

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Ana Maria FALSARELLA¹

191

RESUMO: Este texto trata da formação continuada em serviço dos profissionais da educação, em especial dos professores, como um dos aspectos das políticas educacionais em vigor no Brasil relacionado à questão da descentralização e da gestão democrática. Entende a formação continuada em serviço como intrinsecamente relacionada à socialização docente na profissão e a escola como o lócus privilegiado para que ela ocorra no que tange à elaboração coletiva, implementação e avaliação do projeto pedagógico, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96). Levanta a questão da influência da cultura educacional na prática docente. Destaca o papel da equipe gestora da escola no desenvolvimento de um clima de trabalho colaborativo e solidário, no planejamento da formação e na articulação das ações. Aborda ainda pontos de referência para a elaboração do projeto e finaliza com sugestão de itens sobre o que é importante constar no documento, isto é, no registro do projeto da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Socialização docente. Formação continuada em serviço. Cultura educacional. Projeto pedagógico. Equipe gestora. Trabalho coletivo.

Introdução

Dentro das atuais políticas educacionais, uma das apostas para melhorar a qualidade do ensino é o investimento na formação dos professores, em especial na formação continuada, seja desenvolvida de modo centralizado por meio de programas específicos implementados por secretarias de educação, seja desenvolvida no espaço escolar de forma associada à elaboração da proposta pedagógica da escola.

Entende-se a formação de professores como um *continuum* de desenvolvimento que começa com a formação inicial e acompanha o professor em toda a sua trajetória profissional. Nesse sentido, a formação continuada não pode ser entendida como algo dicotômico à formação inicial, uma vez que, em tempos de mudanças rápidas e contínuas, nenhum profissional pode ficar desatualizado em sua trajetória. Na verdade, a formação docente pode ser vista como um quebra-cabeça nunca finalizado, cujos limites se encontram permanentemente em aberto (FALSARELLA, 2004).

¹ UNIARA - Centro Universitário de Araraquara. Programa de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação. Araraquara – SP – Brasil. 14801-320 - anamariafal@uol.com.br

Formação continuada

Existem inúmeras ações, propostas e projetos de formação continuada dos professores em andamento no Brasil. Na prática, o que se observa são muitas propostas de formação “descontinuada”: desenvolvidas de forma centralizada (mormente em secretarias de educação) e fragmentada, sem garantia de coerência e continuidade. Além disso, desconsideram os saberes e o repertório de práticas dos docentes e desconhecem suas necessidades, como se os professores fossem “folhas em branco” a serem preenchidas com novas orientações ou “receitas” pensadas por técnicos em alguma esfera governamental. Pelo contrário, o novo sempre é submetido pelo professor ao crivo da prática e, dependendo do julgamento que ele faz, pode ser incorporado ou não à sua rotina pedagógica. Cada professor possui seu repertório de procedimentos rotineiros, já testados em sala de aula. Alterá-lo implica em planejar e testar novas possibilidades e, convenhamos, nem sempre o professor tem tempo, incentivo e disposição para isso.

Do mesmo modo, é comum encontrarmos ações de formação continuada realizadas totalmente à margem da realidade das escolas. Ora, é preciso considerar que o professor exerce seu ofício dentro de uma instituição que apresenta uma dinâmica própria de funcionamento, uma cultura e um clima de trabalho que lhe são peculiares, em que cada membro influencia e recebe influência dos demais em um processo de mútua socialização que confere identidade ao grupo.

A concepção básica de cultura, na atualidade, diz respeito a todos os aspectos de uma realidade social, tudo aquilo que caracteriza a existência social de um grupo, desde a maneira de conceber, organizar e manifestar a vida social até seus aspectos materiais. Toda realidade cultural tem sua lógica interna que dá sentido às práticas, costumes, ideias, crenças e concepções para aqueles que a vivem.

Cada cultura, gerada como resposta às circunstâncias peculiares de um grupo social, é uma rede de significados, símbolos e comportamentos com sentido próprio e de natureza parcial e provisória, constituindo “[...] um texto ambíguo, inacabado, metafórico e [que] requer constante interpretação”, destaca Pérez Gómez (2001, p.15). Esse autor define cultura como:

O conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro

de um marco espacial e temporal determinado.[...] É o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos que circundam a vida individual e coletiva da comunidade. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.17).

