulta *sites* relacionados à educação e lazer, e-mail, redes sociais e ferramentas de bate papo. Em seu tempo livre, gosta de passear com a família. É da religião católica e não participa de ONGs, sindicatos e movimentos comunitários.

É possível perceber algumas semelhanças através das respostas apresentadas. As quatro coordenadoras possuem idade aproximada, entre 38 e 44 anos, todas são graduadas em Pedagogia e cursaram em faculdades privadas, situadas em cidades do interior do Estado de São Paulo (Amparo, Sumaré, Hortolândia e Americana). Trabalham na rede pública de Educação de Hortolândia há mais de 10 anos. A primeira coordenadora entrevistada atuou em sala de aula doze anos e está na gestão há sete anos; a segunda coordenadora também está na gestão há sete anos e atuou em sala de aula quatorze anos; a terceira está na coordenação há oito anos e deu aula doze anos; e a quarta coordenadora está na gestão há oito anos e deu aula, quatorze anos.

As famílias são de origem humilde, de classe trabalhadora, das quais duas declararam a atividade rural e outras duas, declararam que alguns familiares são comerciantes, sendo que somente a avó de uma coordenadora trabalhou como professora. As famílias também apresentam pouca escolaridade, sendo que no caso da primeira, os avós são analfabetos e os pais estudaram somente a 1ª série. A segunda e a terceira entrevistada também declararam a pouca escolaridade da família que varia da 1ª à 4ª série. A quarta entrevistada apresenta o nível maior de escolaridade da família, que varia do Ensino Fundamental completo ao Ensino Médio completo. A maioria relata não ter sofrido influência dos pais/avós para a escolha da profissão, de modo que somente Magnólia relatou ter sofrido influencia da mãe e da avó.

Uma coordenadora relatou que não vai ao teatro nem ao cinema, outra disse que não vai com frequência ao cinema, mas vai ao teatro de três a quatro vezes no ano, outra coordenadora por sua vez, disse que vai ao cinema três vezes no mês, mas não vai ao teatro, e a última declarou que não gosta de cinema, mas vai ao teatro duas vezes no ano. Todas fazem uso frequente da internet (*e-mail, sites, redes sociais*). Duas são da religião católica e duas são evangélicas. Declaram não ter envolvimento com sindicatos e movimentos comunitários, porém, uma participa dos programas sociais da igreja e outra frequenta uma ONG devido a filha participar de algumas atividades nesta instituição.

2.2.1 Coordenador Pedagógico e a escolha da sua profissão

As coordenadoras relataram sobre a função que desempenham e se expressaram sobre a escolha da profissão:

Glicínia declara que não teve alternativa, mas que *na época era por opção, hoje por paixão*. Violeta relatou que foi para o magistério porque na época as amigas tinham optado pelo mesmo, então para não estudar “sozinha” no Ensino Médio, também optou em cursá-lo e declara, *nunca pensei em desempenhar outra função*. Rosa declarou que optou pelo magistério, porque perto de sua casa só tinha disponível esse curso e o de contabilidade, do qual sabia que *“era a única*

*coisa no mundo que não gostaria de fazer” e afirmou que, hoje, não sairia do magistério de jeito nenhum. Já Magnólia, declarou que tinha o sonho de fazer medicina veterinária, porém, no Ensino Médio cursou o magistério e aos quinze anos já dava aulas. Relatou ainda que chegou prestar vestibular para medicina veterinária na UNESP (Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”) e passou, mas optou em não largar a família para estudar na cidade de Jaboticabal - SP, decidiu então, ser professora e declara, *sou muito feliz naquilo que faço.**

É possível perceber que todas se encontraram com o magistério por diferentes fatores. Embora Glicínia não tivesse tido outra opção, não se imagina trabalhando em outra área. Assim como Violeta, que optou pelo curso, de certa forma, por influência das colegas, mas que nunca pensou em desempenhar outra função. Rosa teve duas opções e tinha certeza de que não queria cursar contabilidade, pois se identificava mais com o magistério e desempenha a função com prazer, declarando que não sairia da área “de jeito nenhum”. Magnólia foi a única coordenadora que apontou o sonho inicial em ter atuação em outra área. Queria ser médica veterinária, porém, parece-me que o fato de ter começado a exercer o magistério desde os quinze anos, é que deu segurança para uma profissão que considerou boa, juntamente com o sentimento de ficar longe dos pais, decidindo, então, desistir da medicina veterinária.

Embora as coordenadoras tivessem ingressado neste curso no final da década de 80 e início dos anos 90, momento em que gradativamente essa ideia foi perdendo peso, paralelo a algumas reformas ocorridas na educação, concordo com Miguel G. Arroyo no livro: *Ofício de mestre- imagens e autoimagens*, quando declara que:

Tentamos superar uma herança social, vocacional, historicamente colada a nosso ofício: a imagem do mestre divino, evangélico, salvador, tão repetida como imagem em discursos não tão distantes. Discursos esquecidos, talvez, mas traços culturais ainda tão presentes (2000, p. 33).

As coordenadoras gostam da profissão e declararam que não fariam outra coisa, creio que seja porque entendem que a educação é um dever político do

Estado e um direito do cidadão, logo, como esclarece Arroyo (2000, p.33), “o magistério é um compromisso, uma delegação política”.

Vejamos como se posicionaram sobre a questão da seleção/acesso para a função de coordenador pedagógico na rede de Hortolândia. É possível verificar que somente Violeta considera que o acesso à função de coordenador pedagógico deveria acontecer através de um plano de carreira, ou progressão funcional que considerasse o tempo de serviço do professor na rede. As demais apresentam semelhanças, tais como: consideram que o concurso público deveria ser o meio para o acesso à função, seja por conta da competência necessária, como afirma Glicínia, seja por conta da estabilidade emocional, como declarou Rosa, ou pela condição mais justa e correta, como apontou Magnólia.

O peso trazido pela condição de se “estar” como coordenador pedagógico, parece-me que é algo que as incomoda bastante, fato este já mencionado no início deste capítulo. A instabilidade instaurada no exercício da função pode produzir insegurança aos coordenadores e demais gestores. O acesso à função é uma condição ainda em aberto em Hortolândia (até o ano de 2012, quando da escrita deste texto), pois cada gestor possui a sua sala de aula, conquistada através de concurso público, da qual é substituída por outro professor para que o mesmo atue, provisoriamente na gestão. Nas palavras de Rosa, esta situação produz “instabilidade emocional que faz mal para a pessoa”.

Esta situação também provoca um problema na contratação de professores, pois como muitos estão em função de especialista, mas precisam ter garantidas suas salas de aula, há sempre a necessidade de contratação de novos professores, pois a demanda de salas é intensificada, uma vez que novas escolas são inauguradas. Devido também a isso, a contratação de professores através de processos seletivos é uma constante no município, alguns professores são contratados através de contrato temporário, fato que descaracteriza a importância do acesso aos cargos públicos via concurso, que por sinal também se trata de uma prerrogativa legal. O contrato de trabalho flexível⁴¹, parceiro do capitalismo

⁴¹ Para ampliar, ver o sistema de poder que se esconde nas diversas formas de flexibilidade em Richard Sennett (1999).

flexível, que determina as organizações do trabalho no processo de globalização, certamente estão presentes no mundo da escola. Neste sentido, acredito que trata-se de uma questão de política educacional sobre o acesso à gestão escolar, e embora Violeta tenha declarado que acredita em um “Plano de carreira”, as demais consideram que o concurso público ainda é a condição “mais justa”, como aponta Magnólia.

A questão da formação inicial e continuada para a função que desempenham também foi considerada, vejamos o que falaram as coordenadoras pedagógicas a esse respeito:

Glicínia considera que *a formação inicial é a base mínima para o exercício da função e a continuada é a que atualiza e nos melhora como profissionais*. Violeta relata que considera ambas fundamentais, em suas palavras: *eu acho que é fundamental, porque é muito difícil quando você entra na escola, em uma Unidade, e se não tiver uma formação para direcionar o seu trabalho, porque a gente não pode ficar “achando” na educação, né... a gente tem que ter um embasamento para trabalhar*. Rosa considera a formação inicial tão importante quanto a continuada, pois, *uma dá noção à profissão, e a outra se dá no dia a dia do exercício da profissão*. Magnólia declarou que o coordenador trabalha direto com o professor e tem que estar preparado para poder ajudá-lo em suas necessidades, tanto no que diz respeito às intervenções com os alunos, quanto aos conhecimentos para preparação das atividades propostas aos mesmos. Considera ainda, que *o coordenador deve ter uma boa formação inicial e sempre estar disposto a novas leituras e estudos, para poder contribuir com o trabalho do professor*.

As respostas indicam que todas consideram a formação inicial importante, assim

como a continuada, pois entendem que são necessárias para que possam subsidiar o trabalho na escola. Como já foram apontadas anteriormente neste trabalho, algumas discussões sobre a formação inicial e continuada estão sendo tecidas ao longo dos anos. A questão que foi colocada para as entrevistadas

esteve diretamente relacionada à formação do coordenador pedagógico em sua dimensão inicial e continuada.

Sabe-se que a maioria dos cursos de Pedagogia traz em sua grade curricular proposta de disciplinas que estudam a gestão da escola, porém, poucas tratam com aprofundamento a questão específica do trabalho do coordenador pedagógico. O fato é que esta formação inicial é extremamente importante para que o profissional que atua na área possa perceber os desafios de fundamentar sua prática. A partir das demandas colocadas pelo cotidiano escolar, que se evidenciam as necessidades formativas deste profissional, e a formação continuada, neste sentido, torna-se extremamente necessária. O coordenador pedagógico tem, ou deveria ter, o professor (e conseqüentemente o aluno) como ponto de partida de seu trabalho, por isso sua formação está, de certa forma, condicionada as intervenções e encaminhamentos realizados junto a eles. Seria então, uma formação em trabalho, não tão simples de conquistar. Como aponta Clementi, “a questão da legitimação de seu papel passa também por um processo de profissionalização, entendido como a ruptura de uma postura formal e formalizada, para uma postura de investigação e descobertas” (2006, p. 63). Neste sentido, os estudos de Placco, Cristov, Clementi (2006, 2011), têm contribuído para que possamos compreender melhor o contexto da atuação e da formação do coordenador pedagógico.

As atribuições das coordenadoras pedagógicas nas escolas foram assim, representadas:

Glicínia: *Acompanhar o desenvolvimento pedagógico da escola (alunos individualmente e classe). Planejar e acompanhar a aplicação dos planejamentos nas classes.*

Violeta: *Eu acho que a principal é acompanhar o pedagógico, é...acompanhar o pedagógico dentro da sala de aula e a formação do professor em HTPC. Porque no HTPC é que eu finalizo o acompanhamento que eu fiz nas aulas. As orientações os professores recebem em HTPC, e eu vou só acompanhando durante as aulas.*

Rosa: *A formação do professor, participar dessa construção do conhecimento deles e atuação na sala de aula, aqui em Hortolândia, acompanhar o desenvolvimento do aluno, problemas familiares, atendimento, os recursos de sala de aula, como usar, quais usar, sugestões. A formação, incentivo aos cursos da Prefeitura, cursos nossos, projetos de sala de aula e envolvimento.*

Observar o planejamento, a construção do PPP, todas essas coisas. Observar o caderno dos professores para ver se está fazendo o acompanhamento aos alunos, a rotina escolar para que aconteça de forma efetiva: Planejou? Está sendo executado?

Magnólia: *Coordenar o trabalho pedagógico da escola, o coordenador deve estar junto do professor para ajudá-lo a buscar meios de conduzir a aula, conduzir o trabalho, seja com um aluno com maior dificuldade, seja com aluno de difícil relacionamento dentro da sala de aula e articular os papéis dentro da escola com os gestores, funcionários, com os pais, eu acho muito importante isso. Eu vejo o papel do coordenador na escola um dos mais importantes, não desmerecendo os outros, porque a parte pedagógica é que mais pega, o professor, querendo ou não tem uma ligação mais forte com o coordenador e este tem que saber como direcionar os trabalhos que tem na escola.*

É possível observar a partir das respostas, que Violeta e Rosa apontam a formação com os professores como uma das principais funções do coordenador, assim como o acompanhamento pedagógico apontado também por Glicínia e, de certa forma, por Magnólia, pois usou a expressão “coordenar o trabalho pedagógico”. Percebo que Rosa explicita as principais funções que realiza, pois aponta também, a construção do PPP como uma delas. Magnólia, considera muito importante a articulação dos papéis na escola com os gestores, funcionários e comunidade, dando a entender que o coordenador também tem a função de atuar com os demais segmentos da Unidade Escolar que não seja só com os professores.

Como relatado no início deste capítulo, o Coordenador Pedagógico possui várias atribuições na escola, porém, os estudos realizados sobre a função deste profissional tem contribuído para a compreensão de que o mesmo não pode se resumir em atividades burocráticas, e imediatistas. Cristov (2006), declara que a função essencial do coordenador pedagógico na escola está relacionada ao processo de formação em serviço do professor e isto implica no reconhecimento do mesmo como formador, bem como na reorganização do tempo/espço escolar. Segundo essa autora, o sucesso de programas de formação continuada “requer como eixo fundamental a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, tendo em vista as transformações desejadas para a sala de aula e para a construção da autonomia intelectual dos participantes” (2006, p. 10).

Esta formação acontece a respeito das diversas áreas do contexto escolar que perpassa desde as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, até a construção do Projeto Político-Pedagógico. Sendo assim, a respeito das atribuições do CP e sua identidade, Cecília Hanna Mate, no artigo *Qual a identidade do Coordenador Pedagógico*, acrescenta que:

A busca de definição da função do PCP⁴², talvez se faça a partir e no interior das relações travadas no dia a dia da escola caminhos e atalhos a serem construídos/seguidos. Dessa maneira é difícil imaginar um projeto e um modo de geri-lo uniformes mas sim modos próprios de fazê-los, tendo em vista suas especificidades culturais, profissionais, enfim, situações singulares que demandam encaminhamentos também singulares. Podem-se imaginar alguns pontos comuns a serem discutidos e tratados, mas que não sejam determinados a priori e sim ao longo da produção de um saber no espaço da escola: a conquista de uma “territorialidade própria” (2006, p. 18).

Antonio Nóvoa, na obra *Os professores e sua formação* (1992), explicita fatores essenciais, para a compreensão da formação e as conquistas individuais e coletivas vivenciadas pelas coordenador pedagógico:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores (1992, p. 26).

Nesse sentido, a compreensão dessa questão não é simples. De acordo com Glicínia, suas principais conquistas individuais e coletivas dizem respeito ao fato de poder observar o *desenvolvimento dos alunos e a participação efetiva dos professores nas atividades escolares*. Violeta considera que as conquistas coletivas que consegue perceber em seu trabalho existem a partir da atuação do grupo de professores, pois acredita ter uma relação boa com eles, o que favorece o alcance de alguns objetivos educacionais. Declara que *individualmente*

⁴² Professor Coordenador Pedagógico, sigla apontada pela autora.

conseguiu muito pouco, somente o crescimento pessoal, mas o que conseguiu na escola foi com o grupo. Violeta declara que consegue perceber algumas conquistas na construção do PPP que participou ativamente com o grupo na escola, também em relação às intervenções sobre o planejamento das aulas dos professores, que em sua avaliação considera que ocorre de forma mais efetiva, considerando suas etapas de construção. Explica que os professores se detinham mais em registrar a aula sem se preocuparem tanto com os objetivos e recursos. Também destaca que percebe que *os professores já se preocupam mais em realizar registro reflexivo das aulas*, fato que traz a ela, satisfação pessoal. E afirma que *ver eles planejarem sem reclamação*, também é uma conquista que esta coordenadora considera relevante. Magnólia aponta que poder contribuir para que os profissionais da escola consigam realizar tarefas das quais tinham dificuldade, insegurança, é motivo de realização. E declara que *quando a pessoa aceita ajuda, acho que é isso que dá o prazer de dizer: poxa vida, estou indo embora com o dia ganho.*

As narrativas das coordenadoras revelam que consideram conquistas suas o desenvolvimento apresentado pelos alunos, a participação dos professores nas atividades propostas, a verificação da mudança positiva na realização do planejamento das aulas e do registro e a contribuição para o trabalho e aprendizagem do outro. Contudo, é perceptível a necessidade do entendimento da função do coordenador pedagógico como mobilizador da formação continuada, levando em consideração os aspectos coletivos, individuais e vice versa.

A realização da HTPC é uma atividade polêmica e nem sempre entendida como necessária por alguns profissionais. Elza Garrido, no artigo intitulado *Espaço de formação continuada para o professor-coordenador*, contribui com essa questão quando declara que “é nesse espaço coletivo que os professores, ao criarem propostas de ensino para responder aos desafios de sua escola, estão construindo sua qualificação profissional” (2007, p. 11). As entrevistadas puderam se expressar a esse respeito, vejamos o que consideraram:

Glicínia declarou que considera importante os momentos de HTPC, assim como todos os temas discutidos, e destacou como mais relevantes as discussões

sobre conflitos interpessoais e o cotidiano escolar. Violeta relata que acha um tempo fundamental, apesar de os professores reclamarem bastante em participar, pois como ocorre à noite, já estão cansados, muitos dobram período. Declara que é no HTPC que o trabalho do professor será sistematizado, e ela como coordenadora articula o trabalho pedagógico e os acompanha durante a semana. Relatou que o planejamento das aulas demanda tempo e que não há momento suficiente para a formação em HTPC e acredita que muitas vezes o coordenador não tem formação específica para trabalhar determinados temas de formação, fato que requer a contratação de outros profissionais para suprir esta necessidade, e complementa se *eu vou dar uma formação, não é ler um texto e eu estou dando uma formação, é um estudo, e se eu conseguisse formar um tema por semestre, seria bem formado.*

Para Rosa, os momentos de HTPC também são muito importantes e considera que o entrosamento do grupo é fundamental, pois assim ele se fortalece, os conteúdos se encaixam e há reflexão entre os professores. Alguns temas como limites, indisciplina, inclusão, são trabalhados e retomados, pois segundo esta coordenadora, *eles permeiam o dia a dia do professor*, e acrescenta que *consegue colocar alguns temas de formação, de escrita, de registro, como planejar de um jeito diferente, mas em uma dosagem menor do que eu gostaria.* Magnólia também considera fundamental, pois acredita ser o momento para formação, e reflexão da prática. Considera ainda que *é o lugar de discussões importantes que temos sobre as questões do projeto da escola, constituição do PPP, os eixos para alcance dos objetivos, índices de desenvolvimento da escola, o grupo precisa estar sempre junto.* Destaca que considera prejudicial quando a Secretaria de Educação destina atividades de formação relacionadas a projetos específicos neste momento e em outros espaços. E quanto a isso, declara que *quando a gente não tem o grupo, temos que ficar de porta em porta articulando esses momentos, por não ter quórum no HTPC.* Conclui sua fala reforçando que o HTPC *é um momento para discutir o que precisamos fazer, as dificuldades enfrentadas, troca de experiências e acho que ainda falta muito para a troca de*

experiências, porque o professor ainda tem um receio muito grande de dizer que prática ele desenvolve.

Todas as coordenadoras reconheceram a importância e a necessidade dos momentos de HTPC. Violeta levantou a problemática da falta de disposição de alguns professores para a participação da reunião e destacou que a reclamação e indisposição têm a ver com o cansaço trazido pela rotina de trabalho pelo fato de muitos dobrarem e até triplicarem período. Também relatou que considera pouco o tempo para a formação e que é necessário à contratação de alguns profissionais para a abordagem de alguns temas para estudos.

