Cursos Online EDUCA

www.CursosOnlineEDUCA.com.br

Acredite no seu potencial, bons estudos!

Curso Gratuito

Coordenação Pedagógica

Carga horária: 40hs

Conteúdo

Introdução

O Papel do Coordenador Pedagógico

A Coordenação Pedagógica na Perspectiva do Pensamento Complexo

Projeto Político Pedagógico

A Coordenação Pedagógica e a Formação Contínua de Professores

As Múltiplas Implicações da Prática do Coordenador Pedagógico

Bibliografia/Links Recomendados

Introdução

Globalização, novas tecnologias de informação e comunicação, avanços da ciência e da tecnologia são fenômenos que gestam mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas que, por sua vez, exigem da escola novos saberes, novas posturas, novas propostas educativas.

Como se configura a atuação do Coordenador Pedagógico, nesse contexto de mudanças?

Este curso propõe-se a oportunizar um tempo/espaço aos estudantes para refletir, pensar, dialogar e assumir um caminho no exercício desse significativo papel em escolas de Educação Básica.

O curso compõe-se de cinco lições que abordam a Coordenação Pedagógica desde as perspectivas: teórica, metodológica e prática com a intencionalidade de provocar a caminhada, que é própria de cada um, do contexto onde atua ou atuará, de suas crenças, de suas forças e de suas concepções teóricas.

O primeiro capítulo intitulado O Papel do Coordenador Pedagógico: Desafios e Possibilidades aborda de forma geral o objeto de estudo, e abre aspectos históricos sobre a trajetória da Coordenação Pedagógica na educação brasileira.

Na seqüência, o segundo capítulo, denominado A Coordenação Pedagógica na Perspectiva do Pensamento Complexo, expressa a configuração pedagógica do pensamento complexo à luz do pensamento de Edgar Morin e as possibilidades da Coordenação Pedagógica para romper com modelos pedagógicos repetitivos, mecânicos e previsíveis.

O terceiro capítulo, Projeto Político Pedagógico: Construção e Organização do Trabalho Pedagógico, apresenta o compromisso do Coordenador Pedagógico no processo de elaboração, implantação e avaliação do Projeto Político- Pedagógico da escola.

Em continuidade, o capítulo quatro A Coordenação Pedagógica e a Formação Contínua de Professores embrenha-se em questões

relativas à formação contínua dos professores, como uma significativa atuação do Coordenador Pedagógico em prol das mudanças que o contexto social, cultural, político e econômico, está a exigir da escola.

Finalizamos com o quinto capítulo, denominado As Múltiplas Implicações da Prática do Coordenador Pedagógico, que, numa simbiose entre teoria e prática, coloca a atuação do coordenador pedagógico, num contexto abrangente, visualizando na prática, as implicações da dialética educacional e seus determinantes para que as mudanças sejam efetivadas na escola.

O Papel do Coordenador Pedagógico

O coordenador pedagógico muito antes de receber esse nome, existia na escola com as mais diferentes denominações e funções. Às vezes atuava como fiscal, era ele quem checava o que ocorria em sala de aula e normatizava o que podia ou não ser feito. Não tinha muito conhecimento pedagógico e não conseguia criar vínculos, pois não era visto pelos colegas como alguém confiável para compartilhar experiências.

Outras vezes o coordenador pedagógico era um mero atendente, sem campo específico de atuação, apagando focos de incêndio e, perdido no cotidiano escolar, não conseguia construir propostas que envolvessem o grupo em um trabalho coletivo.

O coordenador pedagógico ao passar dos anos se faz cada vez mais necessário e começa a se explicitar para muitos dos envolvidos que vários estilos de coordenar os trabalhos nas escolas estão em construção.

Certa inquietação acompanha essas práticas singulares e às vezes isoladas, demonstrando de diferentes maneiras a importância de definir espaços, os quais ainda não estão assegurados e, por muitas vezes, são ameaçados pelas relações de poder que permeiam o ambiente escolar. Estas diferentes maneiras estão implícitas nas ações do coordenador, que todos os dias tem a difícil tarefa de ligar e interligar pessoas.

Por outro lado, já é possível perceber um movimento criativo e com iniciativas próprias, que por não estar institucionalizado, está em processo de construção e conquista do seu próprio espaço. Nesse sentido, é preciso um tempo de acomodação das

conquistas e avaliação da prática, pois o aprendizado vem de buscas por respostas, práticas pedagógicas e relações do cotidiano escolar que influenciam diretamente no trabalho pedagógico.

Junto a essa multiplicidade de ações do coordenador pedagógico, é necessário um trabalho que valorize a análise da realidade através da interligação dos olhares de todos os atores do contexto escolar, objetivando um movimento de aprender através da construção coletiva da realidade.

É assim que vai se delineando o sentido de ser um coordenador de processos de aprendizagem e de desenvolvimento tão complexos como os que vivenciamos diariamente nas escolas. O trabalho deve estar sempre direcionando para o coletivo.

Portanto, é necessário que o coordenador esteja consciente de que é um mediador dos diferentes atores escolares, com o objetivo de construir um projeto político-pedagógico coerente com a realidade escolar, buscando assim garantir que de seus diferentes lugares, a comunidade escolar apresente suas expectativas e sugestões em relação a eventuais mudanças e construa um efetivo trabalho em torno do projeto político-pedagógico da escola.

No decorrer desse trabalho é claro que haverá muitas discordâncias e resistências à mudança. Mas é assim, com divergências de opiniões, que a escola construirá uma proposta significativa e coerente ao contexto escolar.

MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA

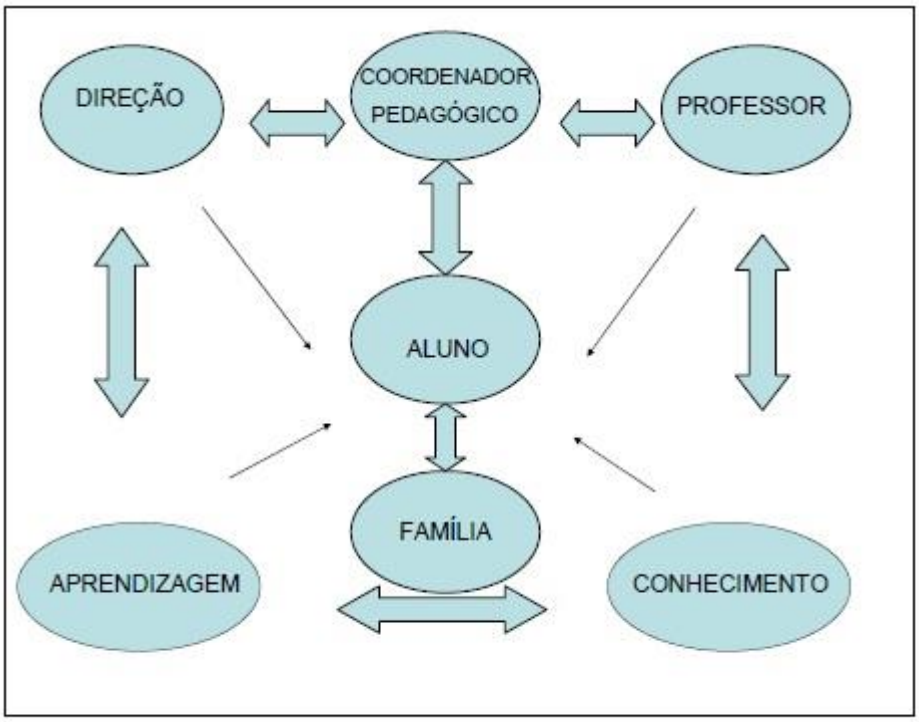

Figura 1: Movimento de construção coletiva no cotidiano escolar

A figura 1 ilustra o movimento que deve ocorrer no cotidiano escolar para que seja atingido o principal objetivo da escola: o aluno.

A linguagem ocupa destaque no âmbito escolar, pois quando o coordenador pedagógico age em determinado contexto e suas ações se concretizam pela mediação através da linguagem, sendo ele um articulador entre os aspectos pedagógicos e administrativos, é primordial que desenvolva um trabalho co-participativo envolvendo todos os segmentos da escola.

Supervisor ou coordenador, como seja definido no seu campo de atuação, necessita ter a visão de todo o universo escolar para que possa intervir e articular as condições necessárias para o desempenho profissional do professor e, consequentemente, para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL

A idéia de um trabalho pedagógico, de viés fiscalizador, inicia-se, no Brasil, com as escolas jesuíticas. O documento Ratio

Studiorium, publicado em 1599, determinava, rigorosamente, a organização das escolas jesuítas localizadas em qualquer parte do mundo, de modo a dar uma unidade de atuação e assegurar os interesses da Igreja Católica. Os jesuítas, no dizer de Manacorda (1999, p. 202), “campeões máximos na luta da Igreja Católica contra o protestantismo”, precisavam assegurar o cumprimento das regras estabelecidas no Ratio Studiorum. Assim, as escolas possuíam o Prefeito de Estudos que configurava uma idéia fiscalizadora do cumprimento das regras estabelecidas pelo Ratio Studiorum.
As Reformas Pombalinas que traziam em seu bojo idéias anticlericais, influenciadas pelo movimento doutrinário denominado enciclopedismo, resultou na expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias. Assim, em 1759 toda a organização das escolas jesuíticas, no Brasil, foi extinta e que na época consistia em: 17 colégios e seminários, 25 residências, 36 missões, “sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da companhia de Jesus” conforme Azevedo (1964, p. 530).

O Brasil ficou sem sistema organizado de ensino durante largo período. Em 1772, o governo lançou as aulas régias que consistiam no ensino de disciplinas isoladas como cálculo, letras, artes, latim, grego e retórica, ministrado por leigos, padres e capelães.

Em 1799, Portugal autorizou ao Vice-rei o direito de “nomear anualmente um professor para visitar as aulas e informar-lhe sobre o estado da instrução” (AZEVEDO, 1964, p. 542). Esses professores fiscalizavam o funcionamento das escolas, os métodos de ensino, o comportamento dos professores e o aproveitamento dos alunos. Percebe-se a presença do pensamento fiscalizador, no momento em que, pela primeira vez na história, o governo assume os encargos da educação no Brasil.

Em 1808, a Coroa Portuguesa, fugindo da ocupação francesa, instalou-se no Brasil, sob regência de Dom João VI. Com o objetivo de atender as necessidades culturais e educacionais da nobreza que compunha a corte, Dom João VI implantou várias medidas no âmbito educacional e cultural.

Nenhuma medida foi tomada para beneficiar as condições culturais, sociais e econômicas da população. Assim, as aulas régias mantiveram-se durante todo período.

A primeira lei para instrução pública, promulgada em 1827, determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades vilas e vilarejos e propunha um método de ensino mútuo, de origem inglesa. Nesse método, os alunos mais adiantados, sob supervisão de professores, instruíam os demais colegas.

Percebe-se, neste período histórico que caracteriza o Primeiro Império, a função fiscalizadora exercida pelo professor.

Em 1854, o governo imperial, estabeleceu mecanismo de controle e inspeção em todas as escolas, colégios, e instituições de ensino, através da criação da Inspetoria Geral de Instrução Pública Primária e Secundária da Corte, administrada por um Inspetor Geral, a quem cabia a fiscalização e padronização das rotinas escolares e vigilância sobre os professores. Cabia-lhe, também, informar, anualmente, ao governo a situação da instrução primária e secundária, nas províncias.

Considerando que o município onde se localizava a Corte servia de modelo, cada província organizou também mecanismos próprios de fiscalização das escolas e dos professores.

Verifica-se que a idéia fiscalizadora atravessa a educação desde os jesuítas até o final do Império e, como vemos, mantém-se até ao governo, liderado pelos militares.

No período da primeira república, a educação manteve as mesmas bases trazidas desde a Colônia e o Império. Nos primeiros anos do regime republicano, o contexto educacional não sofreu alterações significativas. A fiscalização, orientação, controle e inspeção do processo educacional consistia em tarefa do inspetor escolar, “provável ancestral do coordenador pedagógico” (ROMAN, 2001, p. 12).

Nos anos 20, surge a figura dos técnicos em educação. A propagação, no Brasil, dos ideais da Escola Nova e a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) impulsionaram essa categoria profissional. Medina (2002) denominou, entre os quatro

momentos que identificou, como sendo o primeiro momento da coordenação pedagógica no Brasil.