O clima escolar é entendido, como a atmosfera de trabalho reinante no interior da escola, atmosfera que também influencia o desempenho de todos os membros da instituição. O clima de trabalho pode ser muito autoritário ou, pelo contrário, permissivo demais. Pode ser mais democrático e voltado para a participação coletiva, ou então, mais fragmentado e voltado para as decisões individuais. Ele é percebido, ao mesmo tempo, de forma consciente e de forma inconsciente por todos os atores escolares. (BRUNET, 1999).

Já, a cultura da escola compreende, segundo Viñao Frago ([18--?], p.8),

[...] o conjunto de modos de fazer e pensar, de crenças e práticas, de mentalidades e comportamentos sedimentados ao longo do tempo e compartilhados no seio das instituições educativas, que se transmitem aos novos membros da comunidade escolar, em especial, aos professores e aos alunos, e que proporcionam estratégias para executar a tarefa cotidiana que de cada um se espera, dentro das exigências e limitações impostas.

Estudos da Sociologia da Educação têm ressaltado que a escola não se presta apenas a reproduzir as normas e propostas do sistema educacional. Pelo contrário, ela se constitui em um espaço político-social de mediação entre o centro político-administrativo e a sala de aula, espaço esse que filtra e modela as mudanças propostas externamente. Cada escola seus traços típicos e específicos. Quando um professor pretende colocar em prática algo que lhe foi sugerido em um curso, vai se deparar com essa realidade, que poderá facilitar ou dificultar sua ação. Por isso, em qualquer processo de formação continuada há que se considerar esse conjunto cultural que dá forma à escola como grupo humano, haja vista ser uma construção coletiva resultante da história do grupo, fundamental para entender o sentido que seus membros lhe atribuem.

O Quadro 1 (Cultura Escolar e Cultura Administrativa), construído com base nas ideias de Viñao Frago ([18--?]), apresenta as percepções dos docentes e dos propositores frente a uma proposta de mudança. É notória a diferença de perspectiva entre a cultura da escola (dos profissionais que atuam dentro da escola) e a cultura administrativa (dos propositores de mudanças, que atuam em outras instâncias dos sistemas).

Quadro 1 – Cultura Escolar e Cultura Administrativa

Cultura Escolar	Cultura Administrativa
É construída sobre os seguintes pontos:	É construída com base em um formalismo burocrático que:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ peso das tradições: homogeneização de ações, rituais escolares; socialização para a escola de massas; ensino para a classe inteira; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ propõe mudanças que envolvem atividades diversificadas e individualizadas que o professor tem dificuldade em desenvolver;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ situações inusitadas, que não se enquadram em planos pré-estabelecidos, acontecem e levam o professor a tomar decisões emergenciais a todo momento; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ propõe planos, acreditando que podem ser seguidos rigidamente, pois considera que as situações de sala de aula estão sempre sob total controle do professor;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ o professor tem um repertório de práticas construído ao longo da carreira; só aplica ou adapta mudanças se julgar que são mais eficazes e não apresentam dificuldade de adoção; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ o professor seria um receptor passivo que adotaria as propostas de mudança em sua prática tão logo lhes sejam apresentadas;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ o tempo é policrônico, isto é, muitas coisas acontecem ao mesmo tempo e exigem atenção e decisões imediatas do professor; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ planos seriam facilmente seguidos de forma cronológica, pois considera-se um tempo monocrônico, em que as coisas acontecem sequencialmente;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ as mudanças são lentas, quase imperceptíveis e nem sempre dentro do esperado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ acredita em mudanças rápidas e esquemáticas que desconsideram a realidade e as peculiaridades de cada sala de aula e de cada escola.

Fonte: Elaboração própria.