2.2.2 Gestão do Projeto Político-Pedagógico: percepções a partir da escola

A construção do Projeto Político-Pedagógico da Secretaria de Educação aconteceu paralelamente à construção do PPP das escolas e também foi conduzido pelo grupo de formadores do Centro de Formação, como relatado no capítulo um, deste trabalho, vejamos inicialmente o que as coordenadoras relataram a respeito da participação dos profissionais da escola nesse processo e logo após, o que contaram sobre o seu desenvolvimento nas escolas:

Glicínia relata que não tem certeza se alguém de sua escola participou da construção do PPP da Secretaria de Educação. Violeta, por sua vez, declara que participou de algumas discussões nesse processo e afirma que *não cheguei a ver a conclusão desse PPP, não sei se foi mostrado para as escolas, mas aqui não chegou o PPP concluído.* Rosa afirma que ninguém de sua escola participou desse processo. Magnólia, assim como Violeta, relata que participou da construção do PPP da S.E. e acrescenta que *foi muito importante essa participação, porque a gente pode perceber como as pessoas pensam que é o município, a escola, o que é criança. Nós fizemos várias leituras, vários encontros, mas o produto final dele é que muita gente não conhece, muda-se o governo e a gente fica construído. Espero que um dia a gente possa ter um documento consistente que traga um Plano de Ensino, as diretrizes da educação, que seja efetivo.*

Duas coordenadoras afirmaram ter participado da construção do PPP da Secretaria de Educação e relataram que não tiveram conhecimento da escrita final desse PPP e gostariam de conhecê-lo. Glicínia não tem certeza se houve a participação de alguém de sua escola e Rosa afirmou que não houve participação de profissionais de sua Unidade. Nota-se que nem todas as escolas tinham conhecimento ou clareza da construção do PPP da S.E. e que a produção escrita do mesmo não foi disponibilizada à elas. Por mais que houvesse o interesse de alguns profissionais na construção coletiva, nem todas as escolas se envolveram neste processo. Novamente, é possível destacar a dificuldade no entendimento por parte de alguns profissionais, da importância da mobilização de todos para a construção de diretrizes e políticas públicas, a partir do PPP. Como considera De Rossi, os “educadores, embora nem todos o saibam, são construtores de política no nível (in)formal. Ampliam espaços públicos de reflexão” (2010, p. 2019). Recordo-me nesta época, que os documentos enviados pela Secretaria de Educação solicitando a presença de profissionais das escolas nas reuniões coletivas, não puderam esclarecer suficientemente sobre a dimensão da construção, baseada em princípios democráticos, para que pudesse ser compreendida.

O processo de formação para a construção do Projeto Político-Pedagógico das escolas, vivido pelas coordenadoras pedagógicas foi relatado, vejamos o que as entrevistadas declararam acerca de como ele foi desenvolvido:

Glicínia considera que o processo de construção do PPP iniciado em 2005 na escola foi *longo, cansativo e inconcluso* e relata que acredita que a iniciativa dessa construção tenha partido dos coordenadores do Centro de Formação. Violeta relata que *foi feito por etapas em HTPC*, também a partir de 2005, *por iniciativa da S.E.* Destaca que foi construído junto com a equipe de professores, funcionários e considerou que *os funcionários participaram muito pouco e a comunidade não participou* e acrescenta que *teve um dos anos que a gente fez uma pesquisa de opinião e da situação social e do que eles queriam de melhor para a escola, mas assim... participar efetivamente na hora da escrita, da discussão, não participou.* Rosa relata que o processo iniciado pela sua escola em

2006, através da iniciativa da S.E., foi *cruel*. Declara que *no começo parecia dever de casa, lição, construção. Mas aos poucos fomos percebendo que era realmente a identidade da escola, que registramos as etapas do desenvolvimento, as dificuldades da escola. Aprendemos para podermos executar e esse aprendizado dura até hoje*. Magnólia declara que o processo de construção do PPP foi iniciado em 2005 por ela na escola, sob orientação da Secretaria da Educação que contribuiu com formação, e acrescenta *naquela época nos reuníamos com os coordenadores e foi muito bacana porque vieram autores para conversar conosco a respeito, textos que nos fizeram mergulhar nesse universo do PPP*.

De acordo com a narrativa das coordenadoras, é possível observar que apenas Rosa declarou que o processo em sua escola teve início em 2006, as demais apontaram o ano de 2005 como referência. Minhas lembranças me levam acrescentar que algumas escolas da rede iniciaram o processo em 2006, de acordo com a disponibilidade e segurança do grupo em cumprir tal desafio. Todas as coordenadoras relataram que este processo teve iniciativa da Secretaria de Educação, porém, Glicínia nomeou, de forma específica, os coordenadores pedagógicos do Centro de Formação, pois estes estavam responsáveis pela formação para a construção do PPP das escolas, como explicitado no início deste capítulo. É possível perceber na resposta de Glicínia e de Rosa o desconforto trazido pela tarefa de construção do PPP. Glicínia considerou o processo *longo, cansativo e inconcluso*, Rosa o considerou *cruel* e explica o porquê dessa percepção, relatando que o mesmo parecia *dever de casa*. Acredito que essas impressões destacadas por essas coordenadoras revelam a complexidade desse processo, pois as reuniões no Centro de Formação para estudo, o planejamento para realizá-lo na escola e o desafio da escrita a partir das discussões do coletivo, não foram tarefas simples. O acompanhamento dos formadores para interlocução das produções escritas despertou em Rosa a impressão de *lição de casa*, pois eram feitas intervenções ao longo do texto produzido pela escola e devolvido para que pudessem refletir sobre alguns apontamentos. Rosa também destacou em suas observações que apesar da dificuldade enfrentada, houve aprendizado e

considerou a importância do processo para a construção da identidade da escola e concluiu que *esse aprendizado dura até hoje*.

Veiga, nos ajuda compreender que:

O Projeto Político-Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (1995, p. 12, 13).

Esse processo, relatado por Veiga e vivenciado pelas coordenadoras, não foi fácil, as dificuldades foram sentidas na medida em que as pessoas foram levadas a refletir e discutir com seus pares, atrelado a complexidade do registro. Neste sentido, suspeito que a formação realizada no Centro de Formação, que pretendeu contribuir com a escola neste processo, foi sentida pelos profissionais principalmente porque resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva, constitui, como afirma Veiga, em “ousadia para os educadores, pais alunos e funcionários” (1995,p. 14) e também porque, essa prática não faz parte da cultura da escola.

Violeta indicou a dificuldade vivida quando relatou que as reuniões para construção do PPP de sua escola se deram em HTPC, primordialmente com os professores, com pouca participação dos funcionários e comunidade. Magnólia, por sua vez, considerou que iniciou as discussões na escola a partir da formação que teve e que a permitiu *mergulhar no universo do PPP*.

A Secretaria de Educação e o Centro de Formação tinham um papel nesse processo de construção do PPP, assim como as coordenadoras na escola, vejamos o que elas apontaram a esse respeito:

Glicínia considera que o papel do Centro de Formação na construção do PPP da escola foi de *organizador e gestor das diretrizes no PPP* e que o mesmo foi *importante, embora exaustivo*. Relata que sua participação nesse processo de construção foi de *representante gestora nas reuniões de coordenadores, mediando junto a Unidade Escolar*. Violeta relata que no início do processo de construção do PPP a contribuição do Centro de Formação foi *essencial e efetiva*,

mas que *nesses últimos três anos de escrita do PPP escrevi sozinha, não tive a participação de orientação, não*. Relata ainda que a formação que recebia era passada aos professores e que participou da construção em todos os anos. Considera que *em um dos anos que foi dado um questionário para os professores e eles davam a devolutiva, a gente reformulava essa devolutiva para serem discutidas em HTPC, é o que tem a “cara” de hoje, ele ficou com a “cara” da equipe da escola, não foi feito só pela equipe gestora*.

Rosa, por sua vez, declara que o papel do Centro de Formação foi importante, pois *nos deu suporte para saber por onde começar a construção do PPP, as etapas, o que deve constar, os estudos e as discussões foram muito importantes e os formadores da secretaria estavam bem abertos a contribuir*. Acrescenta que no início foi difícil, pois a escrita voltava toda cheia de observações, em suas palavras *voltava igual TCC, cheio de marquinhos de correção para todos os lados, eu olhava e me sentia uma estudante. Só que depois analisando e vendo os pontos que ela marcou, era uma crítica válida. Hoje em dia eu já consigo transcrever com mais facilidade, graças aquela intervenção da formadora*. Acrescenta sobre sua participação que *construímos cada etapa em grupo, lá no Centro de Formação e vínhamos com essas perguntas para a escola, traçando também um registro*. Para Magnólia o Centro de Formação *deu a base para que os estudos sobre o PPP pudessem acontecer na escola, considerando que foi apenas um ponto de partida para que nós pudéssemos construir de acordo com as necessidades da escola*. Destaca que foi introduzindo as discussões sugeridas no Centro de Formação e ia tratando com os professores e em outros momentos com os funcionários e comunidade, e acrescenta que *ficou muito instaurado que o coordenador pedagógico estaria articulando, e isso até hoje na escola, o desenvolvimento, a escrita e como nortear esse trabalho dentro da escola, seja ele dentro do HTPC, porta a porta, no momento de descanso de um funcionário no horário de almoço, perguntando sobre o histórico do bairro que poderia contribuir... Eu ia atrás da funcionária mais antiga da escola, buscava o pai que tinha há muito tempo, filhos na escola que já era morador do bairro para a*

gente saber como a escola foi constituída a partir das necessidades do bairro que foi formado.

É possível perceber que todas as coordenadoras consideraram importante o papel desempenhado pela Secretaria de Educação e Centro de Formação para a construção do PPP. Glicínia o considerou *organizador e gestor das diretrizes* e novamente apontou que o processo foi *exaustivo*, relatou que seu papel foi de *mediadora* junto à escola. Violeta destacou que a participação do Centro de formação era *essencial e efetiva* e enfatizou que nos últimos três anos não houve acompanhamento e intervenções a esse respeito, pois relata que *escreveu sozinha*, sugerindo que o Centro de Formação tinha o papel de interlocutor com a produção da escola, e que atualmente, já não possui mais. Relatou, também, que seu papel era de estender à escola os estudos realizados no Centro de Formação para a construção do PPP. Rosa considerou que o papel do Centro de Formação foi o de dar *suporte para saber por onde começar a construção do PPP*. Destacou que apesar de difícil o processo de escrita, consegue escrever melhor após as intervenções dos formadores, confirmando o caráter formativo dos encontros, e também destacou que estendia à escola os estudos e orientações obtidas, num papel de articuladora. Magnólia considerou que o Centro de Formação deu *base* para que ela pudesse iniciar a construção do PPP, e que a formação foi um *ponto de partida* para as discussões. Declarou que teve o papel de articular entre o grupo de professores, funcionários e comunidade as discussões e o levantamento de dados sobre a escola, e apontou algumas estratégias utilizadas para ouvir esses profissionais. É possível verificar que as coordenadoras tem percepção do papel delas no processo, porém, também é perceptível o desconforto sentido no desafio e responsabilidade desta prática.

Apesar de complexo, o movimento de formação e construção do PPP apresentou por um lado, a iniciativa da Secretaria de Educação, através de alguns profissionais, com uma proposta baseada nos princípios democráticos, por outro lado, os coordenadores, que deveriam desempenhar o papel de articuladores do PPP na escola. Sobre o papel do coordenador pedagógico no movimento de

elaboração do PPP a autora Eliane Bambini Gorgueira Bruno, no artigo intitulado *O trabalho coletivo como espaço de formação*, declara que:

Podemos pensar em três visões possíveis para o papel do coordenador: uma, como representante dos objetivos e princípios da rede escolar a que pertence (estadual municipal ou privada); outra, como educador que tem obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões da escola (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam) e, finalmente, como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o Projeto Pedagógico (2006, p. 15).

Contudo, apesar de o processo ter sido *longo, exaustivo e inconcluso*, para alguns coordenadores, pode também, contribuir para que os mesmos tivessem percepção de seu papel, pois perceberam que “houve aprendizado” e que este “dura até hoje”.

As coordenadoras também relataram sobre a relação que mantinham com os formadores do Centro de Formação:

Glicínia avalia a relação dos coordenadores com os formadores do Centro de Formação *não tão democrática porque “tivemos” que fazer, não havia mais tempo para “esperar”, refletir sobre*. Violeta considera que eles *apoiaram bastante no início do processo da criação do PPP e que a relação com eles era boa, aberta, eles estavam bem dispostos a ajudar*. Rosa avalia como uma relação *muito boa, de troca*. Para Magnólia foi *bem interessante porque a gente tinha a condição de participar, de opinar e de tirar as dúvidas e infelizmente nós não tivemos isso por muitos anos, foram praticamente dois anos e depois a gente não teve esse segmento*.

Violeta, Rosa e Magnólia consideraram que tinham boa relação com os formadores e Magnólia, por sua vez, relatou que tinha oportunidade de *opinar e tirar dúvidas*. Somente Glicínia declarou considerar a relação entre eles *não tão democrática*, fato que chama atenção, pois a construção democrática do PPP era um dos objetivos dos formadores, conforme explicitado no início deste capítulo. Através de seu relato é possível perceber que essa coordenadora considerou as orientações para intervenções na escola um tanto impositivas. Tenho impressão,

de acordo com que pude presenciar, que alguns coordenadores tiveram esta percepção porque tínhamos alguns cronogramas a serem cumpridos para a realização dos estudos, acordados com os representantes de escolas. O coordenador pedagógico da escola estava diretamente com a responsabilidade de encaminhar a construção do PPP, juntamente com tantas outras obrigações que lhes são atribuídas. A resposta de Glicínia é interessante, pois a partir dela é possível compreender o quanto esse processo de formação para a construção do PPP não foi entendido da mesma forma por todos os coordenadores, e como o Centro de Formação como órgão da Secretaria de Educação, acabou de certa forma, conduzindo por vezes, o processo que nem sempre se tornou compreensível a todos educadores da escola. O peso do “ter que fazer”, mesmo quando acordado anteriormente dentro de princípios democráticos, produziu desconforto a alguns profissionais. Assim como Freire (1967) nos adverte que não é possível transitar da ‘consciência ingênua’ para o processo de ‘conscientização’ e para o exercício da ‘consciência crítica’ a não ser pela experiência da participação crítica e da ‘verdadeira participação’, Glicínia revela não ter associado a proposta democrática colocada à escola, a partir da prática formativa vivenciada. O desafio da prática, nesta perspectiva, implica na reflexão suscitada pelo autor através do seguinte questionamento: “como aprender a discutir e a debater com uma educação que se impõe?” (FREIRE, 1967, p. 96).

Vejamos o que as coordenadoras falaram a respeito da gestão da escola em relação a gestão do PPP:

Glicínia considera que tinha uma equipe integrada e assim, declara que *procuramos mediá-lo da melhor forma possível*. Violeta relatou que no início de 2005, quando se iniciaram os estudos sobre PPP, se sentia sozinha, pois segundo ela *era só a coordenadora que estudava e eu tinha que trazer para o grupo e fiquei muito sozinha, a gestão não se incomodava na época e não foi só muito no início, foi até 2007/2008 que as outras começaram a perceber que era uma construção da gestão e não só do coordenador, que era uma responsabilidade da gestão*. Rosa considera que no começo foi difícil, pois as formações estavam voltadas só para o coordenador, mas que aos poucos as outras gestoras foram

entendendo que ela não conseguia dar conta da construção do PPP sozinha e declara, *tinha parte que tinha um olhar administrativo, outro com olhar pedagógico atuante, olhar com a construção do prédio, das mudanças em prol do aluno. Então foi um caminhar constante.* Magnólia relata que *para fazer as duas outras gestoras se envolverem com o processo, acompanhar a construção do histórico da escola, para motivar a leitura, eu ficava “cutucando todos os lados” para leitura e apontamentos.* E acrescenta que *para a vice eu imprimi uma parte em tinta rosa para que ela lesse, porque sempre gostou de cor de rosa, então para motivar. E para a diretora coloquei em letras garrafais para ela lembrar que precisava ser lido e articulado por nós. E foi muito bacana porque aos poucos elas foram tomando ciência de que aquilo é a história, é uma vida que tem ali, são histórias de vida e nós fazemos parte daquilo, então foi muito importante essa construção, esse envolvimento.*

Somente Glicínia não apontou a dificuldade da falta de participação das demais gestoras no processo de construção do PPP. Diante do relato das demais coordenadoras e também de minha experiência, parece-me que o fato de a formação ter sido destinada no início, somente para os coordenadores, os outros gestores não se envolveram da mesma forma, ficando a cargo do coordenador essa construção. Novamente é possível perceber que as coordenadoras tiveram dificuldades nesse processo, dentre elas, a sobrecarga e responsabilidade diante da proposta as incomodaram. Tanto pela experiência vivida, como pelos relatos das coordenadoras, suponho que o fato de a equipe de gestão não ter atuado assegurando a inter-relação entre seus representantes nas diversas instâncias de forma integrada no processo, contribuiu para que houvesse algumas dificuldades. Padilha, esclarece a esse respeito quando declara que:

O diretor da escola e seu vice, responsáveis pela coordenação de todas as atividades escolares, devem ser capazes de “seduzir” os demais segmentos para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido na escola. Isso significa, por exemplo, criar mecanismos e condições favoráveis para envolvê-los na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Unidade, contando para esse fim com as diversas atividades de planejamento (2002, p. 75).

Sendo assim, também foram encontradas dificuldades para o envolvimento e participação efetiva dos segmentos (comunidade, funcionários, alunos e pais) no processo de construção do PPP. Glicínia identificou como dificuldades nesse processo o registro e a integração de *toda a comunidade escolar com mínima participação e representação*. Violeta relatou a dificuldade na participação da comunidade, que segundo ela, mesmo quando convidados não compareciam. Destaca que *quando você manda o questionário, 70% responde, 30% não responde, muitos nem conseguem responder*, e em relação aos funcionários considera que *não vem na reunião fora do horário de trabalho e a reunião geralmente é no HTPC à noite, onde estão todos os professores*. Rosa declara que essa prática não é fácil e explica que *com a comunidade, por exemplo, começamos com os funcionários que moravam na própria comunidade. É um passo muito difícil envolver a comunidade, porque às vezes vêm apenas queixas e não uma resposta diferente. Os alunos é um lado mais fácil, pois conversamos com eles e já chegam com um retorno do que gostariam e até sugestão*. Magnólia relata que consegue articular a participação dos pais, principalmente os que já participam da APM e Conselho de Escola, conversando sobre o que significa o PPP explicitando a importância deles na história da escola e da história deles, do rendimento dos alunos e acrescenta, *a gente tenta ter um linguajar de forma que eles entendam. Embora muitos não compreendessem o que dizíamos, mas sabíamos que estávamos falando da escola. Mas o mais importante é que eles tinham que entender que aquele documento não só estava querendo dizer o que o filho deles teria que aprender, mas a função de todos para isso*.

Gaudêncio Frigoto (2005), aponta sobre a questão da fragmentação das políticas públicas sociais e as consequências trazidas pelo trabalho isolado desenvolvido pelos representantes. A falta de articulação entre as três esferas do poder contribui, segundo ele, para a dificuldade do estabelecimento de práticas que privilegiem a mobilização democrática, e isso também é sentido na esfera educacional. Assim, esta fragmentação não é exclusivo do movimento do município e nem das escolas.

Nesse sentido, todas as coordenadoras identificaram a dificuldade em envolver a comunidade nas discussões do PPP. Violeta relatou que o trabalho foi mais efetivo com os professores, pois não havia momento específico para se reunir com os funcionários e a comunidade que, segundo ela, não se interessa em participar. Rosa também sentiu dificuldades, porém relatou que articulou algumas discussões com os funcionários que são pais de alunos, e considera mais fácil o diálogo com as crianças. Magnólia, por sua vez, relatou que conseguiu articular a participação dos pais, pois já mantinha certo relacionamento com os colegiados. A partir da declaração das coordenadoras é possível considerar que a participação de toda a equipe gestora nesse processo é fundamental, pois o coordenador tem dificuldade em mobilizar todos os segmentos da escola, também devido às outras atribuições que possui, atrelada a complexidade que esse processo dialógico requer, conforme será destacado posteriormente.

Quando as coordenadoras foram perguntadas sobre quais os objetivos pedagógicos do PPP da escola, em relação a concepção de ensino-aprendizagem, currículo e concepção de avaliação, as respostas foram vagas, algumas hipóteses me ocorrem, tais como - dificuldade de compreensão dos mesmos em relação a questão, desconhecimento dos objetivos construídos e assumidos na escola, ausência de sistematização das discussões realizadas a esse respeito, com o grupo escolar.