Em 1925, por decreto federal, foi criado o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional de Ensino. Esse decreto marca o início da criação de órgãos específicos para o trato de assuntos educacionais, pois até então, esses assuntos estavam vinculados a outras repartições, tais como Ministério da Justiça e Negócios Interiores, Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos.

A separação entre o âmbito administrativo e técnico sinaliza a condição para a desvinculação da figura do supervisor da figura do diretor e do inspetor.

É quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor (SAVIANI, 2008, p. 26-27).

Ao trazermos a palavra de Saviani com a denominação supervisor, cabe-nos esclarecer que, conforme Rangel (2008), a coordenação é também um designativo que se atribui a conduta supervisora que cria e estimula oportunidade de organização comum e de integração do trabalho em todas as suas etapas. A palavra pedagógica delimita o âmbito de atuação. Por isso, tratamos como coordenação pedagógica o que os autores Medina e Saviani denominam supervisão.

A ascensão de Getúlio Vargas à presidência da República em 1930, cuja política definiu os rumos do Brasil para uma sociedade capitalista de caráter nacionalista, promoveu uma sequência de reformas educacionais. Dentre essas reformas, destaca-se a criação de cursos de Pedagogia para, além de formar professores para as disciplinas específicas dos cursos de formação de professores, formar técnicos em educação, cujas funções não eram claramente definidas. Este período configura, para Medina (2002), o segundo momento da coordenação pedagógica no Brasil.

A partir de 1964, um golpe civil e militar implantou o regime autoritário no Brasil. Para ajustar a educação aos interesses do regime, foram implantadas novas reformas na educação

brasileira. Entre elas, a reformulação do curso de Pedagogia orientando-o para a criação de habilitações, centradas no âmbito técnico, particularizadas por função: administração, inspeção, supervisão e orientação. E também para a formação de professores para os cursos de formação do magistério.
Para Saviani (2008), a formação dessas funções era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo.

E isso seria obtido por meio da racionalização que envolvia o planejamento do processo sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundários, isto é, subordinação racional dos meios (SAVIANI, 2008, p. 30).

Aqui configura-se o terceiro momento da coordenação pedagógica, no Brasil, conforme identificação de Medina (2002).

A estruturação do curso de Pedagogia em habilitações, entre elas a supervisão configura a perspectiva de profissionalização dessa função, ancorada na demanda e a especificação das características da profissão, desenhadas pelos cursos de Pedagogia.

No final do período autoritário, inicia - se questionamentos no Brasil sobre o papel dos especialistas em educação e, em especial do coordenador pedagógico, identificado por Medina (2002) como o quarto e último momento da coordenação pedagógica.

E a transição para o quinto momento?

Finalizamos, com o pensamento de Ferreira (2008, p. 237), com o qual compartilhamos, e que, talvez, possa responder essa indagação:

Um novo conteúdo, portanto, se impõe, hoje, para a supervisão educacional: novas relações se estabelecem e novos compromissos desafiam os profissionais da educação a uma nova prática não mais voltada só para a qualidade do trabalho pedagógico e suas rigorosas formas de realização, mas também e, sobremaneira, compromissada com a construção de um novo conhecimento – o conhecimento emancipação -, com as políticas públicas e a administração da educação no âmbito mais geral.

A Coordenação Pedagógica na Perspectiva do Pensamento Complexo

Este capítulo aborda a atuação do coordenador pedagógico na perspectiva do pensamento complexo.

O capítulo compõe-se de três enfoques: o primeiro trata do conceito e, princípios do pensamento complexo; o segundo, da escola nessa ótica e o terceiro engendra a atuação da coordenação pedagógica na perspectiva do pensamento complexo.

NOÇÕES INTRODUTÓRIAS

Atualmente, todos nós, homens e mulheres, propomos e argumentamos a favor de uma educação, mais humana, mais harmoniosa com o meio ambiente, solidária, compreensiva da diferença que há entre os seres que habitam o planeta, com valores guiados pela paz, pela liberdade e pela justiça social.

Prioritariamente, a capacidade de enfrentar realidades complexas e incertas, que formam a sociedade atual demanda aos educadores uma nova forma de pensar a educação, uma nova narrativa em educação, que dê respostas a esse novo mundo ordenado pela globalização e pelo avanço tecnológico.

Os processos educativos apresentam-se como complexos, propiciando mudanças não pensadas e situações imprevisíveis que fazem os educadores distanciarem-se da concepção de uma educação linear e estável. Para alcançar esta educação, os avanços no âmbito das ciências naturais e sociais indicam para o paradigma da complexidade.

O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

O historiador, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin foi quem introduziu o conceito de pensamento complexo na perspectiva de construir um novo modo de pensar e de racionalizar desde a perspectiva da complexidade dos fenômenos.

Em termos corriqueiros, a palavra complexo refere-se à idéia de complicado, de algo emaranhado, composto de múltiplos aspectos e de difícil compreensão.

A etimologia da palavra complexidade tem origem no latim, provém de complectere, cuja raiz plectere significa ligar, entrelaçar, tecer em conjunto. Alude ao ofício de cesteiro, que consiste em formar um círculo unindo e juntando o princípio e o fim das varas de vime. O prefixo com acrescenta o sentido da dualidade, isto é, a existência de dois princípios ou posições contrárias, opostas que se entrelaçam intimamente, contudo sem invalidar sua dualidade.

O dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2001, p. 776) assim define complexo:

Diz-se de ou conjunto, tomado como um todo mais ou menos coerente, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência ou de subordinação, de apreensão muitas vezes difícil pelo intelecto e que geralmente apresentam diversos aspectos.
Assim, o termo complexo indica a qualidade que possui alguma coisa ao estar formada por um número maior de elementos estreitamente organizados entre si: fenômenos, situações, comportamentos, processos, estruturas, outros.

À luz do ponto de vista de Morin (2003, p. 61) o pensamento complexo é animado, permanentemente, por uma "tensão entre a aspiração a um saber não fragmentado, não dividido, não reducionista, e o reconhecimento do caráter inacabado e incompleto de qualquer conhecimento". A análise clássica de explicação e estudos dos fenômenos ou dos sistemas complexos recorta, separa e reduz o objeto estudado.

Percebe-se então, que o pensamento complexo reconhece a qualidade do incompleto, do inacabado de todo o conhecimento, da incapacidade para conseguir a certeza total, da formulação de leis eternas e a concepção de uma ordem absoluta. Para esse pensador, todo o conhecimento tem em si mesmo a marca da incerteza.