O resultado da conjunção de fatores apontados é que cursos, seminários, semanas de estudo, palestras e intervenções similares voltadas à formação continuada, promovidas por órgãos externos à escola, servem mais para atualizar os professores teoricamente, mas provocam poucas mudanças efetivas na prática docente habitual. Como gestores de dilemas práticos, os professores preocupam-se com a ação concreta. Então, não há possibilidade de uma ruptura total com o passado, de que as práticas usuais sejam facilmente substituídas por novas propostas. Frente a novas perspectivas

colocadas por uma situação de formação continuada, os professores se alinham a elas no plano teórico, mas, na sala de aula, privilegiam aspectos da mudança que encontram ressonância em ideias e práticas que já lhes são familiares. E só os adotam de vez depois que se mostram eficazes na experiência cotidiana. Nas palavras de Fullan e Hargreaves (2000):

Uma mudança educacional que não envolva os professores e que não tenha seu apoio costuma terminar como uma mudança para pior ou para nada. Basicamente, é o professor quem deve identificar e promover aperfeiçoamentos. O professor é o elemento-chave da mudança, sem dúvida alguma. Uma liderança que não compreende nem envolve o professor está fadada ao fracasso. A exclusão dos professores da tarefa de liderar ou do processo de mudança é, nesse sentido, impraticável e nem um pouco política. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.30).

Haja vista o panorama acima apresentado com relação à formação continuada externa à escola e igualmente em função do princípio da descentralização da educação, a escola passou a ser apontada como o lócus principal de formação continuada em serviço de seus profissionais, especialmente dos professores. Vale a pena apresentar as ideias que fundamentam essa proposta, mas ressaltando de antemão que, com efeito, a escola sozinha não pode dar conta de tal tarefa. O que é sugerido ao professor deve ser olhado sempre à luz do sistema educacional e social do qual a escola faz parte. Caso contrário, o risco é que a proposta de mudança pedagógica enverede por um caminho puramente tecnicista, que omite os determinantes políticos e sociais da situação da escola, dos professores e da população usuária do sistema.

A formação continuada na escola tem estreita relação com a socialização do professor na profissão e com a elaboração do projeto pedagógico. Por inúmeras gerações, o professor tem sido socializado para um trabalho solitário e fragmentado, pouco autônomo, pouco reflexivo. E como afirmam Fullan e Hargreaves (2000, p.24): “[...] o isolamento significa duas coisas. Quaisquer coisas importantes que determinados professores façam ou possam fazer passam despercebidas e quaisquer coisas ruins que façam não são corrigidas”. Com a implantação do trabalho coletivo como instrumento de formação continuada, pretende-se substituir essa cultura individualista por outra que pense a educação de forma mais abrangente.

O enfoque no trabalho coletivo aposta na valorização do trabalho cooperativo e solidário, que reúne a comunidade escolar, autonomamente, em torno da construção do seu projeto pedagógico. Portanto, é elemento que sustenta o princípio da gestão

democrática, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9394/96) (BRASIL, 1996).

É certo, porém, que o trabalho coletivo não se instala por si, nem basta discorrer aos educadores sobre as maravilhas desse procedimento para que eles abracem a ideia. Ele implica na criação de um clima de trabalho propício à participação, em que as pessoas sintam “pertencimento” àquele ambiente, acolhidas e respeitadas em suas falas, seguras para expor suas ideias sem constrangimentos. É da equipe gestora da escola o papel de desencadear esse clima e de articular as ações dos diferentes subgrupos de trabalho.

Entende-se que o exercício de trabalhar coletivamente ajuda a equipe gestora a aprimorar suas habilidades de ouvir, discutir, decidir conjuntamente, o que poderá servir de referência para as práticas pedagógicas que os professores desenvolvem junto aos alunos. Dar opiniões, argumentar, explicar e relatar organiza o pensamento e é instrumento para melhor reflexão. O clima de debates que se instaura provoca constantes reflexões por parte dos educadores, mostrando que o contexto sociocultural, do qual a educação faz parte, não é estático nem alheio à escola. Pelo contrário, está em permanente movimento e, como tal, exige contínua reflexão sobre as posições e as decisões tomadas.

Mesmo considerando a escola como o lócus preferencial de formação docente, nem sempre isso é possível e pertinente. Há municípios com redes escolares pequenas, com muitas escolas situadas na zona rural, em que um coordenador acompanha o trabalho de várias unidades, por exemplo. Há programas de formação propostos pelo Ministério da Educação (MEC) para áreas específicas, como a formação de professores alfabetizadores, por exemplo. São situações que demandam ações de formação mais centralizadas. O que importa discutir, para o melhor desenvolvimento dos currículos escolares e para o aperfeiçoamento das escolas, é a necessidade cada vez mais eminente de um maior envolvimento docente nas propostas de formação, seja dentro da escola ou fora dela.