Glicínia aponta que a concepção de ensino-aprendizagem trazida no PPP diz respeito a melhoria e aprendizagem dos alunos, declara que o currículo integra a grade curricular, os projetos da Unidade e da rede. Sobre a avaliação, aponta a avaliação contínua, processual como norteadora das ações, bem como o *planejamento e replanejamento, intervenção junto aos alunos, classe e escola*. Violeta relata a esse respeito, que *a gente está conseguindo avançar um pouco mais* e acrescenta que *talvez, por ser feita junto com os professores, as metas educacionais por anos, os objetivos e projetos voltados tudo para concepção pedagógica. Agora, eu acho que currículo e a avaliação ainda estão faltando bastante*. Declara ainda, que *como o currículo e a avaliação demandam da Secretaria dar um norte, eu acho que ficou pouco sistematizado*, considera

também que, no discurso, a avaliação deve ser considerada “contínua”, “processual”, mas salienta que *não é feito um estudo em cima do que é essa avaliação, o que a gente busca com essa avaliação, e a retomada dos resultados. Tanto que a avaliação é feita com essas provas avaliativas e os resultados demoram para vir.*

Rosa respondeu que *o PPP é importante para ajudar a gente a pensar sobre o ensino e a aprendizagem e como podemos trabalhar da melhor forma e relata que em relação ao currículo o planejamento é tido como um momento muito importante, o professor deve reconhecer essa importância para que o currículo seja contemplado.* Magnólia relata que a concepção de ensino-aprendizagem consiste em considerar que *todo mundo tem condições de aprender e temos que valorizar o que o aluno sabe e trabalhar em cima disso* e declara que para a construção do currículo é necessário *elencar o que os alunos precisam aprender e os professores precisam saber, considerando o que temos em termos Federal e Municipal, as orientações curriculares e a partir daí desenvolver as atividades para que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos possa estar melhorando.* Considera que precisa estar estabelecidos critérios para a avaliação dos alunos e em sua escola consideram 3 a nota mínima, pois segundo ela, *é impossível dar menos que três para alguém.*

Os relatos revelam que a discussão pedagógica do PPP pode estar influenciada pelas determinações da Secretaria de Educação, que direciona, de certa forma, a concepção de ensino, o currículo e a avaliação. Porém, também é possível verificar no relato de Magnólia a disposição no estabelecimento de critérios para a avaliação em sua unidade escolar, assinalado por Vinão Frago (2003), acerca do processo de mudanças no interior da cultura da escola, que será melhor explicitado mais adiante.

As coordenadoras puderam falar sobre os limites e possibilidades observados no processo de construção do PPP e relataram:

Glicínia considera que o processo de construção do PPP das escolas *poderia ter sido mais democrático, com mais possibilidade de integração de todos que aos poucos se sentem pertencentes a comunidade escolar que “defendem”.*

Violeta relata que em sua opinião o PPP fica só na escola, e os profissionais da Secretaria de Educação não têm conhecimento de seu conteúdo e acrescenta que *é feito uma leitura pela supervisora que também não dá muita importância, ela só vê se alguns itens estão contemplados ou não, mas não tem uma reavaliação para ver se o processo aconteceu. Eu acho que fica muito só no papel.* Rosa considera que por se tratar de um movimento de construção recente, ainda deve ser aperfeiçoado e comparou o processo ao próprio crescimento do município de Hortolândia, que tem apenas 21 anos. Relatou que *enquanto outras cidades já têm um parâmetro de dia a dia, de leis, de estabelecimento de normas, regras e condutas, a gente está construindo e a gente precisa desse acesso, dessa ambientação, porque a gente também está construindo o nosso dia a dia de “adolescente” na escola.* Magnólia considera que todo o processo foi muito importante e revelou a vontade de mudança de alguns profissionais e acredita que quando há o interesse é possível observar a mobilização de todos para a mudança, porém acrescenta, *hoje eu percebo que precisamos de mudança novamente para que a gente possa rever e repensar algumas práticas da escola, e muitas práticas de Secretaria de Educação.*

Somente Glicínia relatou que o processo de construção do PPP poderia ter sido mais democrático, pois, pelo que pude perceber, considerou pouco o tempo para sua construção efetiva na escola, uma vez que eram estabelecidos prazos para sua escrita. Violeta destacou como limite o fato de o PPP ser visto por outros profissionais da Secretaria de Educação como um documento burocrático. No relato de Rosa é possível perceber que considera os limites do PPP como algo que faz parte do processo de construção e citou como exemplo o próprio desenvolvimento do município. No relato de Magnólia, é possível observar que acredita que as possibilidades em torno do PPP existem, na medida em que exista interesse de mudança e mobilização por parte dos profissionais.

A participação do coordenador pedagógico no processo de construção e implementação do PPP na rede de Hortolândia foi assim avaliado. Glicínia considera-se responsável em realizar a mediação entre Secretaria de Educação e Centro de Formação e a unidade Escolar, muitas vezes como responsável pela

escrita, redação e acredita na proposta de construção do PPP como um espaço destinado para que haja o diálogo possibilitando mudança de práticas que sejam significativas para o grupo. Violeta considera que *quando se foi criar o PPP a ideia é que se fosse produzir mudança mesmo, um trabalho significativo, mas terminou como um trabalho burocrático só para homologação*. Rosa avalia que foi um espaço destinado para diálogo e mudança de práticas e que *embora seja uma coisa que vem da prefeitura, durante o desenrolar as pessoas vão se colocando e contribuindo, eu tinha uma professora que falava: “essa reivindicação é para ir para o PPP, viu”*. Ela fazia questão de que estivesse escrito, porque ela sabia que era uma possibilidade para se alcançar a médio ou a longo prazo. Para Magnólia no início foi um momento de construção, compreensão de como deveria ser construído, e tinha um caráter mais de diálogo e socialização, *depois de 2009 que as coisas ficaram mais impositivas “têm que entregar em tal dia” com itens fixos através das determinações do Departamento de Educação, embutido no Plano de Gestão e eu não vejo que seja bem assim. Tem que ser um instrumento que não seja simplesmente para entregar e caso você não entregue sofra sanções a respeito. Tem que existir, mas tem que ser um instrumento de reflexão que represente e traga as impressões da escola e a Secretaria de Educação têm que olhar para esse documento e dizer: “não, isso aqui está errado”, cada escola tem sua característica, sua história e a gente precisa conhecer e a partir daí traçar metas e diretrizes governamentais de Secretaria de Educação para serem colocadas dentro a escola*.

Glicínia e Rosa consideraram o processo de construção do PPP como espaço destinado para o diálogo e promotor de mudanças na organização da escola. Violeta e Magnólia também fizeram esta colocação, porém, acrescentaram que isso aconteceu no início, mas que após 2009 *o processo ocorreu de forma mais impositiva*, para fins de homologação. Essas considerações e minhas percepções levam considerar que, após a mudança do grupo de formadores e Secretário de Educação, o movimento do PPP continuou, com algumas mudanças a serem, ainda, melhores investigadas e avaliadas.

2.2.3 Armadilha dos conflitos democráticos

Retomo algumas das considerações feitas no capítulo um sobre conflitos e democracia quando discutimos sobre o espaço escolar e as relações tecidas entre os profissionais para o encaminhamento das ações educativas, que muitas das vezes são conflituosas e contraditórias. O princípio democrático como proposta para a atuação da gestão escolar, na prática, é carregado de contradições, uma vez que ainda existe grande dificuldade de entendimento e identificação da mesma nos diversos outros setores da sociedade em que vivemos. Com a ajuda de Chauí (1989), podemos entender que os conflitos são necessários para que a democracia ou as relações democráticas se estabeleçam. Identificado como “o coração da democracia”, Chauí (1987), considera o conflito de ideias algo importante, pelo fato de o silêncio, a unanimidade e o consenso, contribuírem para que o exercício da cidadania seja limitado e comprometido. Também Freire (1997) contribui de forma significativa com essa discussão na medida em que considera a importância da escola como promotora das relações democráticas, sobretudo no que diz respeito a atuação dos órgãos colegiados e a participação de todos os profissionais e comunidade no direcionamento das ações, na perspectiva do diálogo.

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos, como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria e que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como privada, mas como coisa privada que se despreza. (1997, p. 89).

Sendo assim, é possível compreender como tem sido difícil e pouco compreendida a relação com os colegiados da escola (APM, Conselho de Escola, Conselho de Classe). Vejamos o que as coordenadoras falaram sobre isso e também sobre a relação delas com os outros gestores da escola:

Glicínia considera de modo mais objetivo, que sua relação com os colegiados da escola e com as demais gestoras é tranquila e dialógica. Violeta,

afirma que faz parte desses grupos ativamente, participa de todas as reuniões, mas considera que eles *funcionam pouco*. Destaca que se relaciona muito bem com a sua diretora também, pelo fato de conhecê-la há muito tempo, considera que falta um pouco de clareza na definição de papéis, principalmente para o assistente de direção que fica dividido entre auxiliar o diretor nos aspectos administrativos e contribuir com o coordenador nos aspectos pedagógicos. Declara que *ele acaba não sabendo nem o que fazer* e acrescenta que considera que a Secretaria de Educação poderia especificar melhor a distribuição dos papéis. Rosa afirma que a relação dela com os grupos colegiados foi se fortalecendo com o passar do tempo, pois inicialmente foi um processo de conhecimento das pessoas e depois passou a ter mais liberdade para falar e para ouvir e diz que é *saudosista* das gestoras que trabalharam com ela, pois as admira e sempre teve bom relacionamento. A coordenadora Magnólia relata ter boa relação com os colegiados e que sempre se dispôs a conhecer a comunidade e suas necessidades para com a escola. Também relata que o relacionamento com as colegas gestoras *sempre foi muito bom* e destaca que *foram anos difíceis para a gente, mas não no sentido de relacionamento. A gente sempre aprendeu na dificuldade, no início não tínhamos secretário na escola e fazíamos tudo junto. Aprendemos uma com a outra e foi um aprendizado para a vida. Conseguimos olhar para trás e ver o quanto aprendemos juntas. Foi um ótimo relacionamento.*

Todas as coordenadoras consideraram ter boa relação com os colegiados da escola e que participam dos grupos, e relataram que mantém bom relacionamento com os demais gestores, de forma respeitosa, propiciando aprendizagem. Não mencionaram nenhum tipo de conflito existente na relação delas com os colegiados e nem com as outras gestoras. Apenas Magnólia destacou que apesar das dificuldades enfrentadas no dia a dia da escola, o relacionamento com as colegas foi bom, sugerindo que os conflitos existentes não pode comprometer a relação pessoal que mantinha com as outras gestoras.

Todavia, duas coordenadoras deram pistas sobre alguns problemas existentes e que interferem na constituição dos órgãos colegiados. Violeta relata que *os pais não estão dispostos a participar, então a gente consegue reunir um*

pouco mais os professores. Então, quando eu reúno a APM, Conselho, a maior parte são os profissionais da Unidade, então é onde a família, a comunidade participa bem pouco. Magnólia relata que percebe a dificuldade de alguns pais em compreender a finalidade desses grupos quanto às discussões sobre o investimento da escola com o dinheiro proveniente das verbas, e a finalidade da Associação de Pais e Mestres, para que serve, e acrescenta *um dia uma mãe disse: “olha estou trazendo o dinheiro da polícia”, e tive que explicar o que significava e isso também é o pedagógico da escola, é o natural a ser feito.* Considera que seu trabalho, também, é de fazer formação com as famílias, explicando a importância da *participação política que se espera deles*, porque, segundo ela *muitas vezes eles não entendem, dão o nome para participar, mas não sabem como.*

Magnólia, com suas considerações, nos ajuda a entender, assim como Freire (1997), que é necessária a participação política dos pais e comunidade, mas esta deve ser esclarecida, e para isso a gestão da escola (que se quer democrática), precisa passar pela abertura e inserção comunitária dialogando com os mesmos sobre a construção desse espaço. A gestão precisa ter clareza da função da participação da comunidade nos órgãos colegiados, os profissionais da escola também, para que o sentido de cidadania e democracia seja alcançado. Essa dificuldade sentida pelas coordenadoras, e a falta de clareza dos objetivos da inserção comunitária, atrelados a um sistema autoritário de educação, são problematizados por Paulo Freire:

Como por exemplo, esperar de uma administração de manifesta opção elitista, autoritária, que considere, na sua prática educacional, a autonomia das escolas? Em nome da chamada pós-modernidade liberal? Que considere a participação real dos e das que fazem a escola, dos zeladores e cozinheiras às diretoras, passando pelos alunos, pelas famílias e até pelos vizinhos da escola, na medida em que esta vá tornando uma casa da comunidade? Como esperar de uma administração autoritária, numa secretaria qualquer, que governe através de colegiados, experimentando os sabores e os dissabores da aventura democrática? (1997, p 18).

Essa coordenadora também considerou como parte de sua função o trabalho de realizar formação com as famílias com o intuito de aproximá-los às

questões estruturais e pedagógicas da escola, a respeito disso Moacyr da Silva, no artigo intitulado *O coordenador pedagógico e a questão da participação nos órgãos colegiados*, contribui quando afirma que “cabe ao coordenador pedagógico, como integrante da equipe gestora, ter clareza de que a participação dos pais reflete a tão esperada integração escola-comunidade” (2010, p. 83).

As coordenadoras continuaram o relato sobre os conflitos mais frequentes em relação ao ambiente escolar e aos professores, como segue:

Para Glicínia, a relação interpessoal dos alunos, principalmente no que diz respeito a *violência e agressões*, são os conflitos mais existentes no ambiente escolar. Violeta considera como gerador de conflito no ambiente escolar, a questão da *falta de valorização profissional*, pois destaca que a *baixa remuneração dos profissionais* provoca resistência e justificativa por parte de alguns, para a não realização de algumas tarefas solicitadas pela gestão da escola. Para Rosa, os conflitos existem conforme os acontecimentos cotidianos e variam de acordo com eles. Magnólia destaca que os conflitos se dão devido a *questão da violência vivida em todos os sentidos (moral, física, sexual)* na comunidade, e se estende para a escola. Destaca a questão dos furtos ocorridos na escola e a *falta de segurança* e, também acredita que as recorrentes faltas dos alunos às aulas provocam conflitos no ambiente escolar.

É possível perceber que cada coordenadora identificou causas diferenciadas motivadoras de conflito no ambiente escolar. Todas consideram que eles existem, porém, neste momento, destacaram os conflitos que ocorrem com mais frequência, chamando a atenção para a questão das agressões entre os alunos, violência (iniciada fora da escola), falta de valorização profissional. O autor Ulisses F. Araújo, no artigo intitulado *Resolução de conflitos e assembleias escolares*, sugere a prática de realização de assembleias escolares como uma estratégia para o diálogo entre alunos, professores, pais, e declara que “além de ser um espaço para a elaboração e reelaboração constante das regras que regulam a convivência escolar, as assembleias propiciam momentos para o diálogo, a negociação e o encaminhamento de soluções dos conflitos cotidianos” (2008, p. 118).

Quanto ao conflito em relação aos professores, revelaram:

Glicínia: *Tem sido uma relação respeitosa de diálogo constante.*

Violeta: *Eu acho que a falta de um sistema de aprendizagem que dê mais apoio a eles. A gente tem as coisas um pouco jogadas. Chega um Plano de Ensino, mas só com os conteúdos, não tem um estudo sobre avaliação, não tem um parâmetro a ser cumprido, um currículo completo a ser seguido, então falta... é difícil, você joga as coisas conforme é jogado para a gente, então falta um apoio.*

Rosa: *Professores, a gente sempre está pegando no pé em relação a horário, planejamento, sequência de postura, a gente está sempre conversando com eles. As dificuldades da proximidade dos pais na escola, a gente vê que eles reclamam muito.*

Magnólia: *Não existem muitos problemas de relacionamento, o maior problema que vejo, que é de rede, são as ausências dos professores, afastamento por saúde é o que mais “pesa”, principalmente com professores que dobram, triplicam horário e acabam ficando doentes. Alguns professores têm problemas de adaptação com a escola, querendo ou não, a pobreza acaba nos assustando. Quem não tem um preparo para lidar com a carência acaba sofrendo.*

Somente Glicínia não identificou conflitos existentes em relação aos professores, provavelmente por desconhecer seu potencial quando nos remetemos aos conflitos de ideias – tal como apresentado por Chauí. As demais apontaram que eles acontecem, e foram indicados diferentes motivos que provocam a insatisfação dos professores, tais como a falta de clareza, participação e reflexão para a construção do currículo, bem como para realização de algumas atividades propostas pela Secretaria de Educação, cumprimento de horários, realização de planejamento, postura no trato com os alunos e a ausência de alguns pais na escola. Magnólia considera que não existem muitos problemas de relacionamento e afirma que os maiores problemas se dão de forma geral, no âmbito da rede de ensino, principalmente no que diz respeito a recorrentes ausências de alguns professores. Também apontaram sobre os conflitos que as incomodam quando estão à frente do grupo de professores e se eles contribuem:

Glicínia declara que *a resistência em tentar o novo* é o tipo de conflito que mais a incomoda à frente do grupo de professores, mas considera que eles contribuem, pois acredita que *as divergências são o que nos fazem refletir, crescer e buscar soluções*. Violeta relata que as questões levantadas que não dizem respeito ao trabalho pedagógico a incomodam muito, como as questões

administrativas da escola, por exemplo, e também declarou que os conflitos contribuem, pois levam o grupo a repensar algumas ideias e opiniões, e ajudam a equipe gestora enxergar alguns problemas. Ressalta que *os conflitos existem porque os professores opinam, eles escutam as coisas por aí, então eles trazem, eles têm essa liberdade de trazer*. Rosa ressalta que *a pessoa negativa*, que não tenta realizar o que lhe é proposto, a incomoda, pois *é aquela que além de não fazer, ainda quer que o grupo não faça* e acrescenta que o conflito é positivo dependendo de quem ele parte, pois acredita que *se partir de uma pessoa negativa, ela tende a destruir a reunião, o grupo, mas se for uma pessoa questionadora, ela faz com que o grupo se posicione, questionando já com uma oferta de melhora*. Magnólia considera que é incômodo quando o professor afirma que o aluno *não sabe nada*, pois fica preocupada em relação a atuação e intervenções dele junto ao aluno, e declara *esse é um conflito muito grande que percebo*. Acredita que *o conflito deve existir para que a gente possa entender quais são as necessidades estão sendo colocadas, porque outros poderão dar ideias, contribuindo com caminhos*. *Acho o conflito positivo desde que traga boas condições de reflexão no grupo, caso contrário não servirá para nada*.

Quando perguntadas sobre os conflitos entre o grupo de coordenadores da rede de educação de Hortolândia, verifiquei que: Para Glicínia, a relação com os demais coordenadores pedagógicos da rede também acontece de forma satisfatória, assentada no respeito e diálogo; para Violeta, a troca de coordenadores atrapalha um pouco o grupo no que diz respeito a sequência dos estudos iniciados, pois é necessário retroceder em alguns pontos para atender as necessidades dos profissionais novos na função. Rosa considera uma relação de apoio e de troca de experiências, destaca que as conversas informais são importantes para o fortalecimento do grupo; Magnólia relata que sempre teve muito apoio de muitas das coordenadoras e relata que uma delas já foi professora na escola que coordenava e lembra-se desta relação com emoção, pois segundo ela, *a gente sempre pode contar uma com a outra e com um grupo, que sempre batalhou pelos interesses da escola, e acho que isso é o mais importante*.

Todas as coordenadoras consideraram não haver conflitos entre o grupo, somente Violeta destacou que a ruptura nos estudos para o atendimento das necessidades dos coordenadores novos na função, a incomoda.