O pensamento complexo consiste num modo de pensar ativo e crítico. Crítico porque provoca o repensar das coisas da ciência; ativo porque apropria-se e questiona os conceitos científicos, como também os transforma. E, ainda, porque busca articular os saberes dos diversos âmbitos da ciência para construir conceitos e princípios que se inserem em uma construção mais ampla do conhecimento humano (CONTRERAS, 2006).

Em síntese, o pensamento complexo favorece o estudo das relações e das casualidades múltiplas, inclusive contraditórias, da realidade.

A ESCOLA NA PERSPECTIVA DO PENSAMENTO COMPLEXO

A humanidade atravessa uma época de muitas, grandes e vertiginosas mudanças em todos os âmbitos da atividade humana o que tem levado a indagações sobre a finalidade da escola. No dizer de Demo (2007), há um distanciamento evidente entre a escola e o mundo das crianças e dos adolescentes, o que estaria exigindo uma radical redefinição da escola. Entendemos que esse distanciamento da escola não é somente do mundo das crianças e adolescentes, mas da realidade social, política, econômica, ética, política, cultural do local e do global.
Em 1999, a UNESCO solicitou a Morin a sistematização de reflexões que possibilitassem o repensar da educação para o século XXI. O renomado pensador francês sistematizou suas reflexões em sete eixos que denominou de saberes e que são: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano.

Esses eixos favorecem a reflexão de todos os envolvidos em educação sobre as finalidades da educação, conforme breve síntese de cada saber:

- As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão. Morin (2007) afirma que todo o conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. Cabe a educação mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão e identificar a procedência desses erros, ilusões e cegueiras.

O conhecimento, sob forma de palavra, de idéia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito a erro. Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão de mundo e de seus princípios de conhecimento (MORIN, 2007, p. 20).

- Os princípios do conhecimento pertinente: requer-se da educação, a promoção do conhecimento capaz de vincular as partes ao todo, contrapondo-se ao conhecimento fragmentado e reducionista. Quer dizer, ensinar conhecimentos significativos para a vida das pessoas a partir de seu meio, mas alargando-os a um contexto amplo, transcultural e planetário. “O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem aprender o que está tecido junto” (op. cit., p. 45).

- Ensinar a condição humana: implica em restaurar, na educação, a condição humana. À educação cabe desenvolver o conhecimento que resulte na tomada de consciência “da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra” (op. cit., p. 61).

- Ensinar a identidade terrena; o objetivo fundamental e global de toda a educação consiste em “civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade”, conforme Morin (op. cit., p. 78). Assim, a educação do século XXI visa à solidariedade e à comiseração recíproca, de indivíduo para indivíduo para indivíduo, de todos para todos.

- Enfrentar as incertezas; o processo educativo precisa gestar estratégias que possibilitem o enfrentamento dos imprevistos, do inesperado e da incerteza. ”Saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável” (MORIN, 2007, p. 92).

- Ensinar a compreensão; cabe à educação o estudo das raízes, das modalidades e dos efeitos de incompreensão, identificando as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo. “Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades” (op. cit.,, p.17).

- A ética do gênero humano: a educação que objetive o desenvolvimento “verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana” (op. cit., p. 17). Com esta afirmação, Morin aponta para as três unidades que compõem a condição humana: indivíduo/sociedade/espécie.

Assim, prioritariamente, cabe à educação educar para a construção de uma sociedade-mundo, constituída por “cidadãos protagonistas, envolvidos de forma consciente e crítica na construção de uma civilização planetária” (MORIN; MOTTA; CIURANA, 2003, p. 107).

À luz desses sete saberes, Contreras (2006) propõe incorporar as seguintes finalidades à educação, as quais ampliamos às escolas em geral:

Educar para a era planetária no sentido formar cidadãos comprometidos com a construção de uma civilização viável a longo prazo, solidária em sua diversidade, com uma consciência de superação do “enclaustramento local, das suas culturas, das suas etnias e das suas nações” (MORIN, 2003, p. 96). Religar saberes no sentido de situar os conhecimentos nos contextos que dão luz ao seu sentido, situando-os na realidade global da qual fazem parte, o que demanda competência para contextualizar, globalizar e antecipar esses acontecimentos.

Formar para a vida no sentido de desenvolver a sensibilidade, o sentimento de pertencimento, o gozo de viver a vida, superando uma concepção de educação fundamentada somente para o treinamento e profissões demandas pelo mercado.

Todo o conhecimento, mesmo o utilitarista deve ser permeado pela estética, as artes, a filosofia, a ética, a poesia.

Promover a democracia cognitiva no sentido da escola desenvolver meios e estratégias para a socialização e a difusão dos conhecimentos, fora dos mecanismos de mercado e promover que os conhecimentos científicos, sobretudo aqueles que têm especial incidência na qualidade de vida das sociedades, sejam patrimônio da humanidade. Percebe-se que na sociedade atual, há concentração dos conhecimentos científicos e tecnológicos em restritos setores, principalmente nas grandes corporações industriais. Percebe-se ainda, o alargamento da distância entre os que têm acesso à educação e os que não têm. Cabe à escola desenvolver meios para que os conhecimentos sobre os problemas transcendentais da humanidade sejam socializados, principalmente aqueles que têm especial incidência sobre a qualidade de vida das sociedades.

Educar para a incerteza: no sentido da escola educar para uma realidade que não está sujeita a um conjunto de fenômenos regidos por ações e efeitos lineares, determinados e previsíveis e por verdades absolutas. O processo educativo requer educar para a incerteza, isto é, para as indeterminações, para os imprevistos, para a não linearidade. Conforme Morin (2000, p. 56) “convém fazer a convergência de diversos ensinamentos, mobilizar diversas ciências e disciplinas para ensinar a enfrentar a incerteza”.

E a escola, diante desse desafio?

O paradigma que tem predominado na escola fundamenta-se numa visão simples, reducionista e limitada da formação humana. Fundamentada nesse paradigma, a escola “reduz a educação à escolarização; a avaliação a uma bateria de provas; reduz a experiência de vida aos livros texto; a aprendizagem ao alcance de objetivos; simplifica a globalidade do mundo em disciplinas isoladas; o desejo à imobilidade nas cadeiras; a criação à repetição e memorização” (CERVERÓ, 2006, p. 95). Dessa forma, conforme a autora, esta simplificação, reducionismo e controle têm favorecido a formação de trabalhadores obedientes, de sujeitos consumistas e com consenso social.