A formação continuada, desenvolvida no âmbito escolar ou fora dele, demanda a elaboração criteriosa de um plano da formação por parte da equipe responsável, com uma série de cuidados que são indispensáveis a uma boa repercussão na prática docente, conforme delineado no Quadro 2 (O planejamento da formação continuada).

Quadro 2 – O planejamento da formação continuada implica em...

- ✓ fazer um diagnóstico apurado para levantar, em conjunto com o corpo docente, os temas de maior relevância;
- ✓ pesquisar e selecionar subsídios teóricos e práticos para o encaminhamento das discussões;
- ✓ estabelecer o cronograma dos encontros e reuniões;
- ✓ preparar e desenvolver pautas e selecionar os materiais a serem utilizados;
- ✓ propor a divisão de tarefas e responsabilidades entre os subgrupos e individualmente;
- ✓ manter o grupo focalizado nos objetivos levantados coletivamente, evitando a dispersão;
- ✓ valorizar as práticas que têm surtido bons resultados e a troca de experiências;
- ✓ propor a reflexão sobre questões de ensino e aprendizagem e dificuldades emergentes na prática pedagógica cotidiana;
- ✓ registrar os estudos, discussões e conclusões do grupo;
- ✓ prever formas de acompanhamento e avaliação dos trabalhos.

Fonte: Elaboração própria.

Como mencionamos anteriormente, inúmeros estudos têm comprovado que ações pontuais de formação não surtem efeito, visto que não alteram práticas de sala de aula. Assim, seja no âmbito do sistema, seja no âmbito de cada escola, é fundamental que a formação seja sistemática, que haja continuidade, que os professores participem, opinando e trocando ideias e experiências, mantendo-se, na medida do possível, o mesmo coordenador e o mesmo grupo de participantes durante o período programado. Por outro lado, qualquer que seja a modalidade de formação continuada adotada (na escola ou centralizada na secretaria de educação), importa lembrar que o coordenador do grupo é uma referência para os participantes e que a organização e o preparo garantem a produtividade dos encontros. Enfim, uma liderança firme que organize os encontros, coordene as discussões e a efetivação dos combinados, é ponto que merece destaque. Para isso, o planejamento da formação deve considerar alguns pontos relevantes, como os sugeridos no Quadro 3 (O preparo dos encontros de formação continuada).

Quadro 3 - O preparo dos encontros de formação continuada

Cuidados no preparo dos encontros	É fundamental que o coordenador do grupo...
<ul style="list-style-type: none"> ▪ apresentar a pauta do encontro no início e desenvolver uma rotina organizada de trabalho; ▪ organizar a sala, os materiais etc com antecedência; ▪ combinar tempos com o grupo e tentar manter o combinado, sem impedir a expressão dos participantes; ▪ sugerir vivências relacionadas aos procedimentos que estão sendo propostos, relacionando-as com leituras, explicações, aprofundamentos, ou seja, relacionar teoria e prática; ▪ ter flexibilidade para mudar a pauta, se necessário, sem comprometer sua essência. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tenha entusiasmo, acredite no que está fazendo; ▪ estude e conheça o assunto que está tratando; ▪ seja receptivo e crie uma aproximação afetiva com o grupo; ▪ acredite no grupo, na sua capacidade de aprender e de mudar; ▪ crie ambiente e clima favoráveis à participação: dê voz ao grupo, respeite as diferenças individuais, crie a possibilidade de trocas de idéias e experiências, considere as sugestões recebidas e contextualize a realidade onde o educador atua, colocando-a como objeto de reflexão; ▪ gere conflitos e opiniões divergentes, entendendo-os como parte do processo de crescimento do grupo.

Fonte: Elaboração própria.

O projeto pedagógico como instrumento de organização do trabalho da escola

A estrutura administrativa de uma escola exprime sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. Isto vale dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas, há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. Deste modo, se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria. (CÂNDIDO, 1966, p.107).