No entanto, quando se remetem à relação com a Secretaria de Educação é possível verificar a explicitação dos conflitos com mais clareza:

Glicínia destaca que os conflitos mais frequentes em relação a Secretaria de Educação tem a ver com a falta de autonomia da escola em poder decidir se quer participar ou não de alguns projetos, em determinados momentos da Unidade Escolar. Ressalta que esta relação *poderia ser mais democrática*, podendo corresponder às solicitações da secretaria mediante as demandas da escola. Violeta considera que alguns conflitos acontecem porque a Secretaria de Educação não tem um papel definido, uma vez que não considera muitas vezes, a particularidade do grupo, as ações desenvolvidas por iniciativa da escola. Considera também que há influência da política partidária nas ações da escola, fato que provoca limitação e contribui para a falta de autonomia dos representantes. Rosa, assim como Glicínia, aponta que alguns projetos direcionados pela S.E. dificultam as relações na escola, pois alguns professores entendem que os mesmos “*sufocam*” o desenvolvimento dos conteúdos junto aos alunos. Para Magnólia, a Secretaria desempenha um papel de cobrança e muitas vezes de desgaste aos profissionais. Considera que a mesma deveria auxiliar levando em consideração a disponibilidade dos profissionais, através de parceria. Complementa que *sempre escutamos aquela conversa: “você também são Secretaria de Educação”, se somos, temos que conversar juntos a mesma coisa, dialogar da mesma forma e não ser impositivos, porque temos que valorizar o outro. A gente tem que conhecer, quando a gente não conhece, a gente não entende. É tudo muito mais político do que democrático/pedagógico.*

É possível perceber que as quatro coordenadoras apontaram situações conflituosas geradas por algumas ações da Secretaria de Educação. A falta de autonomia da escola para o direcionamento de alguns projetos e ações, a falta de diálogo com os profissionais da escola, são apontados como gerador de conflitos.

Como já foi explicitado anteriormente, por ser o conceito de democracia complexo, principalmente pelos usos das noções e dificuldade de identificação de suas teorias e práticas, as coordenadoras relataram sobre a crença ou não nas relações democráticas, e declararam:

Glicínia declarou acreditar em democracia e que procura lidar com os conflitos *tentando conquistar e mostrar aos professores o lado bom do novo*, estando junto com eles, e para ela, *quanto mais dialógica e clara forem as relações, melhor atuamos na comunidade, mesmo com as diferenças*. Declarou também, assim como Magnólia, que no campo da democracia admira o educador Paulo Freire. Violeta declarou que *a democracia ainda está um pouco longe da gente*, considera que existem algumas relações democráticas na Unidade Escolar e acrescenta que *no nosso sistema educacional a democracia não existe*. Afirma que procura escutar, pois sabe que o profissional quer desabafar. Tenta mostrar que existem outros caminhos que podem contribuir com os profissionais. Relata ainda, que muita coisa não consegue resolver, mas só de ouvi-los a situação conflituosa é amenizada e que relações democráticas significa, também, uma *gestão que ouve*. Afirma, assim como Rosa, que admiram a postura das diretoras com as quais trabalham e já trabalharam. Consideram que as gestoras apresentam características de ouvir os profissionais, utilizando o diálogo na relação com eles. Rosa também afirmou que acredita em democracia e ressaltou que *cada um tem que saber qual é sua função para poder respeitar o que o outro fala e o que o outro tem para oferecer, mesmo porque, às vezes, é muito mais do que eu tenho, então a gente precisa dessa democracia*. Considera que as intervenções diante dos conflitos devem acontecer através do diálogo e individualmente, que deve *ir à sala de aula, tentar fazer amizade, trazer sugestões de vagarzinho, nos bastidores mesmo, conquistando*, também declarou que *saber ouvir é o mais importante*. Rosa relata com alegria que uma diretora com quem ela trabalhou deixou lembranças positivas, conta que *no primeiro HTPC ela deu uma festa com bolo, e disse: "as pessoas festejam para acabar, eu festejo para começar"*. *Estar trabalhando com ela foi uma festa e eu tive umas três gestoras assim, por isso que eu sou saudosista*. Assim como as demais coordenadoras,

Magnólia também afirmou que acredita em democracia e declara que para ela isso significa que *cada um tem a sua opinião, sua formação política, isso é muito importante e nos constitui como seres humanos e condiciona nossas escolhas.*

É possível verificar no relato de Rosa a importância e a força das relações afetivas que também, influenciam na maneira como as pessoas lidam com o conflito. Tanto no relato sobre a festa organizada pela diretora em HTPC, quanto no trato com a professora “nos bastidores”, revela a importância dada a essa questão. Importa considerar a relevância da dimensão político-afetiva discutida por De Rossi, no artigo intitulado *Gestão democrática da fragilidade e o elogio da serenidade*:

diante da curta duração da maioria dos projetos e dos colegiados e da alta rotatividade dos docentes pelas escolas, desencadeada pelas difíceis condições de trabalho dos educadores, praticamente desaparecem o médio e longo prazos, necessários para maturar a experiência emocional, presente no compromisso mútuo, mediante sentimentos de tolerância e confiança sustentadas para equilibrar conflito e cooperação. Entretanto, tal como ocorre na sociedade, influem numerosas dificuldades geradas por sentimentos hostis que fomentam a competição, a agressividade, o isolamento docente (2009, p. 17).

As relações no interior da escola correm o risco de ficarem fragilizadas quando há discordância e pouco entendimento sobre a potencialidade da divergência de opiniões. Sendo assim, a manutenção do vínculo e das relações afetivas torna-se mais um dos tantos desafios que os profissionais que estão a frente dos grupos têm que superar.

Também retomo aqui, outro ponto trazido por Chauí (1989), que diz respeito a circulação da informação no interior das instituições. A autora declara que a abertura democrática não significa a existência de uma sociedade transparente, sem ruídos, mas uma sociedade onde as informações possam circular livremente, enriquecendo-se ao circular, pois numa perspectiva democrática, a informação deve ser entendida como produção e não como consumo. Na escola, os profissionais devem ser produtores da informação e não meros receptores e cumpridores do que lhes é estabelecido de forma verticalizada. A esse respeito, vejamos o que as coordenadoras relataram:

Glicínia declara que as informações são disponibilizadas aos que a procuram. Violeta relata que as informações circulam, mas não tão livremente, que *as vezes elas circulam até por fofoca e não tão livre assim, mas circula bastante, aqui todo mundo sabe de tudo*. Rosa declara que procura fazer o possível para que todos tenham acesso às informações e aponta que *ponho um inspetor na sala de aula e chamo o professor na minha sala e falo a notícia para que ele tenha condições de estar ouvindo, porque as vezes na sala de aula ele não escuta, na sala dos professores, assina sem ver* e acrescenta que *eu tento máximo que eu posso, mas também precisa saber se esse profissional quer ouvir*. Magnólia afirma que faz o possível para que a informação circule porque, segundo ela, *não adianta a informação ficar concentrada em uma pessoa, se veio para todos, todo mundo tem que tomar conhecimento*.

Violeta relatou que as informações não circulam tão livremente, mas considera a existência das conversas de corredores que denominou “fofocas”. Rosa ao garantir que os professores possam ouvir e tomar conhecimento das informações, considera importante a circulação da informação no interior da escola, mas pondera dizendo que o profissional deve estar disposto a ouvir, reforçando assim que a comunicação deve ser recíproca para que haja não só o consumo, mas sim sua produção. Magnólia destaca a importância da informação não ficar centrada em uma pessoa, pois a socialização da mesma também pode significar sua desburocratização, a abertura democrática, como aponta Chauí.

2.2.4 Cultura escolar: reformas, teorias e práticas educativas

A cultura da escola, que é uma questão delicada, pois se assenta em considerar as práticas educativas identificadas nas tradições presentes na escola e sedimentadas ao longo do tempo, como aponta Vinão Frago, que nos ajuda a compreender que muitas das práticas sugeridas pela teoria, pela legislação e reformas educativas são resistentes às mudanças e estão cristalizadas de modo que dificultam algumas mudanças no interior da escola. Este autor (2003, p. 30), aponta alguns aspectos mais visíveis identificados nessa cultura que são entre outros, os discursos, as palavras, expressões, modos de comunicação,

concepções de aluno, professor, ensino e aprendizagem. As coordenadoras foram interrogadas a esse respeito e relataram o seguinte:

Glicínia considera que *o autoritarismo mascarado de democracia e a resistência às mudanças* são práticas presentes na cultura da escola, difícil de mudar. Violeta considera que as reclamações gerais dos professores, *a falta de interesse pelo estudo* e aprofundamento teórico fazem parte da cultura da escola e estão presentes nas práticas, dificultando os processos de formação. Rosa relatou que *é difícil observar mudança na prática de alguns professores mais antigos de profissão*, pois existe a resistência a novos projetos e propostas pedagógicas diferentes das que desenvolvem. Já Magnólia, considera difícil de mudar a concepção de alguns professores quando declaram que existem alunos que não sabem nada, pois acredita que *não é possível que uma criança não saiba nada*. Declara também, que uma das coisas que mais a incomoda é a ideia de alguns professores de que *nada pode ser melhorado na prática pedagógica*.

De acordo com as respostas, é possível verificar que as coordenadoras apontaram algumas práticas presentes na conduta dos professores que consideraram difíceis de serem mudadas. A resistência às mudanças e a participação em novos projetos, também presente entre os professores mais antigos, a falta de interesse pelo estudo, e o discurso de que 'o aluno não sabe nada', foram destacados. Essas práticas sentidas pelas coordenadoras se apresentam como desafios e as incomodam, pois estão cristalizadas, interferindo no alcance de alguns objetivos educacionais.

Glicínia declara que percebe pouca mudança na cultura da escola após o processo de construção do PPP e acrescenta que *é possível perceber um pouco de mudança no currículo e avaliação e também a comunidade escolar está mais participativa, há mais procura pela escola para resolução de conflitos*. Violeta considera que o PPP fez com que o professor pudesse repensar quanto aos índices de rendimento dos alunos, resultado das avaliações, desenvolvimento dos projetos da escola, que muitas vezes não eram concluídos, relata que *agora é uma coisa que tem que ser concluída porque consta em um documento. O PPP ajudou o professor a ver que aquilo ali que ele planejou tem que ser executado*.

Rosa relata que após o processo de estudos para a construção do PPP, foi possível verificar que os professores ampliaram seus conhecimentos a esse respeito e deu o exemplo da fala de uma professora: *“lembra aquele dia que a gente estudou sobre o PPP, caiu tudo no concurso”*. *Elas começaram a perceber que não era uma imposição da escola, e na vida delas, estava fazendo efeito em outras situações, e para o bem, porque justo o livro que estudamos foi o que caiu no concurso, então foi uma situação muito interessante*. Magnólia relata que acredita que é possível verificar mudanças na cultura da escola a partir desse processo de construção do PPP e acrescenta *principalmente no que diz respeito a valorizar a cultura do bairro, das pessoas e a valorizar que o que está colocado ali precisa ser feito, que não está ali para estampar um documento, mas para ser vivenciado e posto em prática. O PPP começou a ser observado para refletirmos se alcançamos as metas que tínhamos colocado a cada ano*.

Três coordenadoras apontaram verificar mudanças na cultura da escola após o processo de construção do PPP, no que diz respeito a importância dada aos objetivos a serem alcançados. A prática da reflexão sobre os índices da escola, as metas estabelecidas, os projetos desenvolvidos, foram ampliados, bem como também, o conhecimento dos professores acerca do que se configura o PPP. O compromisso com a prática mediante o planejamento registrado no documento, levando em consideração as discussões do coletivo parece-me que pode ser verificado principalmente no relato de Magnólia quando menciona que o que fora registrado *não está ali para estampar um documento, mas para ser vivenciado e posto em prática*. Glicínia declarou que percebe pouca mudança na cultura da escola, e destacou ser perceptível alguma mudança no currículo, a avaliação e a participação da comunidade escolar.

Sendo assim, as reformas educacionais exercem influências na cultura da escola. Para Vinão Frago (2003), o caráter fundamentalmente histórico da cultura escolar e a-histórico de reformas que ignoram sua existência, explicaria a superficialidade das reformas educativas. Algumas reformas pouco interferem nas práticas educativas, não produzindo mudanças na realidade cotidiana, e muitas delas fracassam, pois por produzirem efeitos não previstos, diferentes dos

objetivos buscados, suscitam movimentos de contrariedade e de resistência. Acrescenta que a resistência de alguns profissionais para com a prática imposta pelas reformas ocorre porque, na maioria das vezes eles não encontram apoio e subsídio para a realização das propostas e as mesmas acabam sendo realizadas, porém, se convertendo em um ritualismo formal e burocrático. Ignorar a natureza histórica da escola, significa para Vinão Frago(2003), desconsiderar sua cultura e o conjunto de tradições e regularidades institucionais sedimentadas com o passar do tempo. Neste sentido, o autor nos ajuda a compreender em que medida as leis, as reformas e os programas, podem influenciar as práticas educacionais alterando ou não a cultura da escola, bem como os efeitos provocadores de resistência em alguns profissionais quanto a sua implementação. A esse respeito as coordenadoras relataram o seguinte:

Glicínia declara que dependendo de como é implementada a Lei e os programas, considerando a quem ela irá atingir, pode existir resistência dos profissionais da escola em aceitá-las. Considera que as inovações e mudanças propostas pelas leis e reformas influenciam muito na provocação de mudanças na organização da escola. Considera muito negativa, por exemplo, *a inclusão de deficientes muito comprometidos na classe regular, considero negativo*. Violeta considera *não ser bem resistência*, segundo ela, as professoras *aceitam as reformas, contestam um pouco a forma como elas vem...muito impostas, não condizente com a realidade do professor. Então eles questionam sim, reclamam bastante, mas com diálogo eu consigo que eles executem*. Também acha que as reformas influenciam muito para as mudanças na escola e aponta que *o estudo em ciclos foi negativo, talvez se ele fosse implementado num outro tempo, de uma outra forma ele pudesse ser positivo, mas do jeito que foi implementado as crianças estão simplesmente passando sem saber realmente. Eu acho que o ensino de 9 anos foi positivo, melhorou o nível de aprendizagem dos alunos*. Rosa acredita que sempre há resistências, mas que *às vezes não é uma resistência do grupo, é uma resistência do novo, ou de pensar que é mais uma tarefa, o olhar que cada um tem sobre uma nova etapa, mas sempre existe*. Considera que as reformas e as leis influenciam medianamente para que haja mudanças, pois

segundo ela *não adianta só ser imposto pela prefeitura se o grupo não estiver disposto. Tanto que, algumas coisas só consegui construir ao longo dos anos, a medida que conhecia mais o professor e podia entender como ele podia contribuir de forma que ele visse sentido. Não adianta ser imposto.* Magnólia considera que resistências sempre irão existir e dá exemplo do momento em que a escola de nove anos foi implementada *foi um choque grande, “a partir desse ano tem que acontecer”, depois tinham outros problemas...criança tendo que refazer a mesma série por causa da interpretação da lei. Precisa haver maior compreensão, inclusive das famílias.* Também acredita que as reformas e as leis influenciam muito e declara que inicialmente considerou a reforma do ensino de nove anos negativa, mas *hoje depois das adaptações e algumas mudanças percebemos que tem mais sucesso, porque a gente foi compreendendo melhor e buscando formas de ensinar as crianças, de respeitar o crescimento delas, pensar e compreender o que é o letramento foi positivo. A família cada vez mais presente na escola também é um ponto muito importante.*

Três coordenadoras consideraram que as reformas e programas influenciam muito para mudanças na organização da escola. Somente Rosa considerou que elas influenciam medianamente para que haja mudanças, pois acredita que não é só porque são impostas e constam em documentos, que os professores as colocarão em prática. Já Violeta, acredita que os professores aceitam as reformas, mas questionam a forma impositiva que é estabelecida na escola.

2.2.5 Ler, produzir e divulgar conhecimentos: *A escrita sobrou pra mim!*

Essa estratégia utilizada pelo grupo de formadores e também pelo Secretário de Educação contribuiu para que este movimento tivesse visibilidade na rede e fora dela. A importância dada ao registro acredito que tenha sido algo que se destaca neste movimento, pois, em geral, a rotina da instituição pouco favorece o exercício da escrita e a partilha da produção de saberes entre profissionais. Esta característica que não é apenas brasileira, existe em outros tempos e

espaços. Como nos aponta De Rossi: “Formadores escrevem pouco, publicam pouco, pois esta não é sua maneira privilegiada de produzir e transmitir seus saberes, suas ideias. Sua escrita é coletivizante, dirigida pela prática operacional” (2008, p. 60). Também argumentaram sobre esta questão, Vicentini e Sadalla:

é essencial que os professores-formadores conversem, discutam suas estratégias, dificuldades e possibilidades encontradas em diferentes situações; enfim, que narrem por meio da fala e da escrita suas experiências e conhecimentos produzidos ao longo de seus processos formativos (2008, p. 96).

Neste sentido, os trabalhos organizados, escritos e publicados pelos formadores de Hortolândia contribuíram para que as reflexões e experiências se tornassem públicas, e que fossem amplamente partilhadas e divulgadas. No livro intitulado “O Coordenador Pedagógico, práticas, saberes e produção de conhecimento” (2005), já citado anteriormente, temos o reconhecimento das autoridades públicas do município, que na época, incentivaram as publicações, e nas palavras do então Prefeito da cidade – Angelo Perugini - escritas nas páginas preliminares:

Este livro é valioso porque propicia a sistematização de aprendizagens, registra a memória do trabalho realizado, valoriza a autoria das atividades formativas (...) um modo de interlocução com outros espaços e pessoas, pensando no diálogo com a cidade.

O então Secretário da Educação – Odair Marques da Silva também declarou no Prefácio desta obra, que:

Escrever é saborear o conflito da disciplina e esforço pessoal conjugado ao prazer de perceber no outro a impressão da leitura. Assim, os tantos textos deste livro explicitam a valorização da docência, da alegria que permeia o processo ensino-aprendizagem, da vontade política de construir um mundo melhor: mais justo e mais fraterno.

Os formadores organizadores do livro – Ronaldo Alexandrino, Adriana Vicentini, Inês Santos, também apontaram a importância do trabalho realizado quando declararam que:

Nós, os organizadores, fazemos parte de um grupo de quatro pessoas, responsáveis pela formação continuada dos Coordenadores

Pedagógicos. Realizamos reuniões semanais desde o início deste ano. Quando assumimos esta empreitada, em janeiro de 2005, um dos objetivos do nosso trabalho era utilizar a escrita enquanto elemento formativo, porém, nunca imaginamos que isso poderia resultar na publicação.

Posteriormente, outros livros foram publicados a partir da participação e colaboração dos formadores e de professores da Faculdade de Educação da Unicamp.

Em 2007, foi publicado pela Faculdade de Educação da Unicamp em parceria com a Prefeitura de Hortolândia, o livro “História de Professoras: (Re) construções em memoriais de formação”, organizado por Ângela Soligo e Ronaldo Alexandrino. Esta obra registra a história vivida de quinze professoras da rede de Educação de Hortolândia em memoriais de formação escritos para o Programa Especial para a Formação de Professores em Exercício – PROESF, curso de Pedagogia para professores em exercício. Em 2008, o livro “Professor - Formador: histórias contadas e cotidianos vividos”, também citado anteriormente, organizado por Adriana Alves Fernandes Vicentini, Maria Natalina de Oliveira Farias, Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla e Guilherme do Val Toledo Prado, publicado pela editora Mercado de Letras, reuniu artigos escritos por formadores que puderam contar suas histórias e experiências da profissão.

Importante destacar que no processo de formação, a leitura, o estudo (individual e coletivo) para a formação teórica do bom leitor - essência pedagógica do PPP, quase sempre desconsiderada nos projetos estatais de formação continuada - realizada pelos coordenadores pedagógicos no Centro de Formação, contribuíram para que os estudos também ocorressem nas escolas.