Por mais que a escola pretenda antecipar, controlar e dominar os processos e os sujeitos da educação, a complexidade, as incertezas, as contradições também perpassam pela sua vida. Perpassa também, a tensão entre a fragmentação dos saberes e a multidimensionalidade da vida real (ALARCÃO, 2000).

A concepção de escola reflexiva, já abordada, configura uma “organização que continuadamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2000, p. 13).

Uma escola que se pensa, se confronta e avalia a sua própria missão e práticas favorece o entrelaçamento com as finalidades propostas à educação por Contreras (2006). Por quê? Porque a escola que pensa, que se reavalia, tem ambiente propício a mudanças.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DO PENSAMENTO COMPLEXO

A escola que se quer reflexiva, demanda uma ação da coordenação pedagógica que supere a perspectiva tradicional linear, hierarquizada e burocrática e que, numa visão inovadora, concretize um trabalho coletivo, centrado nas problemáticas escolares, geradas pela complexidade, pelas incertezas, pelas contradições e pela tensão entre os saberes fragmentados e a multidimensionalidade da vida real que, como já vimos, perpassam pela escola.
No diálogo do coordenador com demais gestores e professores surgem formas para encaminhar um processo educativo que rearticule, reintegre e religue o que as disciplinas isoladas vêm fragmentando. Dentre as múltiplas possibilidades, Martinez (2006) aponta a formação de grupos de estudos como uma das condições que favorecem:

- a construção e geração de conhecimentos interdisciplinares, isto é, a interação de duas ou mais disciplinas que pode ir desde a simples comunicação até a integração recíproca de conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento;
- propagação de uma visão que favoreça a explicação e compreensão da realidade local e global, sem fragmentações, num grau máximo de relações entre as disciplinas (SABALA, 2002);
- a elaboração de materiais didáticos utilizáveis por duas ou mais disciplinas que interagem;
- divulgação de uma visão que permita a explicação e a compreensão, dos fenômenos locais e globais, numa perspectiva complexa;
- criação de condições favoráveis ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação que contribuam para entendimento global dos fenômenos e objetos de conhecimento;
- elaborações textuais que integrem, relacionem e entrelacem conhecimentos de duas ou mais disciplinas, configurando a interdisciplinaridade;
- criação de espaços permanentes de diálogo entre todos os componentes da comunidade escolar, viabilizando a troca de saberes e de experiências pedagógicas que contribuam para a compreensão global da realidade;

- manutenção de intercâmbios com instituições locais, nacionais e internacionais que assegurem uma visão integral da realidade local e mundial;
- favorecimento ao desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem que promova a autonomia dos estudantes;
- compartilhamento de métodos de trabalho que transformem os originais e gestem inovações metodológicas ao processo de ensino-aprendizagem;
- geração de soluções inéditas e inovadoras para o encaminhamento de respostas aos problemas e objetos de estudos.

Enfim, o coordenador pedagógico, numa ação de caráter problematizador, compartilhará com seus pares, na escola, estudos, pesquisas e perspectivas em relação ao conhecimento, na busca de outro sentido às teorias, aos currículos, aos métodos e as práticas educativas, fazendo um esforço a contracorrente de uma educação que tem sido reduzida a um conjunto de procedimentos programáticos, previsíveis, repetitivos e mecânicos (SANTOS REGO, 2006).

CONCLUSÃO

Este capítulo abordou o pensamento complexo na perspectiva da coordenação pedagógica, considerando que o objeto de seu trabalho é a produção do professor. Num mundo em vertiginosas mudanças, os fundamentos do pensamento complexo poderão contribuir na aproximação da escola ao mundo das crianças e dos adolescentes, conforme Demo (2007), já referido. Ao que acrescentaríamos: aproximar a escola do mundo de todos nós: homens, mulheres, crianças, adolescentes de qualquer raça, crença, religião.

Projeto Político Pedagógico

O presente capítulo tem a intenção de refletir sobre o papel social da escola e algumas dimensões do projeto político pedagógico, quando compreendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. Os aspectos que serão abordados levantarão questionamentos pertinentes à construção do projeto políticopedagógico e a importância do coordenador como articulador na organização do trabalho pedagógico.

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Na década de 70 as instituições de ensino sofreram violentas críticas sociológicas e passaram a ser identificadas como reprodutoras da desigualdade social, e o diploma, tanto almejado e por poucos alcançado, deixava de ser o mito da ascensão social. Tudo isso contribuiu muito para desestabilizar os educadores, pois o papel da escola já não estava mais tão evidente e sua função social deveria ser redefinida.
A partir dos anos 80, ocorrem algumas mudanças em torno da função social da escola, passando a ser vista como um importante espaço na concretização das políticas educacionais, deixando de ser a continuidade da mantenedora, ou seja, já começa a dar alguns passos rumo à autonomia.

Canário (1992) coloca que com este espaço a escola passa a ser reconhecida como uma organização social, inserida num contexto local, com uma identidade e cultura próprias, um espaço de autonomia a construir e descobrir, susceptível de se materializar num projeto educativo.

Atualmente a sociedade vive uma grande transformação de valores, como o consumismo exagerado, a lei do mais esperto, mais forte, a política do descartável, que atingem diretamente a educação, refletindo na família, que procura compensar suas faltas com materialismo ou exagerando nas atividades extracurriculares de seus filhos, muitas vezes deixando de transmitir valores e dar limites.

Como conseqüência, podemos observar a desresponsabilização social que ocorre, pois a família e a sociedade delegam à escola a função de educar e cobram dela todos os fracassos sociais que por ventura venham ocorrer, porém é ilusão acreditar que somente a escola dará conta da formação integral do indivíduo.

Educação é responsabilidade que compete à sociedade em seu conjunto, exige o compromisso e a responsabilidade compartilhada da sociedade e da comunidade na qual a escola está inserida.

A escola precisa estar atenta ao seu contexto, sua comunidade, seus valores, interesses e necessidades e não se eximir de suas

responsabilidades, procurando cumprir o seu papel da melhor forma possível.