Mesmo fazendo parte de um só sistema, com regras gerais dirigidas a todas as instituições, cada escola tem suas peculiaridades, suas características próprias, seu “modo de ser”. Daí que, ainda que seguindo diretrizes comuns, não dá para se pensar em um projeto pedagógico “tamanho único” que sirva a todas as unidades escolares de uma rede ou sistema (FALSARELLA, 2013). Então, cada escola tem a incumbência de elaborar sua própria proposta pedagógica. LDB, art. 12 (BRASIL, 1996):

[...] Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica), a qual pode receber variadas denominações (Plano de Escola, Projeto Pedagógico, Proposta Pedagógica, Projeto Político-Pedagógico, Projeto Educativo, dentre outras), mas sempre com o mesmo “espírito”: envolver o grupo-escola nas decisões sobre a linha condutora dos trabalhos. Aos docentes, em especial, foi atribuído o encargo de participar na elaboração da proposta pedagógica da escola.

LDB, art. 14 (BRASIL, 1996):

[...] 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).

Dessa forma, o trabalho educativo organizado nos moldes da gestão democrática envolve a tomada de decisões coletivas, decisões essas que resultam de discussões sobre os variados aspectos da vida escolar, tendo como centro ordenador o projeto pedagógico. Todo esse processo configura a formação continuada em serviço de toda a comunidade escolar e, em especial, dos professores. Entende-se que, no debate público entre participantes com diferentes interesses, podem surgir posições conciliadoras que auxiliem no avanço das decisões do grupo. E, ainda, à medida que diferentes segmentos participam da vida escolar, é possível que as relações entre equipe gestora, docentes, pais e funcionários se tornem mais flexíveis, menos autoritárias e distantes, o que é fundamental quando lembramos que todos participam da educação das mesmas crianças, adolescentes e jovens. Como destaca Azanha (1995):

Em primeiro lugar, ninguém poderá fazer pela escola aquilo que só ela pode fazer. Só a escola, com seu diretor, seu corpo docente, seus funcionários, suas associações de pais tem que examinar sua própria realidade específica e local; fazer um balanço das suas dificuldades e se organizar para vencê-las. Não há plano de melhoria empacotado por qualquer outro órgão que possa realmente alterar, substantivamente, a realidade de cada escola. Se a própria escola não for capaz de se debruçar sobre os seus problemas, de fazer aflorar esses problemas e de se organizar para resolvê-los, ninguém fará isso por ela. (AZANHA, 1995, p.24).

Entraves e dificuldades à elaboração partilhada do projeto pedagógico fatalmente surgirão. Será preciso superar práticas autoritárias, fragmentadas e individualizantes, muito enraizadas no modo de trabalhar da escola, na sua cultura, e essa superação acontece lenta e gradativamente, com contínuos avanços e recuos, nunca de forma linear. O compromisso da equipe escolar com a educação pública é fundamental neste processo, na medida em que gera abertura para as reflexões sobre as práticas pedagógicas que se desenvolvem no âmbito da instituição e sua adequação ao alunado.

No conjunto de estudos sobre a elaboração dos projetos pedagógicos pelas escolas, diferentes autores apresentam sequências de passos básicos como sugestão de trabalho para as equipes escolares. Um desses autores é Vasconcellos (2006), para quem elaborar o projeto pedagógico é uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da escola, abrangendo três grandes partes: Marco Referencial (concepções norteadoras), Diagnóstico (leitura da realidade social e educacional) e Programação (conjunto de ações concretas a serem desenvolvidas pela escola, no espaço de tempo previsto no plano). A elas, acrescentamos mais uma: a necessidade de prever formas de Acompanhamento e Avaliação do projeto, tendo em vista a possibilidade de repensar e redirecionar as ações que não estão ocorrendo a contento. Cada uma dessas etapas responde a uma série de questões, conforme esquematizamos no Quadro 4 (A construção do Projeto Pedagógico da Escola). No entanto, é importante considerar que falar em etapas é um esforço para racionalizar um processo cujas ações, no mais das vezes, ocorrem simultaneamente. Como processo, o projeto pedagógico está em permanente elaboração, nunca o damos por finalizado.