As coordenadoras pedagógicas se manifestaram quanto a prática da leitura e o contato com a escrita no cotidiano. Glicínia declarou que gosta de ler livros, revistas, artigos de *sites*, entre outros. Gosta de escrever, e destaca que não escreve o tanto que gostaria por falta de tempo. Violeta declarou que gosta de ler textos diversos, não gosta de escrever, pois julga ter dificuldade em sistematizar suas ideias. Rosa gosta de ler o que considera os *clássicos*, e também relatou que não gosta de escrever. Magnólia declarou que *gosta de ler tudo*, também gosta

muito de escrever. Para a construção do PPP foram levadas a realizar leituras, estudos e escrita, e a esse respeito as coordenadoras declararam:

Glicínia aponta que não se lembra de algumas leituras realizadas sobre PPP na escola, mas destaca ter lido *Pedagogia do Oprimido, da Autonomia de Paulo Freire, a revista da UDEMO, o livro sobre PPP (Vera De Rossi)*, tanto sugeridas nos encontros no Centro de Formação. como por conta própria. Violeta destaca que os formadores direcionaram as leituras, as pesquisas que a gente tinha que fazer. *Eles nortearam a formação em relação ao PPP e na escola, levavam alguns desses estudos. Li muito um jornal da UDEMO que tinha o passo a passo da construção, foi dado um livro, eu não me lembro o nome. Cada coordenador recebeu esse livro, um pretinho pequeno, eu li bastante. A gente leu bastante o PPP da Prefeitura de Santo André, se eu não me engano, textos que eles traziam da UNICAMP, faziam bastante estudo na formação do coordenador.* Rosa também relata não se lembrar muito dos autores estudados, mas destaca que *trabalhamos com muitas revistas de como construir o PPP, alguns livros relatando como gestar, quais as etapas do PPP, a identidade, o histórico, clientela. Coisas que faziam a gente em cada tópico da necessidade, ter onde procurar.* Magnólia aponta que os estudos deram base para que pudesse fundamentar o trabalho e *para que pudesse escrever na escola junto com as outras pessoas, os outros gestores, professores, funcionários o primeiro esboço de PPP.* Acrescenta que *a gente teve a visita da Vera, e eu continuei lendo bastante a respeito, levei esses estudos para a escola, a gente recebeu o livro dela também. Fizemos a divisão dos capítulos para a leitura para aprofundamento, pois não queríamos um PPP de gaveta. Depois trabalhamos com a Ilma Passos e outros que foram trazidos, e PPPs de outras cidades para a ampliação da reflexão.*

No entanto, apesar da dificuldade, esta prática foi iniciada a duras penas, entre os representantes da escola, visto que não é comum a organização da escrita coletiva no espaço escolar onde o tempo para o estudo é restrito. A respeito desse processo de escrita do PPP, o planejamento, a gestão e a avaliação, considero importante assegurar a citação literal do que as coordenadoras relataram:

Glicínia: *A escrita sobrou para mim, ninguém queria registrar. O planejamento, gestão foi feita pelos gestores com a participação dos docentes e comunidade escolar. A avaliação em início e final do semestre.*

Violeta: *É... as primeiras escritas eu que fiz, depois das orientações recebidas em formação, aí eu dava uma devolutiva para minha coordenadora que orientava na escrita, ela devolvia com as orientações da melhor forma de escrever aquilo, o que poderia melhorar, ou o que poderia tirar, o que era relevante, e o que não era. Então eu tinha uma coordenadora do C.F. que me acompanhava nessa escrita.*

Rosa: *No começo a gente abriu um caderno brochura e pedimos para que o professor fosse registrando alguns tópicos comentados nas reuniões, as metas levantadas, listando os comentários. Sempre em forma de tópicos para que não fosse perdido o sentido, depois a gente pegava aqueles rascunhos e redigia em forma de texto, e essa parte ficava para mim e para a assistente de direção e a gente ia transformando os tópicos.*

Magnólia: *Eu escrevia até o momento em que eu tive um rompante comigo mesma e eu falei não vou escrever mais, porque esse documento não me pertence, não sou a única dona disso, escrevo, mas não sou dona, porque quem pegava e lia sabia que era eu que tinha escrito o documento. Eu transcrevia o relato das professoras, dos funcionários da escola, da gestão, mas eu me sentia meio frustrada porque eu queria que alguém mais decidisse a escrita comigo (...)eu precisei ter esse momento de “não escrevo mais”, para que elas enxergassem o quanto isso era importante, o quanto isso era preciso num trabalho a quatro, cinco, seis mãos e não as minhas só, então foi um momento de reflexão mesmo e que eu precisei dizer “não” e passar a escrita para outra pessoa (vice-diretora) para que pudessem se sensibilizar e sentir mais, qual era esse movimento que eu já tinha sentido por tanto tempo. Foi muito interessante, passaram a dar mais valor, porque não é fácil escrever o que é discutido com um grupo, (...). Depois eu voltei a escrever, mas junto com as demais da escola, e isso para mim foi muito importante.*

Todas as coordenadoras relataram que ficaram responsáveis pela escrita, com algumas contradições, por exemplo, Glicínia usou a expressão “a escrita sobrou para mim”, expressão que pode revelar que este trabalho se deu de forma individualizada. Violeta, por sua vez, apontou a interlocução dos formadores como recurso que a auxiliou nesse processo, e Rosa buscou a estratégia de registro em tópicos nas reuniões, por um profissional, para posterior desenvolvimento da redação. Magnólia revelou com mais detalhes, que foi necessário se recusar em realizar os registros para que as outras gestoras pudessem perceber que deveriam contribuir, e declarou a preocupação na produção de um documento que não fosse a expressão somente dela, mas do grupo. As respostas revelam a dificuldade da escrita e sistematização das discussões coletivas, também como

dificuldades características do processo democrático, mas de extrema importância, considerando que as coordenadoras tiveram a oportunidade, nas palavras de De Rossi, de:

ficar bem perto dos professores, representá-los e mediá-los em seus desafios, certamente criando outros, ampliando o tempo destinado ao fino trato da essência pedagógica do PPP que é a produção, reflexão e crítica do conhecimento, revisão das opções curriculares, seleção dos objetivos educacionais para assegurar a qualidade plena do processo ensino-aprendizagem” (2006, p. 62).

Prática esta, cercada de desafios e aprendizagem a medida que as coordenadoras se propunham encarar tais desafios.

A partir de 2008, alguns dos coordenadores formadores do Centro de Formação, por motivos vários⁴³, dentre eles o das *políticas zig zag*, (conforme expressão de L.A.Cunha, 1991, que a cada gestão substitui seus secretários e representantes), deixaram as atividades de formação e acompanhamento do PPP, o que acarretou algumas mudanças nos planos e projetos já citados no capítulo Um. A percepção das entrevistadas acerca das mudanças foi sentida, vejamos o que declararam a respeito:

Glicínia considera que *o foco do Centro de Formação não é mais o PPP. Toda vez que tem mudança de pessoas, tem mudança no foco da formação.* Violeta identifica que houve formação no início do processo e percebe que após a mudança de formadores não houve mais formação em relação ao PPP e acrescenta *antes o PPP era mais livre e tinha mais a “cara” da escola, hoje ele vem com os itens a serem contemplados e não tem mais formação, tem que contemplar e pronto.* Rosa também considera que houve mudança na orientação acerca do PPP, pois segundo ela, foram colocadas *algumas regras de entrega em dia e horário marcado e também algumas orientações “virtuais” do PPP.* Magnólia considera que as orientações e formações após a mudança de formadores mudou, diz que estão diferentes e *os momentos de discussão entre os coordenadores das demais escolas e da S.E. não tem mais o perfil gostoso, prazeroso de estudo como nós tivemos, não há mais.* Considera que há a necessidade do avanço nos

⁴³ Motivos pessoais e coletivos que não foram alvo desta investigação.

estudos sobre PPP, e acrescenta que *o pior de tudo é que de um governo para outro quem assume uma pasta na Secretaria, quem assume uma direção de departamento muda as concepções do que vem a ser ensino, educação e isso deve ser claro, a gestão não pode ter dúvidas sobre o que ela precisa trabalhar e na atual conjuntura a gente encontra dúvidas e quando questionamos não somos compreendidos.*

Todas as coordenadoras consideraram que houve mudanças nas orientações e formação, destacando que o foco muda a medida que mudam as pessoas. Magnólia expressou-se de forma mais aberta a esse respeito ressaltando que a mudança de gestores interfere na concepção de ensino na rede. É possível verificar através destes e de outros apontamentos, o quanto a descontinuidade e rupturas existentes na gestão pública são prejudiciais ao desenvolvimento e amadurecimento dos projetos, comprometendo o alcance de alguns objetivos traçados pelos profissionais. Não apenas entre coordenadores pedagógicos, mas de modo geral, afeta a formação de educadores.

Helena de Freitas, em seu artigo *Formação de professores no Brasil: 10 anos de debate entre projetos de formação*, recuperou os dez anos do embate entre processos de formação no Brasil para identificar as múltiplas facetas das políticas de formação e as definições de competências, habilidades, avaliação do desempenho e política curricular. Alertou que, embora sejam dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, a formação inicial e continuada, da imensa maioria dos educadores tem se configurado como um processo precário de certificação e ou diplomação e não a qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional.

A formação inicial e continuada, articulada as condições e trabalho, salário e carreira, deve ser entendida como continuidade da formação profissional proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, unilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (2002, p. 149-150).

Considerações Finais: sonhos, utopias e esperanças das coordenadoras pedagógicas

La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y practicas (formas e hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a ló largo del tiempo em forma e tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas em entredicho, y compartidas por sus actores em el seno de las instituciones educativas(...) Hay culturas específicas de cada centro docente, de cada uno grupo de actores, que actúan dentro de um marco legal y de uma política que tiene su propia cultura , produzida e gestionada por reformadores, supervisores, gestores, em interacción con las ciencias de la educación, que influye em las reformas educativas y que condiciona la cultura escolar(...)

(Vinão Frago, 2003, p. 59-65).

Contrariando pretensões históricas de legisladores, reformadores e alguns teóricos de reinventar a seu modo a escola, as reformas educacionais deveriam recuperar as historicidades das mudanças e continuidades dos sistemas educativos e nas formas específicas que se apresentam nas organizações escolares, tais como, nos níveis de ensino, nos códigos disciplinares, nos processos e ensino-aprendizagem. A escola não foi exclusivamente um instrumento do Estado, no sentido de reproduzir sua política, pois a cultura escolar influenciou e foi influenciada por ela, (VIÑAO FRAGO, 2003).

Nesse sentido, ao pesquisar a complexidade da formação do coordenador pedagógico no processo de construção o PPP de Hortolândia, percebo variáveis que depõem contra a homogeneidade de ações e comportamentos – estabelecidos de forma uniforme e unívoca – supostamente por essas políticas públicas educacionais.

O dialogo estabelecido com pesquisas produzidas sobre o tema de estudo no campo acadêmico, (Pedroso, 2008; Fahl, 2005; Cardoso, 2006; Azevedo, 2000; Faro, 2001; Miranda, 2007; Gonçalves, 2002), da legislação (LDBN 9294/96), e os conceitos a elas entrelaçados: PPP (Veiga, 1994, 2004; Padilha 2003, De Rossi

2004, 2006), gestão democrática (Paro 2001, 2007; Martins, 2011) e a função do Coordenador Pedagógico (Libâneo, 2001; Placco, 2011), contribuiu para que pudesse ampliar o conhecimento da literatura neste contexto. As fontes documentais diversas, escritas e orais (entrevistas), referenciadas por Le Goff, 2003; Neves, 2000; Meihy, 1996; Portelli, 2000 e da cultura escolar (Viñao Frago, 2003), puderam movimentar metodologicamente a pesquisa, uma vez que:

Quanto mais a pesquisa empírica se esforça por atingir fatos profundos, menos lhe é permitido esperar a luz a não ser dos raios convergentes e dos testemunhos muito diversos em sua natureza, imagens pintadas ou esculpidas. As máscaras para atribuições exteriores podem advir, tanto de perguntas abertas, como no caso da História Oral, quanto de técnicas de pesquisas empíricas, supostamente neutras, que favorecem a "história", já embalada, e que podem ocultar intromissões ideológicas (BLOCH, 1974, p.80).

Este trabalho teve por objetivos, favorecer a reflexão e atuação dos educadores nos processos decisórios colegiados, apreendendo a inter-relação entre os conceitos de democracia, neoliberalismo e cidadania, em contextos mais amplos de políticas, projetos e planos pós 1990, e de analisar os limites e possibilidades do processo de formação de coordenadores pedagógicos na construção do PPP.

O projeto neoliberal usa de dispositivos que provocam a redefinição da participação da sociedade civil que seja diferente da noção em seu sentido democratizante. Através desse deslocamento de significado e a apropriação neoliberal da noção de cidadania, a mesma estaria completamente comprometida, pois foi com ela que o projeto participativo obteve maiores ganhos culturais e políticos. Cabe, então, reforçar a dimensão política de um projeto democrático, que considere uma cidadania ampliada. Höfling (2001), Vianna (1997), Dagnino (2005), Nogueira (2005), Carvalho (2010), Chauí (1989), Freire (1987, 1996, 2000), Lima (2000).

Para tanto, o trabalho foi organizado em dois capítulos que agora entrelaçam e destacam as ideias centrais.

Conflito e democracia

Percebi que existiram dificuldades enfrentadas pelas coordenadoras pedagógicas investigadas, acerca do conceito de democracia, pois em alguns momentos, foi possível observar, entre todas as entrevistadas, que persiste a ideia pejorativa de que o conflito desestabiliza as relações intra grupos e entre grupos, tais como nas reuniões com professores, com coordenadores e gestores. As coordenadoras evidenciaram que os conflitos entre elas e a Secretaria de Educação, existem. As quatro apontaram situações conflituosas geradas por algumas ações da Secretaria de Educação. A falta de autonomia da escola para o direcionamento de alguns projetos e ações, a falta de diálogo com os profissionais da escola, foram apontados como gerador de conflitos na escola.

Somente Glicínia relatou que o processo de construção do PPP poderia ter sido mais democrático entre coordenadores, pois, pelo que pude perceber, considerou pouco o tempo para sua construção efetiva na escola, uma vez que eram estabelecidos prazos para sua escrita.

Foi possível perceber com a pesquisa, alguns dos significados que teve para os coordenadores, todo o processo formativo. A possibilidade de poder modificar um documento tão importante como o regimento interno escolar, a partir de estudos sobre os termos utilizados e o trabalho desenvolvido pelo coordenador foi, também, observado. Seria como ampliar a voz dos coordenadores e levá-los a construir um caminho que eles mesmos teriam que trilhar. Pelo menos em outros tempos, em mandatos anteriores, essa discussão seria mais limitada. A palavra “democracia” tão esquecida no vocabulário daqueles profissionais, que não tinham tanta abertura para o diálogo, ganharia assim, possibilidade de ser pronunciada com um tom de esperança.

Importante retomar que desde o Estado totalitário (getulista 1930-45)⁴⁴ houve a eliminação das formas exteriores ou ostensivas de tensão política, idealizadas por Oliveira Viana e Francisco Campos, desde os tempos do ministro da educação G. Capanema. Neste Estado, desapareceriam as formas atuais do

⁴⁴ No regime militar ditatorial dos anos 1964-1985, esta ideia perdurou.

conflito político favorecendo, assim, a integração política efetiva e deslocando a área do conflito para fora do contexto social interno. Ao Estado totalitário caberia tutelar a juventude escolar, modelando seu pensamento, preparando-a para a convivência passiva, submissa e harmônica. A educação foi definida como setor de atividades ligadas aos imperativos da Segurança Nacional, na qual os conflitos de ideias e sociais seriam empecilhos à coesão nacional que dependia das práticas disciplinares introjetadas na vida do cidadão (SCHWARTZMAN et. Al. 1984).

Todavia, o conflito de ideias e de valores, o coração da democracia, é considerado legítimo e necessário, buscando mediações institucionais para que possa exprimir-se. A democracia não é o regime do consenso, mas do trabalho dos e sobre os conflitos (Chauí, 1989). A luta pela cidadania e a busca pela democracia se dá através da humanização e da consciência crítica, e a educação torna-se propulsora para uma consciência democrática, (Freire, 1987).

Bauman (1994) traz esta questão da inclusão e exclusão para as relações pessoais e sociais. Sugere que se não fosse pelos inimigos, não haveria amigos. Essa lógica do amigo *versus* inimigo, discutida pelo autor, acomodou-se na lógica binária racional, típica da dominação. No processo chamado de socialização, os inimigos são acusados de opositores, externos às fronteiras, espaço em que reine a produção de desumanidade. Os *jogadores amigos* podem entrar em conexão com grupos, comunidades, *Orkut*, academias, tribos, escolas, universidades, organizações empresariais e tantas outras. Entrar para as comunidades não é difícil; basta a indicação de um amigo, mas sair dela é super fácil: as portas estão sempre abertas para aqueles que tiverem a mínima discordância com suas regras rígidas. Pessoas com vozes destoantes são deletadas, descartadas como mercadorias defeituosas, são excluídas. Viram inimigas. As formas pelas quais o outro pode ser reconhecido como “um sujeito igual ao próprio eu”, só existem em razão dessa oposição entre amigo e inimigo. Essa lógica muitas vezes confere significado às resistências político-afetivas em projetos político-pedagógicos *emancipadores* e orientam suas mais variadas *utopias revolucionárias*. O cuidado e auxílio mútuos, viver para os outros, urdir o tecido dos compromissos, da

sociabilidade e dos vínculos humanos que escapam da lógica dos amigo *versus* inimigo, de traduzir direitos em obrigações pela sorte e pelo bem estar de todos. Trata-se de conter o fluxo liberado pelas forças do mercado consumidor obcecado pelo lucro (BAUMAN, 2004).

Projetos Político-Pedagógicos

A ideia de construção do PPP que temos hoje, trazida pela obrigatoriedade da nova Lei (9394/96) e ancorada por princípios supostamente democráticos, pressupõe que à educação, cabe a transformação dos sujeitos pela via da escola. E ainda nos dias de hoje perdura nos mais diferentes meios, o discurso de que a escola é tida como a grande salvadora e redentora da sociedade justamente porque através da educação seria possível *formar indivíduos capazes de transformar o meio em que vivem*, mas, sob o controle, á lei e o domínio do Estado.

No Brasil, por volta dos anos 30, com o movimento de renovação da escola, é possível perceber um discurso inspirado no modelo francês quando foi instituído o programa de reforma da sociedade através da reforma da escola. Porém, as crenças fundantes dessa ideia da escola como detentora do poder, de ascensão social e de transformação dos seres, parte principalmente de matrizes do pensamento inspiradas principalmente no ideário burguês advindo dos tempos da modernidade.

A formalização do sistema educacional público, enquanto um Projeto Político e Pedagógico deu-se quando revolucionários franceses, inspirados no liberalismo e no Iluminismo, pautados na instrução pública, pudesse trazer oportunidades de acesso ao ensino publico, laico e gratuito. Destaca-se nesta perspectiva o projeto de Diderot e Condorcet, que em linhas gerais, apontavam o reconhecimento da “era da razão”, do avanço da liberdade e igualdade, dos métodos das ciências naturais, como destaca Patrícia Piozzi, (2007), capazes de erguer a política e a moral sobre a investigação científica para emancipação. De outro lado, o projeto de educação moral e regeneradora de Lepeletier, vencedor e

proclamado por Robespierre na convenção jacobina, propõe a criação de uma escola primária, totalmente controlada pelo Estado, obrigatória, em regime de internato, que serviria como uma espécie de laboratório do “homem novo”. A escola serviria como veículo de regeneração dos indivíduos e da criação de um povo novo capaz de configurar uma nova sociedade (Boto, 1996).

Essa discussão trazida principalmente dos tempos da modernidade educacional, nos permite compreender um pouco sobre os princípios que perduram nas intenções proclamadas em termos de políticas públicas, sempre inconclusas, sobretudo na esfera da educação. É possível entender que, o caráter político aferido ao Projeto Pedagógico se configura em uma estratégia política do Estado em atribuir aos chamados “sujeitos pela educação” à responsabilidade exclusiva na busca pela aparente igualdade de condições. É certo que a obra revolucionária consagrou, em tese, algumas conquistas como, a escola laica, gratuita, democrática, para todos, porém, quando gerida e controlada pelo Estado, a mesma assume um papel de grandes contradições; de um lado o compromisso com a libertação, e de outro o domínio. Neste sentido, pensar a emancipação dos sujeitos, seria então, uma utopia?