O cotidiano escolar apresenta a natureza das práticas, das ações desenvolvidas, realizadas em seu interior, pois na medida que se conhece a realidade da escola é possível entender melhor as decisões que a escola efetiva através de seus diferentes atores.

O cotidiano da escola envolve não só questões específicas do currículo escolar, mas também todas as questões de relações de poder, do saber, de afeto, de emoção, que estão em determinado tempo, fazendo parte da vida do aluno e do professor.

A fim de que se concretize a função educativa da escola, gerenciando da melhor maneira possível às diversas relações que perpassam pelo cotidiano escolar, é de fundamental importância que o coordenador pedagógico:

- Compreenda a escola como reflexo de uma postura filosófica/política e ideológica de um contexto histórico e cultural, no qual encontra-se inserida.

- Compreenda a função da escola como organismo social, capaz de reproduzir ou transformar práticas sociais e contextos socioeconômicos e políticos vigentes.

Portanto, é necessário que as questões sobre a educação sejam repensadas em conjunto com toda sociedade: família, escola, comunidade e que todos se comprometam com sua parcela de responsabilidade para que futuramente não tenhamos que sofrer com as conseqüências desse atual jogo de empurra, onde há vítimas e culpados. Não podemos esquecer que é “a formação” das futuras gerações que está em jogo, esperando e dependendo de bases sólidas e consistentes.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

No sentido etimológico, a palavra projeto vem do latim projectu, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação (FERREIRA, 1975, p. 1144).

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 diz que o projeto político pedagógico é um documento de referência. Por meio dele, a comunidade escolar exerce sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

Também chamado de proposta pedagógico, projeto educativo ou plano global, o projeto político-pedagógico pode ser definido como o documento que rege a escola, com normas e fundamentos que norteiam a prática pedagógica.

Além da Lei de Diretrizes de Bases Nacional (LDBEN), o projeto político pedagógico deve considerar as orientações contidas nas diretrizes curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Fazendo referência a visão de documento Alarcão (2001) coloca que o projeto pedagógico da escola, na sua dimensão de produto, é um documento. Mas esse projeto/documento resulta de um processo sobre a missão da escola e o modo como ela se organiza para cumprir essa missão. Mas, é também resultado de um processo de vontade para concretizar, na ação, um projeto delineado, o que faz com que ele, uma vez aprovado, se constitua como referência sistemática de atuação e avaliação.

Por ser o projeto pedagógico um documento de referência da escola nos aspectos legais e pedagógicos, cabe ao coordenador a articulação no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para viabilizar a execução teórica e prática do projeto.

Durante a construção, será exigido dos participantes e principalmente dos coordenadores os três níveis de competências que fazem parte da formação humana: conceitual, procedimental e atitudinal.

Vasconcellos (2007) define como dimensão conceitual ter conhecimento, clareza para discernir e elaborar a síntese pessoal, bem como favorecer a coletiva.

O coordenador deve demonstrar inteligência no trato das questões, saber argumentar, não ficar preso aos aspectos formais, mas buscar que o assunto que está sendo discutido no momento seja pertinente ao que está na pauta.

O autor faz referência à dimensão procedimental como sendo o campo de formação e domínio por parte da coordenação pedagógica é relativo ao saber-fazer, encontrar caminhos para concretizar aquilo que se busca (métodos, técnicas, procedimentos, habilidades). E por fim, destaca a dimensão atitudinal como a mais difícil de ser trabalhada, justamente por envolver valores, interesses, sentimentos, disposição interior e convicções.

A construção do projeto político-pedagógico passa pela autonomia da escola e pela capacidade de delinear sua própria identidade, devendo ficar claro que a escola é um lugar de debate e diálogo, fundado na reflexão coletiva.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa éestar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto. (Ilma Veiga)

O projeto político-pedagógico é o resultado do trabalho coletivo da comunidade escolar. Sua construção passa por várias etapas e pela divisão do trabalho, tentando sempre fugir da fragmentação, visando um trabalho interdisciplinar.
O projeto político-pedagógico pode ser visto como uma forma de organização do trabalho pedagógico que busca facilitar o processo de aprendizagem e melhorar a qualidade de ensino. Esta organização se dá em dois níveis: no da escola como um todo e no da sala de aula na prática diária do professor.

No caso específico do coordenador pedagógico, sua função primeira é articular o grupo de professores para elaborar o Projeto Político-Pedagógico da escola. Levar os professores a definir objetivos comuns e a persegui-los em conjunto é tarefa que não será atingida se não houver a constituição de um grupo coeso, embora a coesão seja um processo lento e difícil. Na verdade, relações interpessoais confortáveis são recursos que o coordenador usa para que os objetivos do projeto sejam alcançados (ALMEIDA, 2001, p. 78).

Quando o coordenador pedagógico planeja suas ações, atribui um sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e nesse processo de planejamento explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais. Exerce, portanto a consciência de sua sincronicidade.

Esse movimento é gerador de nova consciência, que aponta para novas necessidades, gera novas interrogações, propicia novas construções e novas transformações. “Conversar com o professor é um trabalho que dá muito trabalho!”.

Isto porque o coordenador tem de desalojar práticas instaladas e se propor dar espaço para o professor falar sobre suas percepções (CLEMENTI, 1997).

A esse movimento, que ocorre de maneira crítica e simultânea produzindo a compreensão do fenômeno educativo, Placco (1994) denomina sincronicidade. Esse processo dinâmico é responsável pela mediação da ação pedagógica, e para que essa mediação alcance as metas definidas, ou seja, assuma a práxis de sua transformação, “a sincronicidade deve ser vivida num processo consciente e crítico”.

Portanto, o trabalho do coordenador pedagógico é de fundamental importância na articulação das ações educativas. As ações do coordenador bem planejadas e articuladas com a comunidade escolar podem fazer a diferença entre o sucesso e o fracasso das ações da escola, conseqüentemente o sucesso do processo ensino e aprendizagem e da relação professor e aluno.

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Com o passar dos anos a atualização do professor é cada vez mais necessária, para que possa dar conta de toda a demanda do cotidiano escolar e assumir uma prática pedagógica coerente com o projeto político pedagógico.
Mas, infelizmente nem sempre é possível estar atualizado e se formos elencar os motivos pelos quais a escola vem perdendo seu espaço, entraríamos numa discussão infindável e cairíamos no que costumamos presenciar no universo escolar, muitas

queixas e insatisfações por parte de alunos, pais, professores e gestores.