Quadro 4 – A construção do projeto pedagógico da escola

Marco Referencial	Diagnóstico	Programação / Currículo	Acompanhamento e Avaliação
O que queremos alcançar? Em que acreditamos?	O que já foi alcançado? O que falta para chegarmos onde planejamos?	Que conteúdos e procedimentos selecionar face aos objetivos?	Como saber se os encaminhamentos estão corretos?
É a busca de posicionamentos consensuais: - Político: visão do ideal de sociedade e de homem; - Pedagógico: definição sobre a ação educativa e as características da instituição que se planeja.	Refere-se à detecção dos avanços, conquistas, necessidades e potencialidades, a partir da análise do contexto da instituição. (comparação entre o que se tem e o que se espera).	Consiste na elaboração da proposta de intervenção: o que é necessário e possível fazer para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deve ser.	Trata-se da Proposta de Acompanhamento e Avaliação de processo e de resultados, com seleção dos indicadores que levem ao replanejamento e redirecionamento das ações.

Fonte: Elaboração própria.

Qualquer que seja o caminho escolhido para a elaboração do projeto é fundamental pensar no seguinte: a equipe pretende que o projeto direcione efetivamente o trabalho escolar? Um projeto que seja efetivo instrumento de trabalho, e não mero cumprimento de norma burocrática, supõe a escuta e a análise sobre o que pensam os alunos nas suas condições reais de aprendizagem e sobre as expectativas das famílias com relação à escola. Essas informações obtidas por meio de observações e entrevistas, somadas à análise de documentos de anos anteriores, à leitura e interpretação de indicadores educacionais e ao levantamento de aspectos históricos, políticos, econômicos e sociais da região, permitirão o mapeamento qualitativo e quantitativo da situação, possibilitando à escola entender melhor os acertos e desacertos que ocorrem em suas práticas, propor intervenções adequadas e realizar uma avaliação contínua e criteriosa do desenvolvimento das ações.

Assim construído, espera-se que o projeto pedagógico contribua para a conquista da autonomia da escola. Espera-se, outrossim, que a partir de concepções acordadas coletivamente, os planos de ensino deixem de ser isolados e passem a conter propostas integradas de trabalho por área ou disciplina. Para isso, os professores precisarão articular os princípios do projeto pedagógico aos objetivos do currículo, com a organização dos conteúdos, o emprego de metodologias, o ordenamento e a avaliação

das atividades escolares. Abre-se, assim, a perspectiva de superar problemas de fragmentação do trabalho pedagógico. Impossível falar de plano de ensino sem tocarmos num ponto nevrálgico da elaboração da proposta pedagógica – o currículo da escola – o mais importante elemento constitutivo da organização escolar. Como destaca Veiga (2002):

Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente. Currículo é uma construção social do conhecimento, pressuposto a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõe uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar. (VEIGA, 2002, p.26-27).

No entanto, vale lembrar que a “cultura do trabalho individual” não se instalou gratuitamente, mas é reflexo do modo de funcionamento dos próprios sistemas de ensino, que se apresentam aos professores de forma desarticulada e fragmentada. Se quisermos que o trabalho coletivo se instale efetivamente, é preciso que as instâncias superiores dos sistemas educacionais assumam sua parte no processo. A autonomia da escola não significa seu abandono à própria sorte pelo poder público nem a atribuição única e exclusiva à sua equipe da responsabilidade pelos resultados. Certas condições para efetivação do trabalho coletivo independem da vontade da equipe escolar. O poder público é responsável pela manutenção da educação pública e, nesse sentido, cabe-lhe garantir calendário escolar adequado, provimento de profissionais na escola, inclusão de horas-atividades devidamente remuneradas na jornada de trabalho do professor, além de recursos para que o projeto se efetive.

A elaboração do projeto pedagógico pode propiciar, inclusive, que a equipe escolar ganhe força e crie mecanismos para selecionar, dentre os mais variados projetos educativos que “são despejados” sobre a instituição (geralmente originários de outras instâncias do sistema e que podem ser incompatíveis ou inadequados a cada realidade escolar), e de articulá-los ao projeto elaborado pelo grupo-escola.

Por outro lado, o projeto pedagógico também pode ser mero documento burocrático quando sua elaboração não reflete a realidade escolar, pois feito apenas por um grupo da própria escola ou até por especialistas contratados para serviço de “assessoria”. Desse jeito, a realidade escolar fica mascarada e as contradições que

mostram diferentes concepções e práticas deixam de ser enfrentadas e resolvidas. Também pode ocorrer de se fazer uma grande mobilização para a construção do diagnóstico, mas por vários motivos, as metas se perderem devido à ausência de uma coordenação efetiva, à má divisão ou não assunção de responsabilidades por elementos do grupo, à projeção equivocada no tempo (cronograma fora das condições objetivas de execução das ações planejadas), ao excesso de formalismo no encaminhamento do trabalho e, até mesmo, à falta de experiência de trabalho em grupo e de exercício democrático na tomada de decisões.