Seriam heranças incompletas da modernidade, o desafio utópico da emancipação atrelado à conformação (controle, regulação)? Diante dessa possibilidade de pensar sem a antinomia, o que seria possível pesquisar em relação à construção dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas (que se propõem emancipadores), no contexto dos anos 90? E o que os mesmos trazem de inovadores, considerando que as inovações e mudanças ocorreram ao longo da história pelas vias menos formais, longe da obrigatoriedade e cumprimento burocrático, na cultura escolar? Como a escola contemporânea vem compreendendo o que é PPP e seu processo de construção, e como o têm colocado em prática através de seus educadores? Sem a pretensão de responder tais questionamentos busquei, com este trabalho, trazer apenas alguns pontos para reflexão a partir da grande complexidade que envolve o tema e deixá-los abertos para investigações futuras.

As respostas das coordenadoras contribuíram para esta reflexão, pois foi possível perceber nas palavras de Glicínia e de Rosa o desconforto trazido pela tarefa de construção do PPP. Glicínia considerou *o processo longo, cansativo e inconcluso*; Rosa o considerou *cruel* e explica o porquê dessa percepção, relatando que o mesmo parecia *dever de casa*. Acredito que essas impressões destacadas por essas coordenadoras revelaram a complexidade desse processo, pois as reuniões no Centro de Formação para estudo, o planejamento para realizá-lo na escola, e o desafio da escrita a partir das discussões do coletivo, não foram tarefas simples. Foram constantes as discussões e negociações realizadas entre os formadores e coordenadores pedagógicos, principalmente para o esclarecimento da importância dos gestores para a construção do PPP.

Freitas, no artigo - *Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública* considera que:

O PPP hoje assume o significado de qualidade negociada, como alternativa de contra-regulação, como um instrumento, como um pacto entre órgão público e órgão gestor da rede que define compromissos e responsabilidades recíprocas (2005, p. 928-9).

Nesse sentido, esclarece o autor, a importância decisiva dos gestores neste processo e de motivar e mobilizar cada escola para construção da reflexão conduzida pela comunidade interna, do seu caminho de melhoria, e também de promover maior organização dos trabalhadores da educação, de todos os servidores. Caminho este que pode ser mediatizado pelos especialistas existentes nas redes e pelas universidades, para recuperar o “espírito de serviço público” compromisso moral e eticamente com a qualidade da atenção ao público, com um processo de avaliação institucional que veja seu Projeto Pedagógico como uma forma e estabelecer um pacto pela melhoria da qualidade negociada sim, mas com a exigência de uma contrapartida e responsabilidades assumidas pela comunidade interna da escola, com reflexos positivos na sua organização.

Todas as coordenadoras consideraram importante o papel desempenhado pela S.E. e Centro de Formação para a construção do PPP. Glicínia o considerou

organizador e gestor das diretrizes e novamente apontou que o processo foi *exaustivo*. Relatou que seu papel foi de *mediadora junto à escola*. Violeta destacou que a participação do Centro de Formação foi *essencial e efetiva*. Os relatos revelam também, que a discussão pedagógica do PPP pôde estar influenciada pelas determinações da Secretaria de Educação, que direciona, de certa forma, a concepção de ensino, o currículo e a avaliação. Porém, também é possível verificar no relato de Magnólia, a disposição no estabelecimento de critérios para a avaliação em sua Unidade Escolar.

Quanto ao posicionamento das entrevistadas sobre o PPP da Secretaria de educação, duas coordenadoras afirmaram ter participado da construção e relataram que não tiveram conhecimento da escrita final desse PPP e gostariam de conhecê-lo. Glicínia não tem certeza se houve a participação de alguém de sua escola e Rosa afirmou que não houve participação de profissionais de sua Unidade. Nota-se que nem todas as escolas tinham conhecimento ou clareza da construção do PPP da S.E. e que a produção escrita do mesmo não foi disponibilizado a elas. Por mais que houvesse o interesse de alguns profissionais na construção coletiva, no entanto a maioria das escolas se envolveu neste processo.

Gestão Democrática

Os anos 90 foram marcados pelas reformas educacionais internacionais que, em tese, teriam sido influenciadas pela Constituição Federal democrática de 1988. Os princípios que balizaram as relações entre governo/Estado e sociedade civil, contraditoriamente caminharam na contramão do que previa a carta constitucional, no que diz respeito às aspirações de cunho democrático e participativo. Aqui reside a discussão sobre a distância existente entre a determinação da lei, quanto à elaboração do Projeto Político-Pedagógico em conjunto, e a prática observada nas escolas e nas redes de ensino.

Considerando que iniciativas de construção de PPP, nos moldes mais democráticos, partiram de grupos de profissionais que tinham ideais de cidadania

e democracia como mola propulsora. A mobilização desses grupos nos faz enxergar, pela via dos coordenadores pedagógicos do Centro de Formação, que a disposição em encarar tal desafio fez todo sentido. Não basta estar escrito na lei; é necessário que esses conceitos sejam compreendidos pelos educadores. A gestão colegiada democrática do PPP no processo da formação teórica e prática, seja ela inicial e/ou continuada dos educadores, tem grande contribuição neste sentido. Pensar a construção do PPP emancipador [de Hortolândia] construído por educadores, coordenadores pedagógicos e autoridades públicas, nos leva a perceber a expressiva relação, entre gestão escolar, municipal e Federal construídos sob a ótica dos princípios da cidadania democráticos. (Oliveira, 2011; Padilha, 2002; Bordignon e Gracindo, 2001; Freire, 2000; Lima, 2002).

Na pesquisa percebi que as entrevistadas consideraram a dificuldade e a complexidade existente, não apenas no conceito, conforme citada acima, mas também nas práticas democráticas do coordenador pedagógico, porque requer entendimento e disposição para a atuação dos educadores em torno deste princípio. Glicínia, por exemplo, declarou que identificou como dificuldades nesse processo, o registro e a integração de *toda a comunidade escolar com mínima participação e representação*.

Duas coordenadoras deram pistas sobre alguns problemas existentes e que interferem na constituição dos órgãos colegiados. Violeta relata que *os pais não estão dispostos a participar, então a gente consegue reunir um pouco mais os professores. Então quando eu reúno a APM, conselho, a maior parte são os profissionais da Unidade, então é onde a família, a comunidade participa bem pouco*. Magnólia relata que percebe a dificuldade de alguns pais em compreender a finalidade desses grupos quanto às discussões sobre o investimento da escola com o dinheiro proveniente das verbas, e a finalidade da Associação de Pais e Mestres, para que serve, e acrescenta *um dia uma mãe disse: “olha estou trazendo o dinheiro da polícia”*, e tive que explicar o que significava e isso também é o pedagógico da escola, é o natural a ser feito. Considera que seu trabalho, também, é de *fazer formação com as famílias explicando a importância da*

participação política que se espera deles, porque segundo ela, muitas vezes, eles não entendem, dão o nome para participar, mas não sabem como.

Violeta também relatou sobre a dificuldade na participação da comunidade, *mesmo quando convidados, os pais não compareciam*, e identificaram o envolvimento da comunidade e dos demais segmentos da escola, como dificuldade para o estabelecimento das discussões no processo decisório do colegiado. Esta é uma questão complexa.

A esse respeito, Paro (2000) esclarece que a participação da população usuária na gestão da escola básica tem a ver, em grande medida, com iniciativas necessárias para a superação da atual situação de precariedade do ensino público no País. Uma efetiva democracia social exige o permanente controle democrático do Estado, para agir em benefício dos cidadãos. Esse controle precisa exercer-se em todas as instâncias próximas à população, nas quais se concretizam os serviços que o Estado tem o dever de prestar, como a escola pública. Os pais, cidadãos responsáveis pelos estudantes, devem ter oportunidades de diálogo e de convivência humana na vida da escola.

A pesquisa também me levou considerar que a participação de toda a equipe gestora nesse processo foi fundamental, pois o coordenador tem dificuldade em mobilizar por si só todos os segmentos da escola, principalmente pela dificuldade histórica da fragmentação política que perdura nas três esferas do poder, principalmente porque existem dificuldades advindas de esferas burocráticas intermediárias e superiores que são imensas. Frigoto (2005) nos adverte que projetos, subprojetos, conselhos e planejamentos estão sempre conflitando com o autoritarismo, o clientelismo e o patrimonialismo da cultura política brasileira. A fragmentação das Políticas Públicas sociais (educação, saúde, assistência social), bem como seus vários representantes e programas, estão quase sempre trabalhando isoladamente. Este fruto da construção histórica alerta-nos sobre as dificuldades que configuraram os embates entre três projetos de desenvolvimento centrados no liberalismo econômico, no nacional desenvolvimentismo e o projeto nacional popular, que nunca ocupou o poder do

Estado, mas teve enorme presença no campo de luta ideológico- cultural e nas mobilizações democráticas.

O ano de 2010 foi marcado pela mobilização em torno da Conferência Nacional da Educação, que teve por objetivo reunir contribuições de diversos setores organizados para a elaboração de um documento referência para o próximo Plano Nacional da Educação – (2011-2020). O movimento contribuiu para a criação do projeto de Lei nº 8.035/10 que irá instituir um novo PNE composto por 12 artigos e um anexo com 20 metas aprovado no dia 26 de junho de 2012 na Câmara dos Deputados. Tal documento também servirá como referência para construção dos planos estaduais e municipais de educação, influenciando, assim, as políticas educacionais dos municípios. O Eixo II, intitulado *Qualidade da educação, Gestão democrática e Avaliação*, declara a ênfase dado a gestão democrática da escola e alerta para sua importância para o processo de superação do autoritarismo:

A gestão democrática, entendida como espaço de deliberação coletiva, precisa ser assumida como fator de melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento e continuidade das políticas educacionais, enquanto políticas de Estado articuladas com as diretrizes nacionais para todos os níveis e modalidades de educação (...). É preciso compreender inicialmente que, a gestão democrática da educação não constitui um fim em si mesma, mas um importante instrumento do processo de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades socioeconômicas. (2010, p. 43).

As reformas realizadas a partir de 1990 atraíram a melhoria da qualidade da prestação de serviço e o aumento da produtividade, porém, por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica buscaram promover a ampliação do acesso à educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada. A descentralização foi a grande marca dessas reformas que apontaram a responsabilização de resultados a nível local por meio da transferência de ações e determinaram novas formas de gestão, financiamento e avaliação da educação. De acordo com Oliveira (2011), essas ações foram determinantes de novas relações entre as diferentes esferas administrativas, especialmente entre a União e municípios.

Formação inicial e continuada

Nas últimas quatro décadas, houve transformações significativas no mundo do trabalho. Mundialização ou globalização, crise, desemprego, transformação do trabalho em relação às novas tecnologias de informação e comunicação, generalização das atividades de serviço, questionamento das formas taylorizadas de organização do trabalho; individualização das situações de trabalho e de gestão de trabalhadores que estão expostos a adaptações difíceis, complexas. Importante evitar algumas das armadilhas teóricas que por vezes adentram em todas as esferas de trabalho educacional, para entendermos os processos de formação de educadores. Há um amplo questionamento do papel da educação e da formação, seus ritmos próprios, sua distinção nem sempre são percebidos pelos envolvidos. Existem, também, algumas semelhanças entre o processo da formação dos educadores e dos trabalhadores, no sentido mais amplo, e a formação do coordenador pedagógico torna-se importante para destacar as noções de educação, formação, qualificação e competências.

Frequentemente, a educação é compreendida como remédio milagroso, autônomo para resolver os problemas do mercado de trabalho e de adaptação ao posto de trabalho. A formação é uma categoria social irreduzível a outras modalidades educativas pelos objetivos que lhe são atribuídos, ou seja, como um instrumento de mudanças das relações de trabalho nas empresas e colocada como condição para acesso ao emprego. A noção de formação pode ser questionada quando interrogamos também, quais os atores que a impulsionaram para construção desse consenso. A formação como fator de produtividade, de inovação social, de mobilidade, cede lugar ao estudo dos obstáculos à ideia de formação, e criam empecilhos a sua realização. Daí a tendência de atribuir à formação a representação de um bem comum e universal. Explica a autora Aparecida Neri de Souza, no artigo *Fronteiras entre duas esferas das atividades sociais: a educação e o trabalho*, que após um delicado trabalho de campo, Tanguy (1991- 1999) conclui que as representações sobre a formação como uma conquista social respondendo às necessidades dos trabalhadores e resultantes de

acordo entre o patronato e movimento sindical, forma construções ideológicas. A formação como direito foi promovida por atores políticos como meio de controlar a luta política dos trabalhadores, ou seja, de passar de movimento de confrontação à negociação (2012, p.86).

A formação ocupa um lugar equivalente à educação. Diferentemente da educação escolar, que sempre foi uma política de Estado e a formação, embora induzida pelo Estado, é uma política de parcerias com o setor empresarial. De forma geral, o Estado tem perdido sua importância na organização, na gestão e no financiamento da formação para os “parceiros”, ou seja, mais *uma noção de parceria oculta entre posições de recurso e de poder*. A formação tem sido, em especial na França, um laboratório de experimentação social e política.

Nesse sentido a qualificação, também não é um atributo conferido pelo sistema educacional, mas:

uma relação social que combina escolarização, formação no/pelo trabalho com os atributos do posto de trabalho. A dinâmica do mercado de trabalho evidencia que qualificação não está associada a diplomas, sendo ela, entre outros, um sistema de classificação, é um constructo social (SOUZA, 2012, p. 86-87).

Relações entre educação e trabalho se transmutam em relações de competências, que, na esfera educativa, não são apenas teorias do conhecimento, mas também pedagogia e modo de avaliação, como uma lista de objetivos a serem alcançados, como *realização de tarefas*. Para superar a clivagem entre profissão e trabalho, acima citada, é importante analisar as diferentes esferas de atividades sociais, esferas fecundas para entender o trabalho docente e, sobretudo, o trabalho do coordenador pedagógico. Nesse sentido, as perguntas da entrevista realizada com as C.P. abarcaram desde a identificação, formação profissional, heranças familiares, vida cultural e social, até o processo de construção do PPP e suas implicações na dimensão da gestão democrática e da cultura escolar.

O coordenador pedagógico foi introduzido no contexto escolar para acompanhar e subsidiar o trabalho docente, mais recentemente como articulador e mediador do PPP, da gestão democrática, dos conselhos, da comunidade escolar

e local conforme a LDB. Atualmente, estudos sobre formação de professores, na linha de abordagem sobre a função formadora do CP, influenciam sua concepção de trabalho e defendem a parceria entre professores e coordenadores na organização de projetos e busca de soluções para dificuldades cotidianas, (Schon, 1992; Nóvoa 1992; Placco, 1994, 2011; Torres, 1994; Bruno, 1998; Mate, 1998; Almeida, 2000; Tardif, 2002; André e Vieira, 2006). Placco (2011), através de pesquisa realizada com coordenadores pedagógicos de diversas regiões do país que possibilitou o acesso a 500 pesquisas no período de 1981 a 2010, das quais cerca de 200, referem-se ao contexto escolar; constata que a partir de 2003 é que se dá o crescimento mais significativo das pesquisas neste campo. No banco de teses da CAPES/MEC foram pesquisadas 77 teses e 440 dissertações sobre CP no contexto escolar, no período de 1987 a 2009.

Os trabalhos desenvolvidos nesta linha contribuem para a compreensão de que o coordenador pedagógico tem como principal função, a de formador dos professores (Cunha, 2006; Pierini, 2007; Campos, 2010). Concepção que, de certa forma, influenciou o trabalho dos formadores do Centro de Formação, quando em 2006, assim, anunciavam suas experiências vividas:

Os momentos de estudos sempre foram importantes para nós porque acreditamos que, aos estudarmos, problematizarmos nossas ações, aprendemos outros jeitos de compreender o fazer pedagógico, sistematizamos aprendizagens e produzimos conhecimento. E por acreditar nisso, em nossa primeira reunião, realizamos um levantamento de temas que as Coordenadoras diziam estar relacionados com suas necessidades na escola. Surgiram temas diversos. Foi acordado com o grupo que iniciáramos os estudos com o tema “Projeto Político-Pedagógico”, sendo que todos os outros temas elencados perpassariam tal temática; porém, o grupo de formadores sugeriu que, antes de iniciarmos os estudos sobre PPP, fariamos uma reflexão acerca da identidade e do papel do Coordenador Pedagógico (VICENTINI; SANTOS; ALEXANDRINO, 2006, p.265-267).

Estes coordenadores formadores que por vezes foram além, enfatizando a produção do conhecimento, leitura, estudos, escrita, puderam também, apontar novas e complexas relações de poder para direcionar a construção coletiva de um trabalho colaborativo.

Contudo, foi possível observar a partir das respostas das entrevistadas que, Violeta e Rosa apontaram a formação com os professores como uma das principais funções do coordenador, assim como o acompanhamento pedagógico apontado também por Glicínia e, de certa forma, por Magnólia, pois usou a expressão “coordenar o trabalho pedagógico”. Percebi que Rosa explicitou as principais funções que realiza, pois apontou também a construção do PPP como uma delas. Magnólia considerou muito importante a articulação dos papéis na escola com os gestores, funcionários e comunidade, dando a entender que o coordenador também tem a função de atuar com os demais segmentos da Unidade Escolar que não seja só com os professores, expressando assim, o caráter formador de sua atuação. Concluem, reforçando que o HTPC é um momento para *discutir o que precisamos fazer, as dificuldades enfrentadas, troca de experiências e acho que ainda falta muito para a troca de experiências, porque o professor ainda tem um receio muito grande de dizer que prática ele desenvolve.*

Cultura escolar

Muitas das práticas sugeridas pelas teorias, pela legislação e reformas educativas são resistentes as mudanças, de acordo com Viñao Frago (2003), pois estão cristalizadas de modo que dificultam algumas mudanças no interior da escola. Existem alguns aspectos mais visíveis identificados nessa cultura que são entre outros, os discursos, as palavras, expressões, modos de comunicação, concepções de aluno, professor, ensino e aprendizagem. Sendo assim, foi possível verificar que as coordenadoras pedagógicas apontaram algumas práticas presentes na conduta dos professores que consideraram difíceis de serem mudadas. *A resistência às mudanças e a participação em novos projetos, também presente entre os professores mais antigos, a falta de interesse pelo estudo, e o discurso de que ‘o aluno não sabe nada’, foram destacados.* Essas práticas sentidas pelas coordenadoras se apresentam como desafios e as incomodam, pois estão cristalizadas, interferindo no alcance de alguns objetivos educacionais.

No entanto, três coordenadoras consideraram que as reformas e programas influenciam muito para mudanças na organização da escola. Apenas Rosa considerou que elas influenciam medianamente para que haja mudanças, pois acredita que *não é só porque são impostas e constam em documentos, que os professores as colocarão em prática*. Já Violeta acredita que os professores aceitam as reformas, mas questionam a forma impositiva que é estabelecida na escola. Apontaram também, que verificam mudanças na cultura da escola após o processo de construção do PPP, no que diz respeito a importância dada aos objetivos a serem alcançados. *A prática da reflexão sobre os índices da escola, as metas estabelecidas, os projetos desenvolvidos, foram ampliados, bem como, o conhecimento dos professores acerca do que se configura o PPP*. O compromisso com a prática mediante o planejamento registrado no documento, levando em consideração as discussões do coletivo, parece-me que pode ser verificado principalmente no relato de Magnólia quando mencionou que o que fora registrado, *não está ali para estampar um documento, mas para ser vivenciado e posto em prática*.