Precisamos analisar a situação sem buscar justificativas para o não fazer, mas sim criar alternativas que possam ser fundamentais para a inquietação contínua e busca de novos saberes.

Para enfrentarmos a situação que nos encontramos atualmente é necessário voltar na história da Educação e questionar a formação dos professores, apresentando como ponto de partida para as reflexões a qualidade de ensino e a prática docente.

Figueiredo (1996) fala sobre a expressão “formação de professores” e questiona o que é formar? O terreno das representações surge como fundamental quando indagamos acerca dos pressupostos que orientam as ações no campo da formação docente: a perspectiva do formar como um processo que proporciona referências e parâmetros, superando a sedução de modelar uma forma única, e que oferece um continente e uma matriz a partir das quais algo possa vir a ser.

A formação contínua do professor passa a ser um estudo constante de inquietações sem receitas prontas, geradas no cotidiano da escola. Um momento oportuno para a realização deste estudo pode ser durante as reuniões pedagógicas, pois em vez de abordar assuntos fragmentados e burocráticos deveriam ser desenvolvidos estudos pertinentes ao fazer pedagógico.

A transformação das reuniões pedagógicas em momentos de formação é tarefa da equipe diretiva da escola, pois como coordenadores desse processo devem oportunizar a comunicação e interação entre os pares, resgatando a dimensão coletiva do trabalho educativo.

Vasconcellos (2007) enfatiza que assistir uma palestra de vez em quando não é o suficiente para o educador enfrentar os desafios do cotidiano escolar, é necessário estar sempre estudando, lendo, buscando novos conhecimentos.

A Coordenação Pedagógica e a Formação Contínua de Professores

Este capítulo tem a intencionalidade de abordar temas que abrangem a formação contínua de professores à luz da atuação do Coordenador Pedagógico em Escolas de Educação Básica.

O capítulo compõe-se de três âmbitos: no primeiro abordaremos a gênese da formação continua dos professores; a seguir, a atuação do Coordenador Pedagógico nesse processo e, finalizamos com a elaboração de Projeto de Formação Contínua de Professores na Escola Básica.

A GÊNESE DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES

A aprendizagem organizacional consiste na capacidade das organizações de criar, adquirir e transferir conhecimentos. (RIBEIRO; GARAFFA, 2007).
A aprendizagem nos meios organizacionais faz-se necessária diante de um contexto caracterizado por mudanças, incertezas e instabilidade que por sua vez geram novas demandas sociais, culturais, econômicas e políticas.

E a escola?

A análise do pensamento de Alarcão (2000, p. 13), sobre a conceituação da escola como “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo avaliativo e formativo” permite considerar que a escola que ela classifica de reflexiva, constitui-se numa organização de aprendizagem, num processo permanente de repensar-se, avaliar-se e promover as mudanças que o contexto local e mundial exige.

Assim, para caracterizar-se como uma organização de aprendizagem, não basta à escola qualificar o aluno, mas também todos os seus integrantes, tendo como destaque o professor, através de um processo permanente de formação, coordenado pelo Coordenador Pedagógico.

Por que destaque à aprendizagem dos professores?

Porque os professores são profissionais imprescindíveis nos processos de mudança da sociedade, proporcionando, através de sua atuação docente, contribuição à formação humanística, cultural, ética, científica e tecnológica de seus alunos: crianças, adolescentes e jovens. Caso a escola deixe os professores fora do âmbito das decisões pedagógicas e curriculares, estas não se efetivarão, não gerarão efeitos na sociedade, razão pela qual governo, mantenedoras, instituições de ensino superior e escolas deve investir na sua formação e desenvolvimento profissional.

De acordo com o pensamento de Pimenta e Severino (2005), a democratização do ensino, no Brasil, passa pela formação, valorização e condições de trabalho do professor. Daí a importância de investimento no contínuo desenvolvimento dos professores.

Ainda segundo esses autores, o processo de valorização profissional envolve formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional. Essa formação identitária é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos (PIMENTA; SEVERINO, 2005, p. 13).

Esses quatro conjuntos são constituídos de conteúdos

- das diversas áreas do saber e do ensino (das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes);
- didático-pedagógicos vinculados à prática docente;
- de saberes pedagógicos mais abrangentes;
- vinculados ao esclarecimento do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

A construção das propostas de formação continuada dos professores deve reconhecer a capacidade dos professores de participar e decidir. Dessa forma, não há o risco de a prática docente constituir-se apenas na execução das determinações pedagógicas e curriculares propostas por outras instâncias educativas: gestores, mantenedoras, outras.

As ações de participação e decisão requerem dos professores uma superação de uma eventual uma visão precária do conhecimento, matéria prima de seu fazer pedagógico, conforme o pensamento de Becker (2003).

Esse autor ainda questiona as condições do professor para propor e dialetizar as relações entre professor e aluno, entre ensino e aprendizagem, entre ciência e conhecimento, se ele, professor, não possui uma visão dialética. E continua questionando como um professor, cujo embasamento epistemológico é anticonstrutivista e antiinteracionista, pode conceber o conhecimento como uma construção.

Assim, o professor só se efetivará como agente de mudanças "se ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que supõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade" (PIMENTA; SEVERINO, 2005, p. 13).

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DE ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A elaboração de propostas para a formação contínua de professores configura uma das mais significativas atuações do coordenador pedagógico nesse espaço de mudanças que constitui-se a escola.
A pesquisa realizada por Medina (2002) aponta a produção do professor como o objeto de trabalho do coordenador pedagógico. Essa produção manifesta-se na aprendizagem do aluno. Assim, o coordenador pedagógico contribui para um desempenho docente mais qualificado, opondo-se a uma atuação linear, hierarquizada e burocrática.

Segundo Medina (2002, p. 155) o coordenador pedagógico "assume uma posição de problematizador do desempenho docente". Dessa forma, expressa um posicionamento de indagar, comparar, responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar, revelar situações de ensino em geral e, em especial, as classes regidas pelo professor.

O coordenador pedagógico, no dizer de Medina (2002, p. 159), que tiver como ponto de partida e de chegada o pensamento de que a escola, como instituição social, precisa ser pensada dialeticamente, cria um espaço novo e diferente daquele que, historicamente, foi ocupado e que se caracterizou pelo controle e, também, também, como refúgio burocrático.