Em síntese, podemos afirmar que o trabalho coletivo é uma proposta de pensar a educação que se alicerça no compartilhamento dos sonhos, esperanças, dúvidas e anseios na contínua busca por uma educação consistentemente pública, porque destinada a todos, como direito universal e inalienável. Entretanto, mesmo entendendo o projeto pedagógico como um guia para o aperfeiçoamento da formação dos professores e para a melhoria da escola, há que se reconhecer o muito que ainda há a trilhar para que tal prática se solidifique no âmbito da educação escolar pública brasileira. Os desafios são muitos, mas faz parte da natureza do ser humano superá-los.

Conclusão

O propósito principal da formação continuada e da participação dos professores na elaboração do projeto da escola é o desenvolvimento de uma atitude mental diferente do individualismo, do conformismo e da reprodução de práticas pedagógicas que comprovadamente não surtem bons resultados de aprendizagem. Há inúmeras possibilidades, estratégias e técnicas de formação de professores, mas elas fracassam ou têm curto sucesso, “[...] a menos que resultem em novas formas de pensamento e ação que permeiem o cotidiano das escolas”. (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p.82). Não há soluções padronizadas, desejáveis e mais eficazes para situações específicas enfrentadas pelos professores. É por meio de experiências e do aperfeiçoamento de práticas, que o ensino poderá avançar. A reflexão é importante por esta razão. Não estamos falando no simples ato de pensar, feito automaticamente, mas em uma reflexão profunda que conduza a novas soluções para problemas mal resolvidos. É nesse sentido que temas tão imbricados como formação continuada, trabalho coletivo, cultura escolar, autonomia da escola e projeto pedagógico merecem destaque.

Importa reforçar, por fim, que propostas de alterações de práticas não provocam ruptura total com os procedimentos usuais. Infiltram-se no já existente, sofrem ajustes,

são testadas e confrontadas com a realidade. A entrada de novos modelos sempre provoca contradições, estende-se no tempo, abarca mais uns aspectos que outros. Os resultados obtidos nunca coincidem inteiramente com os desígnios iniciais. Assim, políticas de capacitação que pretendam realmente provocar mudanças no cotidiano escolar precisam considerar os múltiplos fatores envolvidos no processo de formação e profissionalização de professores, fatores estes que podem facilitar ou, pelo contrário, inviabilizar mudanças na prática docente. Sem esquecer as mudanças estruturais que dão sustentação ao trabalho docente, abrindo possibilidades ou impondo limites.

A título de sugestão, segue no Quadro 5 (Roteiro de registro do Projeto Pedagógico) uma relação de itens referentes ao registro das discussões, acordos e deliberações do grupo-escola na elaboração do projeto pedagógico.

Quadro 5 - (Roteiro de registro do Projeto Pedagógico)