Ler produzir e divulgar conhecimento

O processo de construção do PPP suscitou um movimento de leitura, estudo e escrita – de divulgação do conhecimento produzido - sentido pelas coordenadoras pedagógicas, pois tal exercício, em geral, não é tão comum na escola, praticamente, entre educadores. Foi muito importante destacar que no processo de formação, a leitura, o estudo (individual e coletivo) para a formação teórica do bom leitor - essência pedagógica do PPP, quase sempre desconsiderada nos projetos estatais de formação continuada - realizada pelos coordenadores pedagógicos no Centro de Formação, contribuíram para que os estudos também ocorressem. Os formadores relataram que:

Por entendermos que a Universidade é, por excelência, um lócus de pesquisa, cujo pressupostos vêm ao encontro do trabalho que realizamos cotidianamente, convidamos os professores das Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Guilherme, Ana, Ângela, Sérgio, Elizabete e Vera, bem como a doutoranda Renata e a mestranda Rosaura para dialogar conosco sobre formação continuada. (VICENTINI; SANTOS; ALEXANDRINO, 2006, p. 18).

Sendo assim, as coordenadoras pedagógicas apontaram estudos realizados a partir de revistas, de experiências de outros municípios, de artigos e livros e poesias e filmes outros utilizados como referência para os estudos na escola e da construção do PPP.

Todas as coordenadoras relataram que ficaram responsáveis pela escrita do PPP, porém, com algumas contradições. Glicínia, por exemplo, usou a expressão “a escrita sobrou para mim”, que pode revelar, no caso desta escola, que este trabalho se deu de forma individualizada. As respostas revelaram a dificuldade da escrita e sistematização das discussões coletivas, também como dificuldades características do processo democrático, mas apesar da dificuldade enfrentada, Rosa, por exemplo, declarou que houve aprendizado e considerou a importância do processo para a construção da identidade da escola e concluiu que *esse aprendizado dura até hoje*.

O “problema das contradições”, também foi foco de discussão entre os formadores quando o PPP da Secretaria de Educação foi produzido, pois como o texto havia sido escrito por várias mãos e algumas informações foram costuradas às memórias e relatos dos mais antigos, a produção do texto final seria um desafio. Esse momento coletivo, assim como os outros, foi extremamente importante para que todos pudessem apontar caminhos para a “conclusão” do texto.

Sonhos, utopias e esperanças das coordenadoras pedagógicas

A escola não é um mundo e não deve fingir sê-lo (...). Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar, uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera com muita facilidade em retórica moral e emocional. O essencial está no fato de que a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também, onde decidimos se amamos nossas crianças o

bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos (...) preparando-as em vez disso para a tarefa de renovar um mundo em comum. (ARENDR, 2007, p. 134 - 247).

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade do educador. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade do educador, a qualificação por maior que seja nunca engendra por si só autoridade. Esta consiste em instruir os outros acerca do mundo e na responsabilidade que ele assume por este mundo. “Face à criança, é como se ela fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo”, é o que nos adverte Hannah Arendt (2007, p. 239).

Considerar que na concepção de educação existe também um universo de singularidades presente entre educadores, é considerar que estes possuem sonhos, utopias e esperanças, das quais devem ser conhecidas.

Em *Educação e Emancipação*, Adorno, mostra que a educação para a resistência e para a contradição seria impotente se ignorasse a organização do mundo em que vivemos, mas seria igualmente questionável se ficasse apenas nisto. A emancipação como “conscientização” é a reflexão racional, socialmente determinada, em condições de produção da sociedade. Explica o autor:

Se não quisermos aplicar o termo emancipação num sentido meramente retórico, vazio como o discurso dos compromissos, é preciso começar a ver as enormes dificuldades que se opõem a emancipação nesta organização de mundo. Pois, a orientação normativa da educação não é imposta de fora, mas deve saltar de sua configuração histórica, que por suas contradições exigem a partir de si sua própria transformação (1985, p. 181).

A utopia possui sua própria história que é a do inconformismo intelectual diante das formas do mundo estabelecido, que reúne várias imersões do saber humano.

Claude-Gilbert Dubois, em *Problemas da Utopia*, localiza no plano ético a resolução do problema a utopia, pois considera que:

Todas as contradições (...) emanam da construção utópica correspondem a uma só, imensa, que poderíamos definir pelas palavras humanismo e desumanização. A recusa do real se daria em defesa da dignidade do homem ultrajada por uma engrenagem social que corrompe suas faculdades e impede seu completo desenvolvimento (2009, p.13).

Falar do *País Imaginário, do País das Maravilhas (presente em quase todos os utopistas)*, é sempre um convite à viagem, ao devaneio. O mago e a fada são seus governantes. O mago é o oposto o professor, ele abraça uma ciência, mas ele é também a projeção do professor, a varinha de condão tem todos os poderes da vareta do professor e mais outros. É a escola da vida das imaginações indisciplinadas, é também a projeção da estrutura escolar: o doutor Milagre ou o professor Girassol fazem o papel dos mestres sábios, prestigiosos e bufões para um auditório que conserva nesse “outro mundo” algo de travesso e de admirativo, como uma classe de crianças. Essa contradição interna faz desse país um mundo do contrário, que é também a imagem do mundo, (p.17).

Uma literatura que é também fundada no sonho, por ser uma viagem em um anterior ou exterior ao presente. Recria uma ciência ou uma sociedade [ou escola] segundo a medida dos seus desejos. Conforma o mundo aos seus desejos. A utopia nasce sob duplo signo da esperança e da ilusão. A esperança se exprime na recusa de uma realidade que não assegura ao espírito sua necessidade de plenitude. A utopia é uma maneira de crer no futuro, deixa ao homem o direito de acreditar na aurora. Mas, ela é também uma ilusão consciente, que explica o tom de ironia ou de humor, que toma sempre o criador de sociedades ideais. Há um abismo entre o real e o ideal que a utopia apresenta, e nela, as coisas não são o que são (DUBOIS, 2009).

Quando as coordenadoras falaram sobre os sonhos, utopias e esperanças que alimentam pela vida, profissão e escola, foi possível observar que existem poucos argumentos de utopias que sugerem o saudosismo, a identificação da "escola boa" como a escola do passado. No entanto, apesar das coordenadoras interpretarem a escola como um espaço de "coisas boas", crescimento, dignidade,

oportunidades e ascensão social, sentem dificuldades em reconhecer este impacto a partir de seu trabalho específico e das suas condições de trabalho.

Para Glicínia a escola serve para propiciar ao aluno o *desenvolvimento de habilidades e competências para sua vida como cidadão*, e sonha para a escola que atua que *todos os alunos aprendam e se respeitem em suas diferenças*.

Violeta declara que a escola de hoje não tem o papel que deveria ter, pois *ela serve para um depósito de crianças, as famílias desvalorizaram o papel da escola demais*. Declara também que gostaria que *as famílias fossem presentes dentro da escola e acompanhassem essa realidade do aluno e acompanhassem sua evolução e o ajudasse, e que tivesse um número menor de alunos por sala*.

Para Rosa *escola é lugar de conhecimento, de construção desse conhecimento, construção do eu com o outro. É o espaço social; quem está e usufrui disso, tem só benefícios e tem o sonho de sempre ser “benção”; que eu tenha a contribuir com formação, no dia a dia e espero que haja mais trocas*.

Magnólia considera que *a escola é o lugar de pessoas que pensam para o bem de uma sociedade. Lugar de oportunizar situações de aprendizagem, expressão, conhecimento artístico, cultural, conhecimento dos direitos e deveres. Escola vai ser sempre um referencial de mudanças e coisas boas na vida*.

A utopia como crítica ao presente e a projeção de um futuro melhor que acontece, em grande medida, por meio da ação educativa, ou seja, a utopia político-educacional, desafiadora e fincada nos problemas políticos e educacionais do presente, (PACIEVITCH, 2012), pode ser percebida claramente quando Magnólia relatou que deseja conseguir superar algumas dificuldades na educação e que sua escola possa *oportunizar para essas crianças que vivem em situações de risco, esperança para dias melhores, que elas possam ter uma profissão, que possam olhar para traz e ver que a escola serviu como lugar de direito, de sentimento de pertencimento e possam dizer: “a escola me deu a chance de ver a vida com outros olhos”, isso para mim é muito importante*.

Glicínia, por sua vez, declarou que sonha que nas escolas do município de Hortolândia haja *igualdade de condições e de tratamento de acordo com sua necessidade peculiar, pois cada escola está inserida em uma região que tem*

necessidades específicas, e nas escolas do país e do planeta que desenvolvam mecanismos de integrar os educandos ao contexto contemporâneo com práticas educacionais funcionais.

Violeta sonha que as escolas do município tenham *autonomia*, e que em todas as escolas do país e do planeta deve haver *formação de mão de obra, recursos ampliados e comunidade interessada. Acho que se a gente tivesse isso no mundo todo, todas as escolas funcionariam.*

Rosa relata que nas escolas do município *gostaria que as crianças tivessem aula somente 4 horas, que existisse a escola integral sim, mas com outros profissionais, bem estruturado, com oficinas maravilhosas, com um almoço legal, que esse professor no outro período fosse fazer sua formação, que fosse remunerado para planejar e registrar. Sonha que em todas as escolas possa ter humanização, que as pessoas possam ser valorizadas e que a educação possa permear um ambiente de mais paz, direto ficamos sabendo de muitos horrores.*

Magnólia sonha que em Hortolândia e no mundo *todas as escolas tenham a oportunidade de ter bons professores, boas aulas, e que utilizem os recursos disponíveis e principalmente que tenham o desejo de transformação.*

Algumas utopias na educação foram identificadas pelas coordenadoras:

Glicínia relata que considera utópico o discurso de *universalização da educação com a diversidade e pluralidade cultural que temos*, e em sua profissão considera utópico pensar que pode *atender “todas” as necessidades pedagógicas da escola.*

Para Violeta o alcance da *valorização do profissional, hoje, é utopia.* Considera utópico em sua profissão o alcance do *desenvolvimento pleno de todos os alunos.*

Rosa relata que *é utopia querer que todo mundo aceite o que o outro faz, que todo mundo seja igual, que todo mundo aprenda do mesmo jeito, no mesmo tempo, que só tenha paz e conhecimentos exatos.* Considera utópico na função do coordenador a ideia de que *ele vai dar conta de tudo, da criança, do professor, da gestão, do recreio dirigido, dos projetos, é utópico achar que ele tem braço para tudo isso.*

Magnólia declara que é utopia acreditar que *todo mundo vai ter a mesma oportunidade na vida, infelizmente nem todos têm a mesma oportunidade. Aquele aluno, que pensávamos que poderia ficar bem, pode ser levado a outros caminhos, por diversos motivos.* E considera utópico o pensamento de que o coordenador *é o que vai resolver tudo na escola. O coordenador pedagógico tem em suas mãos uma missão muito grande, é a palavra missão mesmo, é difícil contentar a todos, porque somos cobrados de todos os lados; se o aluno não vai bem a culpa é sua, se o professor não desenvolveu uma boa aula, a culpa também é sua.*

Talvez esta coordenadora alerte justamente para o sentimento de culpa e/ou ressentimento para o qual as utopias correm o risco de conduzir, quando alimentamos esperanças maiores do que aquelas que podemos alcançar, dentro das especificidades do nosso trabalho. Ao refletir sobre a posição da Magnólia, só podemos nos aproximar do que ela realmente pensa e de como compreende sua profissão. O interessante do depoimento dela é que demonstra que, se de um lado as utopias político-educacionais podem ser motivadoras da tarefa docente, por outro, elas podem ser desmobilizadoras ao sobrecarregar os docentes com a noção de que eles, individualmente, devem concretizar todas as esperanças que a sociedade depositou sobre a escola. Entretanto, elas não podem ser desculpa para eximir-se da responsabilidade que todo professor carrega, como adulto que é, na relação com os mais jovens, tal como assinalado em Hannah Arendt, (2007).

Quando perguntadas sobre as esperanças que alimenta em relação à profissão/função, Glicínia respondeu com uma citação do autor Paulo Freire: *“a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco, a sociedade muda”.* Violeta relata que alimenta pouca esperança, pois considera a profissão pouco valorizada e acrescenta *nós estamos sendo usadas como ferramenta, não como instrumento. Ferramenta para executar o que eles querem não para objeto de estudo, auxílio para o professor.* Relata ainda que gostaria de estar mais otimista.

Rosa declara que gostaria que houvesse *uma organização salarial que a gente pudesse receber com tranquilidade o justo com boas condições de trabalho.*

Magnólia relata que acha fundamental o reconhecimento da função, porque *o dia a dia na escola não é fácil, querendo ou não somos a “vidraça” do mundo, a primeira pedra atinge a gestão.*

Parece-me que quanto mais se aproximam de sua *prática real*, menos clara é a esperança; e as interpretações de futuro são mais antiutópicas que utópicas. Noto isso pelas menções à violência e pelo sentimento de inutilidade.

As coordenadoras falaram também sobre seus sonhos e projetos de vida.

Glicínia relata que sonha *com um espaço educacional mais funcional, democrático e em relação aos projetos, trabalhar menos tempo com mais eficiência.* Violeta relata que deseja estudar mais, pois considera que *estacionei muito, eu me acomodei muito cedo. Mas quero estudar depois que eu aposentar. Não dá tempo, trabalhando, com filho pequeno, marido, mas eu acho que ainda vai dar tempo de estudar um pouco mais.*

Rosa, por sua vez, declara que tem *um sonho de morar na praia, trabalhar em algum serviço social, ONG, alguma coisa assim. Ter uma vida com um pouquinho mais de tranquilidade, acordar mais tarde, dormir a hora que eu quero e exercer algo com uma carga horária bem mais reduzida.* Magnólia relata que sonha ser Supervisora Educacional em Hortolândia e acrescenta que ainda pretende fazer mestrado e conclui dizendo que: *vou ficar muito tempo na educação ainda para cutucar muita gente.*

Embora a entrevista pudesse caminhar de modo fluido, ao acompanhar os desejos das entrevistadas, houve direções diversas dadas pelas perguntas, que possibilitaram às coordenadoras liberdade para que respondessem conforme sua percepção. Quando perguntei a elas se teriam algo mais que gostariam de falar, e que eu não havia pensado, nem perguntado, Glicínia relatou que gostaria de conhecer o PPP do município que não foi publicado, conforme já explicitado. Violeta respondeu que não gostaria de dizer mais nada e acrescentou *até consegui desabafar um pouco.* Rosa não quis acrescentar nenhum comentário, assim como Magnólia que se mostrou disponível para contribuir com alguns documentos, *fotos, rascunhos do PPP, e posso disponibilizá-los se você quiser.*

Os formadores do Centro de Formação, em 2006, por ocasião da feitura do primeiro livro, se expressaram sobre a experiência de formação vivenciada com os coordenadores pedagógicos:

Perceber o outro neste movimento de emoções. Novas braçadas. Longe de ser um nado sincronizado, mas um nado peculiar (...). Em nossas histórias de formação já nadamos em outros rios: Adriana: professora alfabetizadora e Coordenadora Pedagógica, Inês: Professora de história no ensino de jovens e adultos, Ronaldo: professor alfabetizador e Coordenador Pedagógico. Nesse caminho, algo em comum: a docência. Em águas juntamos forças para a travessia: ser formador de formadores. Em 2005 nos remetemos à tarefa de formadores dos coordenadores pedagógicos da rede municipal constituída de Ensino Fundamental, Infantil e Supletivo. Como desempenhá-la? Não sabíamos. Tínhamos apenas uma clareza: a nossa travessia seria definida pelo próprio grupo. (VICENTINI; SANTOS; ALEXANDRINO, 2006, p. 261 e 262).

A professora Vera, que acompanhou todo o processo de construção do PPP, a pedido do grupo de formadores do CFPF, em especial nos momentos de dificuldades, assim escreveu sobre a experiência:

Os coordenadores constroem redes de relações com os demais educadores de todas as escolas públicas municipais e com as autoridades públicas, em especial, com a Secretaria de Educação do município de Hortolândia, com quem dividem o espaço de trabalho. Decifram a arte difícil do processo decisório democrático que envolve seleção e negociação das prioridades da educação municipal, com todos os representantes envolvidos. Há um PPP (Projeto Político-Pedagógico) que vem sendo construído, pouco a pouco, fincado na partilha de saberes e conhecimentos entre e intra escolas. Ideais comuns? Apostam na contribuição da escola pública para a construção do bem comum – a sociedade democrática – que possa viabilizar o direito educacional para todos os cidadãos (...). A produção de conhecimento, construída na práxis dos professores-formadores, não pode ser acesa e apagada como fogos fátuos, ou reservada exclusivamente aos chamados “produtores de conhecimento” – grupos e meios especializados. Creio que uma inversão inovadora se esboça no ato de escrever. É preciso uma escrita que percorra a linguagem oral e saiba o que ela diz (alertou De Certeau), para articular a produção, análise e crítica do conhecimento produzido e acumulado historicamente. A comparação entre o trabalho de formadores de diferentes tempos e espaços produzem efeitos de representação e contribuem para abrir novas perspectivas políticas de formação inicial e continuada para estender a autonomia intelectual a todos os educadores das políticas públicas. Liberdade de pensamento é o oposto de servir a líderes ou a teorias que pensem por nós. Educação para a emancipação é destemida. Tem fome de verdade. Tem coragem de autonomia. Não teme a impossibilidade que nos habita. Com certeza, ela ainda é um aprendizado para todos nós (DE ROSSI, 2008, p. 52 e 61).

Também deixei minhas considerações a respeito desta história expressas no livro dos coordenadores:

O desafio do exercício da função de Coordenadora Pedagógica, dentro desta perspectiva, é muito grande. Colocar em prática o que havia planejado, através de um projeto, se torna algo distante já que algumas “prioridades” acabam falando mais alto. Penso que oito meses na coordenação pedagógica ainda é muito pouco para traduzir com rigidez todo esse processo. Tudo ainda é muito novo e esse “outro lado” nos faz enxergar com mais clareza e intensidade o grau de complexidade presente em toda esfera educacional (...). Acredito que nossos encontros, nas reuniões com coordenadores são articulados (...), podemos nos colocar abertamente, expressando sempre nossas angústias e procurando caminhos a serem percorridos, no intuito de amenizar as pressões do dia a dia, juntamente com a força de vontade e compromisso pessoal (...). Em uma educação para a vida, uma coordenação em busca do novo, refletindo no “novo”, refletindo sobre o “velho”, apropriando-se das experiências e do conhecimento produzido pelo homem através da história, num constante ciclo de ação-reflexão-ação que não se finda, mas que agrega valores fundamentais para a construção da nossa identidade. Professora-coordenadora. Funções indissociáveis que compõem um corpo rico e desafiador no âmbito escolar, dentro dos portões da escola, dentro das salas de aula, dentro de nós mesmos. Continuo na constante busca de uma educação para a emancipação pautada no desafio da transformação e do pleno exercício dos seres que almejam mudança, e não estagnação. Ser professora-coordenadora, um desafio que irá requerer da minha prática, um intenso exercício, que talvez eu possa relatar num outro momento... (BULDRIN, 2006, p. 113,114).

E o “outro momento” que mencionei, talvez, seja esse. Participar dessa experiência de formação num encontro com o Projeto Político-Pedagógico em suas contradições e desafios, também, abriram-me possibilidades para o desenvolvimento da pesquisa que encerro agora provisoriamente, grata e alegre pela oportunidade em poder compartilhar parte de um momento da história da educação da rede municipal de Hortolândia, que fez e faz parte da constituição do que sou. Inspirei-me no poeta Manoel de Barros, na crença de que, como a transformação sofrida pelas borboletas, que eu e os demais profissionais dessa rede, possamos ser também, *Outros* nessa sociedade, a favor da educação dos homens.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 3ª ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O Coordenador Pedagógico ante o desafio de tecer o Projeto Político-Pedagógico. In: *O Coordenador Pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 21-30.

ARAÚJO, Ulisses F. *Assembléia Escolar: Um caminho para resolução de conflito*. São Paulo: Moderna, 2004.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 6ª Ed. 2007.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre- imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZEVEDO, José Clóvis de. Escola Cidadã: políticas e práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te13b.PDF>>. Acesso em: 20 jan. 2012.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BLOCH, M. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BLOCH, M. *Introdução a História*. S.P: Publicações Europa-américa, Coleção Saber, 1974.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, Vinhais (orgs). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.

BOTO, Carlota. *A escola do Homem Novo*. S.P: Unesp, 1996.

BOTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 84, p. 735 – 762, set. 2003.

BRUNO, Eliane B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. (org.). *O Coordenador Pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 13-16.

BULDRIN, J. C. C. Sonhos, conquistas e desafios de uma professora-coordenadora em construção. In: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; SANTOS, Inês Henrique dos; ALEXANDRINO, Ronaldo (org.). *O Coordenador Pedagógico: Práticas, saberes e produção de conhecimento*. Campinas-SP: Gráfica FE Unicamp, 2006, p. 105-115.

CANÁRIO, Rui. *Fazer da formação um projeto: mudar as Escolas ou os Centros de Formação?* Portugal: Universidade de Lisboa, v.1, 2001.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil – O longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

DAGNINO, Evelina. Políticas culturais, democracia e projeto neoliberal. *Revista Rio de Janeiro*, nº 15, p.45-65, jan./abr., 2005.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. Projetos Político-Pedagógicos emancipadores: histórias ao contrário. *Cadernos CEDES*. Campinas, SP, n. 61, p. 319-337, dez/2003.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. *Gestão do Projeto Político-Pedagógico: entre corações e mentes*. São Paulo: Moderna, 2004.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. Mudança com máscara de inovação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP, n.92, out. 2005. p. 935-957.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. Coordenador Pedagógico: Tecelão do Projeto Político-Pedagógico. In: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; SANTOS, Inês Henrique dos; ALEXANDRINO, Ronaldo (Orgs). *O Coordenador Pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos*. Campinas, SP: Graf. FE, 2006, p. 59-69.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. Viajantes destemidos sem mapas precisos: Professores-Formadores. In: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; FARIAS, Maria Natalina de Oliveira; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; PRADO,

Guilherme do Val Toledo (Orgs). *Professor-Formador. Histórias contadas e cotidianos vividos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 51-62.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. No círculo da Emancipação toda utopia é traição? In: BITTENCOURT, Águeda; CORBALÁN, Alejandra (orgs). Buenos Aires: *Américas y Culturas*, 2009, p.117-132.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. Gestão democrática da fragilidade e o elogio da serenidade. In Espacios em Blanco. Revista de Educación. *Acerca de La gestión eucativa: conceptualizaciones, actores y prácticas*. Buenos Aires, Argentina: Serie Indagaciones, Junio 2009.

CHAUI, Marilena. *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1989.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera Nigro (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 53-66.

CRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana A. et. Al. (org.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 9-12.

DUBOIS, C-G. *Problemas da utopia*. Tradução de Ana C. R. Ribeiro. Campinas, SP: Unicamp – IEL – Setor de Publicações, 2009. – (Coleção Work in Progress). Original 1969.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, Tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997, 1ª ed. 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, Luís Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas v. 26, nº 92, Cedes, Cortez, 2005.

FREITAS, Luís Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v.25, nº 86, abril, 2004. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000100008&script=sci_arttext. Acesso em: 10 fev. 2011.

FREITAS, Luis Carlos de; SORDI, Mara Regina Leme; MALAVAZI, Maria Márcia Sigrist. Dialética da Inclusão e da Exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Cláudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima. *Escola Viva*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 61-88.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de debate entre projetos de formação. *Revista Educação e Sociedade*. vol. 23 nº. 80, Campinas Set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009>. Acesso em: 25 de mar. de 2012.

FRIGOTTO, G. *Conselhos Participativos e Escola* (prefácio). Rio de Janeiro: D.P.& A, 2005.

GARRIDO, Elza. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E.B.G.; ALAMEIDA, L.R.; CRISTOV, L. H. da S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2007, p. 7-15.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História*. 2ª ed. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado de Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos Cedes*. Campinas, ano XXI, nº 55, Nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_arttext. Acesso em: 5 jan. 2011.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, 2001, p.10-43.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo, CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza & DERMARTINI, Zeila de Brito Fabri. *História Oral e Pesquisa Sociológica: a experiência do CERU*. São Paulo: Humanitas, 1995.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radical – Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2002.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do Coordenador Pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. (org.). *O Coordenador Pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 17-20.

MARTINS, Angela Maria; SILVA, Vandrê Gomes da. Estado da Arte: Gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados(2000/2008). **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n.142, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/mestrado_educacao/artigos/docentes/profa_angel_a_estado_da_arte.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2012.

MINAYO, Maria Célia de Souza (Org). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.9-29.

MEIHY, João Carlos Sebe. *Manual de História oral*. São Paulo: Loyola, 1996, p. 9-11 e 51-61.

MIRANDA, Glauro Vasques. Escola Plural. *Revista Estudos Avançados*. São Paulo, v.21, n.60, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142007000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 dez. 2011

MOLEVADE, João A. *Plano Municipal de Educação: fazer para acontecer*. Brasília: Idea, 2002.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Célia de Souza (Org). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.51-66.

NEVES, Lucília A. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. *História Oral*. v.3, 2000, p.109-116.

NOGUEIRA, Marco Aurelio. *Um Estado para a sociedade civil*. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, Antônio (Org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dalila. Das Políticas de governo às Políticas de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, v.32, n.115, abr./jun. 2011.

ORSOLON, Luiza Angelina Marino. O Coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera Nigro de S.(Orgs). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 17-26.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento Dialógico: como construir o Projeto Político-Pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez, 2002.

PADILHA, Paulo R. Projeto Político-Pedagógico: Caminho para uma Escola Cidadã mais bela, prazerosa e aprendente. **Revista Pátio**, ano VII, n.25, 2003.

PARO, Vítor. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.

SOUZA, Aparecida Neri de. Fronteiras entre duas esferas das atividades sociais: a educação e o trabalho. *Revista Educação e Sociedade*, vol.33 n.118 Campinas Jan./Mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 20 ago. de 2012.

PARO, Vitor H. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Editora Xamã, 2000.

PARO, Vítor H. Estrutura da escola e prática educacional democrática. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lúcia Trevizan. *O Coordenador Pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2012.

PIOZZI, Patrizia. Utopias Revolucionárias e Educação Pública: rumos para uma nova “cidade ética”. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.28, n.100 - Especial, p.715-735, out. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0528100.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2102.

PORTELLI, Memória e Diálogo: desafios da História Oral para a ideologia do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania M. Dias e ALBERTI, Verena (org.). *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz/FGV, 2000, pp. 67-71.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. Paradigma – relações de poder – Projeto Político-Pedagógico: Dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos A. *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas-SP: Papyrus, 1995, p. 53-94.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão & VICENTINI, Adriana Alves Fernandes. Narrações de lugares em construção: A emergência dos dramas e os sentidos de trabalho do professor-formador. In: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes et al. (orgs). *Professor-Formador: Histórias contadas e cotidianos vividos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 85-97.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. M. B.; COSTA, V. M. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SOARES, José; BAVA, Silvio (orgs.). *Os desafios da gestão municipal democrática*. São Paulo: Cortez, 2001.

UDEMO. Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. *Diretor UDEMO: Revista do Projeto Pedagógico: Projeto Pedagógico*. 2006.

VEIGA, Ilma Passos A. *Educação básica e Educação superior: Projeto Político-Pedagógico*. Campinas-SP: Papyrus, 2004.

_____. *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

_____. (org.). *Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico*. Campinas-SP: Papyrus, 2007.

_____. (org.). *As dimensões do Projeto Político-Pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas-SP: Papyrus, 2001.

_____. (org.). *Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

VIANA, Maria Lucia. Política versus Economia: notas (menos pessimistas) sobre globalização e Estado de Bem-Estar. In: GERSCHMAN, Silvia e VIANNA, Maria Lucia (orgs.). *A miragem da pós-modernidade*. Democracia e políticas sociais no contexto da globalização. São Paulo: Fiocruz, 1997.

VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; SANTOS, Inês Henrique dos; ALEXANDRINO, Ronaldo (Orgs). Formadores de formadores em travessia: apenas um mergulho. In: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; SANTOS, Inês Henrique dos; ALEXANDRINO, Ronaldo. *O Coordenador Pedagógico: Práticas, saberes e produção de conhecimento*. Campinas-SP: Gráfica FE Unicamp, 2006, p. 261-267.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: FERNÁNDEZ, Celso et al. *Culturas y Civilizaciones / III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico: Universidad de Valladolid, 1996.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madri: Morata, 2003.

LEIS E DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. Lei n. 9394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 jul. 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 21 dez. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Documento Final – Conferência Nacional de Educação. 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

BRASIL. PDE Escola: Perguntas e respostas. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional**. Coordenação Geral de Gestão Educacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php%3FItemid%3>>. Acesso em: 17 mar. 2011.

TCC, DISSERTAÇÕES E TESES

PEDROSO, Patrícia Del Corso. *Estado da Arte sobre Projeto Político-Pedagógico na Faculdade de Educação da Unicamp, 1995-2008*. 2008. 64p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2008. Disponível em:< <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000436896&opt=1>>. Acesso em: 20 fev.2011.

FAHL, Adriana Fermino. *Projeto Político-Pedagógico: vivendo entre os limites e possibilidades de um PPP emancipador*. 2005. 63p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2005. Disponível em:< <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000361436&opt=1>>. Acesso em: 20 fev.2011.

CARDOSO, Lindabel Delgado. *A política educacional do município de Guarulhos/SP – Gestão 2001-2004: da construção da Rede Municipal de Educação ao Projeto Político-Pedagógico*. 2006. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em:< <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000381389>>. Acesso em: 20 fev.2011.

FARO, Gleice do Nascimento. *Escola Cabana – refletindo a educação do município de Belém*. 2001. 36p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, UNAMA, Belém, 2001. Disponível em:< <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Escola-Cabana/140026.html>>. Acesso em: 20 fev.2011.

GONÇALVES, Rosani Jungles. *A Implantação da Proposta "Escola Sem Fronteiras" na Rede Pública de Blumenau: o 3º ciclo de formação*. 2002. 67p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2002. Disponível em:< <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20021340020010002P3>>. Acesso em: 20 fev.2011.

CUNHA, Renata C. Barrichelo. *Pelas telas, pelas janelas: a Coordenação Pedagógica e a formação de professores/as nas escolas*. 2006. 272p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em:< <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000392543>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

PIERINI, Adriana Stella. *A (des) constituição da Orientadora Pedagógica na escola pública: Um trama de muitos fios, vários laços e muitos nós*. 2007. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007. Disponível em:<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000417307&opt=1>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

CAMPOS, Patrícia R. Infanger. *A Orientadora Pedagógica, a atuação e a formação docente: um encontro com Alice e o Pequeno Príncipe*. 2010. 202p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010. Disponível em:<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000783565>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

PACIEVITCH, Caroline. *Responsabilidade pelo mundo: utopias político-educacionais na formação de professores de história de São Paulo e Barcelona*. 2012. 285p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

DOCUMENTOS DE HORTOLÂNDIA (ATAS, LIVROS DE REGISTRO)

ATAS DE REGISTRO DAS REUNIÕES COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS, 2005 e 2006, Hortolândia. **Atas**. Hortolândia: Secretaria Municipal de Educação, 2005.

ATAS DE REGISTRO DAS REUNIÕES COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS, 2005 e 2006, Hortolândia. **Atas**. Hortolândia: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

REGISTRO DAS REUNIÕES DOS FORMADORES DO CENTRO DE FORMAÇÃO COM OS PROFISSIONAIS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E COM TODOS OS REPRESENTANTES DOS SEGMENTOS DA REDE PARA A CONSTRUÇÃO DO PPP DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2006, Hortolândia. **Registros**. Hortolândia: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

REGISTRO DAS REUNIÕES DOS FORMADORES DO CENTRO DE FORMAÇÃO COM OS PROFISSIONAIS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E COM TODOS OS REPRESENTANTES DOS SEGMENTOS DA REDE PARA A CONSTRUÇÃO DO PPP DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2006 e 2007, Hortolândia. **Registros**. Hortolândia: Secretaria Municipal de Educação, 2007.

HORTOLÂNDIA. Profissionais da Secretaria de Educação. *Projeto Político-Pedagógico, entre Diálogos e Práticas: Caminhos em construção*. Documento não publicado, 2007.

DOCUMENTOS PESSOAIS DE FORMADORES DE CENTRO DE FORMAÇÃO DE HORTOLÂNDIA. **Textos, cadernos de registro**, 2006.

PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA DE HORTOLÂNDIA

HORTOLÂNDIA, Almanaque. **Revista**. Hortolândia, v.1, 74p. 2006.

HORTOLÂNDIA, Almanaque. No caminho dos ventos. **Revista**. Hortolândia, v.2, 66p. 2006.

VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; SANTOS, Inês Henrique dos; ALEXANDRINO, Ronaldo (Orgs). *O Coordenador Pedagógico: Práticas, saberes e produção de conhecimento*. Campinas-SP: Gráfica FE-Unicamp, 2006.

SOLIGO, Ângela; ALEXANDRINO, Ronaldo (Orgs). *História de Professoras: (Re) construções em memoriais de formação*. Campinas-SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 2007.

VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; FARIAS, Maria Natalina de Oliveira; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; PRADO, Guilherme do Val Toledo (Orgs). *Professor-Formador: Histórias contadas e cotidianos vividos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

ANEXO - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Coordenador Pedagógico: (pseudônimo)

BLOCO I

a) Identificação

Idade: Naturalidade: Est. Civil: Nº filhos:

Profissão/função: Tempo de trabalho: na PMH: na U.E:

Participação na construção do PPP da S.E. do município de Hortolândia considerando o tempo 2005 à 2010:

Particpei de (a)

Na mesma UE ()

Em mais UEs () Quantas _____

b) Formação profissional:

Magistério () sim () não Instituição: ano de conclusão:

Graduação/curso: Instituição: ano de conclusão:

Especialização: Instituição: ano de conclusão:

Mestrado/Doutorado: _____ Instituição _____ ano de conclusão _____

Outros cursos:

c) Heranças familiares

- *Em relação a seus avôs maternos:*

Nacionalidade: Naturalidade: Escolaridade:

Profissão: Condições de trabalho:

Em relação a seus avôs paternos:

Nacionalidade: Naturalidade: Escolaridade:

Profissão: Condições de trabalho:

Em relação ao seu pai:

Nacionalidade: Naturalidade: Escolaridade:

Profissão: Condições de trabalho:

Em relação a sua mãe:

Nacionalidade: Naturalidade: Escolaridade:

Profissão: Condições de trabalho:

Quais as pessoas (familiares ou não) mais próximas e mais distantes de você?

Seus pais/avós contribuíram e/ou influenciaram na escolha de sua profissão?

BLOCO II – Vida cultural e social

Gosta de ler ()sim ()não O quê:

Gosta de escrever ()sim ()não Por que:

Programas de TV que mais assiste:

Vai ao teatro ()sim ()não com que frequência: Vai ao cinema ()sim ()não
com que frequência:

Em relação à Internet o que mais utiliza?

e-mail() sites () quais: sites e blogs de pesquisa.

redes sociais () bate papo () outros _____

O que mais gosta de fazer no seu tempo livre?

Qual sua religião?

Participou ou participa de sindicatos, ONG, movimentos comunitários?

BLOCO III – Coordenador Pedagógico

2. Por que escolheu essa profissão? Você gostaria de ter escolhido outra?
3. Como acha que deveria ser a seleção/acesso para a função na rede?
Por que?
4. Qual a importância da formação inicial e continuada para a função que desempenha?
5. Quais suas principais atribuições na escola?
6. Quais práticas (tradições) presentes na cultura da escola você considera difícil de mudar?
7. Quais suas principais conquistas individuais? E coletivas?
8. Quais os seus sentimentos mais frequentes em relação a si e aos outros?

9. Você considera importantes os momentos de HTPC? Quais os temas mais relevantes discutidos?

BLOCO IV – Sobre conflitos e democracia

1. Qual o seu papel como representante da escola na S.E. em momentos coletivos de reunião e/ou formação?
2. Qual sua relação com os colegiados da escola (APM, Conselho de Escola, Conselho de Classe)?
3. Como é seu relacionamento com os demais gestor(es)?
4. Como gostaria que fosse?
5. Quais os conflitos mais frequentes em relação a:
 - a) Ambiente escolar
 - b) Professores
 - c) Equipe gestora
 - d) Grupo de Coordenadores
 - e) Secretaria de Educação
6. Por que existem em sua opinião?
7. Você acha que os conflitos de ideias (ou de ponto de vistas diferentes) atrapalham as relações no decorrer das reuniões coletivas, ou contribuem? Por quê?
8. Que tipo de conflito mais te incomoda quando está à frente do grupo de professores?
9. Como procura lidar com esses conflitos?
10. Você acredita em Democracia, em relações democráticas?
11. O que isso significa para você?
12. Quais pessoas você mais admira nesse campo?
13. As informações circulam livremente (para todos) no interior de sua escola?

BLOCO V– Sobre o PPP da escola

4. Como foi o processo de construção do PPP da escola?
5. Quando ele se iniciou?

6. De quem foi a iniciativa de construção do PPP?
7. Fale sobre a gestão da escola em relação a gestão do PPP.
8. Quais foram as leituras e estudos realizados?
9. Quais os objetivos pedagógicos do PPP em relação a:
 - a) Concepção de ensino – aprendizagem;
 - b) Currículo;
 - c) Concepção de avaliação
10. Como foi sua participação no processo de construção?
11. Qual a dificuldade encontrada para o envolvimento e participação efetiva dos segmentos (comunidade, funcionários, alunos e pais) no processo de construção do PPP?
12. Como se deu o processo de produção da escrita do PPP? O planejamento? A gestão? A avaliação?
13. Você percebe se houve alguma mudança na cultura da escola (nas práticas docentes, discentes, de gestão, etc...) após o processo de construção do PPP? Quais?

BLOCO VI – Sobre PPP da escola e da S.E./C.F.

1. Qual o papel da Secretaria de Educação e do Centro de Formação nesse processo de construção do PPP da escola?
2. A formação do coordenador, realizada no CF (a partir de 2005) foi importante para a construção do PPP? Suas leituras foram ampliadas? Lembra-se dos autores que mais gostou de ler?
3. Como avalia a relação dos Coordenadores das escolas com os formadores do C.F. nesse processo?
4. Você ou alguém da U.E. participou da construção do PPP da Secretaria da Educação no ano de 2006/2007?
5. Como percebe os limites e possibilidades de todo esse movimento e iniciativa?

- a. Como você avalia a participação do coordenador pedagógico no processo de construção e implementação do PPP na rede de Hortolândia:
 - b. Como uma determinação que deve ser cumprida para fins de homologação ().
 - c. Como um espaço destinado para que haja o diálogo possibilitando mudança de práticas que sejam significativas para o grupo ().
6. Você percebe alguma mudança nas orientações/formações em relação à construção do PPP e a formação do Coordenador Pedagógico após a mudança do grupo de formadores do Centro de Formação e Secretário da Educação?
 7. Existem resistências por parte dos profissionais da escola em aceitar as reformas educacionais (leis, programas) implementados pelo Estado (Gov. Fed. e Municipais.)? Por quê?
 8. Em sua opinião, as inovações propostas pelas reformas educacionais e pela legislação, para provocar mudanças na organização da escola:
a) fracassam () b) influenciam pouco () c) influenciam muito d) influenciam medianamente ()
 9. Você se lembra de algumas das principais inovações/mudanças (positivas e negativas) propostas pela legislação, nos últimos anos?
 10. Você se lembra de alguns teóricos (livros, artigos, textos...) que leu e influenciou sua prática de Coordenador pedagógico, no processo de sua formação continuada da SE/Hortolândia?

BLOCO VII – Sobre sonhos, utopias e esperanças

1. Para que serve a escola?
2. Quais seus sonhos para a escola que atua?
3. Para as escolas do município?
4. Para as escolas do país e do planeta?
5. Quais esperanças você alimenta em relação a sua profissão/função?
6. O que considera utópico na Educação?

7. O que considera utópico na função do Coordenador Pedagógico?
8. Quais seus sonhos e projetos de vida?
9. Há algo mais que gostaria de falar?