1. FOLHA DE ROSTO	Dados de identificação do projeto: a) Nome da Instituição Educacional; b) Projeto Pedagógico: dar um título que caracterize o projeto e evidencie a sua identidade, ou seja, a sua marca para a comunidade; c) Local e data.
2. SUMÁRIO	Relação das partes principais do projeto e suas respectivas páginas.
3. IDENTIFICAÇÃO da instituição	a) Nome, endereço completo, telefone, fax, e-mail; b) Dependência administrativa; c) Níveis/modalidades de ensino; d) Turnos de funcionamento.
4. APRESENTAÇÃO do projeto	a) Período de tempo a que o projeto se destina; b) Características gerais do projeto: como está estruturado/organizado (partes em que está dividido e breve explanação sobre o conteúdo de cada parte).
5. INTRODUÇÃO	Sinteticamente, deve explicar: a) Como a instituição atende aos fins e princípios presentes na legislação educacional (nacional e regional) em vigor; b) A proposta de trabalho, enfatizando os sujeitos envolvidos e as etapas de elaboração.
6. MISSÃO	Indica a razão de ser da instituição, respondendo à questão: Para que esta escola existe?
7. HISTÓRICO	Apresenta a trajetória da instituição: a) Breve histórico da comunidade; b) Data de fundação/criação da escola; c) Nome e breve biografia do patrono; d) Mudanças ocorridas (de prédio, de nome...).
8. DIAGNÓSTICO	Traça o retrato: a) Do contexto onde a instituição está inserida (comunidade); b) Da situação da escola – recursos materiais (instalações físicas e equipamentos), recursos humanos (especialistas, professores, pessoal de secretaria, pessoal de apoio) e financeiros; c) Das dificuldades e potencialidades que a escola apresenta.
9. PRIORIDADES	São definidas a partir das constatações do diagnóstico, respondendo à questão: Quais as principais ações que direcionarão o trabalho da instituição neste período de tempo?
10. OBJETIVOS	Considerando as prioridades elencadas, são elaborados os objetivos a serem atingidos.
11. PRINCÍPIOS NORTEADORES	Apresenta os princípios que norteiam o projeto: curriculares, epistemológicos, didático-pedagógicos e éticos, dentre outros.
12. ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA	Descrição de como a escola é organizada administrativamente (pode ser feito um organograma), incluindo-se o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres, o Grêmio Estudantil e outros.
13. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PEDAGÓGICA	Descrição de como a escola organiza seu currículo e de como os professores são organizados para elaborar a Proposta Pedagógica da Escola e os Planos de Ensino (por série, por disciplina, por ciclo de aprendizagem...): a) Apresenta a grade curricular; b) Informa se a escola segue os Parâmetros Curriculares Nacionais ou outra proposta curricular (da Secretaria de Educação, “apostilados”...); c) Informa sobre a adoção de livros didáticos.
14. AVALIAÇÃO DISCENTE	Como será feita a avaliação dos alunos? a) Informa sobre como será feita a avaliação da aprendizagem dos alunos; b) Informa sobre o funcionamento dos Conselhos de Classe; c) Preve as formas de comunicação e de solicitação de apoio dos pais.
15. PROJETOS DE INTERVENÇÃO	Devem estar adequados ao diagnóstico, às prioridades e aos objetivos: a) Da equipe gestora; b) Da equipe docente; c) Da equipe de secretaria d) Do pessoal de apoio
16. PROJETOS ESPECIAIS	Apresenta os projetos e eventos que serão desenvolvidos no decorrer do período planejado.
17. CRONOGRAMA	Apresenta o Calendário Escolar.
18. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	Relata como será feita a avaliação da escola em função do diagnóstico e das propostas de intervenção.
19. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Consiste na relação de livros, publicações, sites, documentos, dentre outros, consultados para a elaboração do projeto.
20. ANEXOS	Os planos de ensino anuais das equipes de professores deverão ser anexados.

Fonte: Elaboração própria.

**CONTINUING EDUCATION TEACHER AND FORMULATION OF
SCHOOL PEDAGOGICAL PROJECT**

ABSTRACT: *This text deals with the ongoing education of the teachers, especially the teachers, as one aspect of educational policies in force in Brazil related to the issue of decentralization and democratic management. Understands the ongoing education as intrinsically related to socialization of school teachers in the profession as the privileged locus to occur regarding the collective elaboration, implementation and evaluation of the education program, under the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law n. ° 9394/96). Raises the question of the influence of the educational culture in teaching practice. Highlights the role of the school management team in the development of a climate of collaborative and supportive in planning the training and coordination of actions. Also discusses points of reference for the preparation of the project and concludes with suggested items about what is important to include in the document, ie the project log school.*

KEYWORDS: *Teacher socialization. Ongoing education. Educational culture. Pedagogical. Management team. Collective work.*

REFERÊNCIAS

- AZANHA, J. M. P. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 01 set. 2013.
- BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia na escola. In: NÓVOA, A. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p.123-140.
- CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1966. p.105-128.
- FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- _____. Escola, qual é o seu projeto? **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.9, n.110, p.18-26, mar./abr., 2013
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente – buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- PÉREZ GOMÉZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Campinas: Papirus, 2002. p.11-35.

VIÑAO FRAGO, A. **Culturas escolares, reformas e inovações: entre a tradição e a mudança**. Universidade de Murcia/Espanha, [18--?]. Apostila.