Esse posicionamento problematizador do desempenho docente, torna o coordenador pedagógico um agente de mudanças e ao mesmo tempo constitui-se num imenso desafio. E como enfrentá-lo?

A garantia de efetividade da atuação do coordenador pedagógico na intencionalidade de qualificar o trabalho docente depende de muitos fatores. Entre eles, destacam-se:

- reflexão contínua sobre as mudanças na sociedade que se refletem na escola, demandando novos saberes, novos posicionamentos, novas metodologias;
- definição da intencionalidade e planejamento do trabalho a ser desenvolvido;
- estabelecimento de canais de comunicação e colaboração consistentes com os professores criando um clima de confiança de modo que os professores possam reconhecer seus saberes e os aspectos que necessitam ser superados e aperfeiçoados;
- articulação do trabalho de formação contínua ao projeto político pedagógico da escola para que o professor tome consciência de sua ação sobre o contexto no qual atua;
- identificação de espaços/tempo em que a formação continuada dos professores se concretize;
- aceitação dos professores em suas singularidades, tanto individuais quanto coletivas.

Ainda, segundo o pensamento de Thurler (2002, p. 90) os professores precisam ser considerados como:

[...] atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar, no qual devem engajar-se ativamente, mobilizando o máximo de competências e fazendo o que for preciso para que possam ser construídas novas competências a curto ou médio prazo.

A autora citada argumenta a favor de um processo de formação contínua duradouro contrapondo-se a algumas ações de formação concentradas em poucos dias, em jornadas intensivas. Propõe uma concepção de formação contínua mais abrangente composta por um conjunto de formas de interação e de cooperação que possibilitem a criação de condições para a pesquisa-ação, a prática reflexiva e a profissionalização interativa e estimulem a sinergia das competências profissionais de todos.

A ELABORAÇÃO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES

A proposição de um projeto de formação contínua, mesmo que sobre a liderança do coordenador pedagógico, não prescinde do apoio dos demais gestores da escola e será elaborado de acordo com as demandas identificadas pelo coletivo da escola.
A elaboração do projeto configura um processo de construção de conhecimentos e compreensão da realidade vinculado à construção do compromisso para transformar e inovar a escola, como, também, prever tempo/espaço e recursos para executá-lo, sustentado nos seguintes princípios à luz do pensamento de Sánchez Núñez (2008):

- realista - focalizar na realidade educativa da escola, detectando as necessidades de mudanças e contrapondo-se a qualquer desvinculação do projeto de formação contínua da prática educativa desenvolvida na escola;
- coerente - de modo que as estratégias que serão propostas sejam adequadas aos objetivos propostos pelo projeto;
- flexível - de forma que diante de determinadas circunstâncias haja a possibilidade de introduzir ações que sejam de interesse imediato dos professores e não previstas no projeto;
- viável - adequado aos recursos e possibilidades disponíveis na escola;
- processo de aprendizagem dinâmico - garantindo a aprendizagem em serviço e a aplicação do aprendido na prática;
- articulação entre a teoria e a ação de forma que a teoria sirva de referência à prática e a prática à teoria;
- auto-avaliação como estratégia de melhoria da prática docente, promovendo o coletivo dos professores e o desenvolvimento cooperativo;
- consideração dos saberes e experiências dos professores para que possam, depois de analisadas e avaliadas, desencadear processo de melhora na prática docente;
- assessoramento e apoio individualizado aos professores com o objetivo de oportunizar aos reflexões e a solução de problemas surgidos na prática docente;
- aprendizagem entre iguais de forma que os professores possam compartilhar saberes e práticas e debater problemas comuns;
- apoio institucional de modo que o projeto de formação docente

componha o plano global da escola;
- diversidade dos agentes no desenvolvimento do programa possibilitando a participação de outros profissionais: gestores, especialistas, professores convidados, outros.

O processo de elaboração do projeto envolve um processo de maturação de idéias, caracterizado por observações, análises, comparações, indagações, reflexões e sistematizações. Assim, consiste num processo gradual que requer reflexão, contínuas retomadas, compreensão das problemáticas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem e dos múltiplos aspectos que constituem as problemáticas detectadas na escola. A participação do coletivo dos professores na sua elaboração configura-se como condição fundamental para vencer as resistências e as tensões que possam emergir, além de promover o envolvimento e a sinergia fundamental para a eficaz implementação do projeto (LÜCK, 2003).

ELEMENTOS DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES

A elaboração do projeto fundamenta, organiza, sistematiza e direciona a proposta de formação contínua de professores.

A estrutura de qualquer projeto fundamenta-se no método científico, razão pela qual, tem em sua estrutura os mesmos elementos, conforme. No entanto, dependendo de sua finalidade, pode ter variações, destacando aspectos considerados importantes.

Elementos básicos de um projeto

1. Identificação do projeto
2. Descrição da situação-problema
3. Proposição de objetivos
4. Definição de metas
5. Delineamento de método, estratégias e procedimentos
6. Especificação de cronograma
7. Identificação de recursos e custos
8. Proposição de monitoramento e avaliação (LÜCK, 2003, p. 92).

Sugestão de elementos para compor um Projeto de Formação Contínua de Professores

1. Identificação do Projeto
- visa apresentar as informações básicas para a caracterização do projeto: título, escola, setor, responsáveis pela execução, clientela, duração.

2. Justificativa
- consiste na descrição da realidade específica, através da caracterização de das situações que demandam ação de inovação, de melhoria ou de transformação na escola.

3. Proposição de objetivos
- determina os resultados que se pretende alcançar com a realização do projeto, alcançáveis no tempo previsto.

4. Definição de metas
- consiste na especificação quantitativa do projeto.

5. Fontes que subsidiaram a elaboração do projeto
- identificam a procedência do projeto, tais como: Plano Global da Escola, Projeto Político Pedagógico, demandas expressas pelos professores, pelos alunos, pela comunidade escolar em geral, estudos teórico, outros.

6. Referências teóricas que sustentam o projeto
- referem-se aos fundamentos teóricos que sustentam o projeto.

7. Princípios que norteiam o Projeto
- expressam aos princípios que fundamentam o projeto, tais como: realismo, coerência, flexibilidade, viabilidade, articulação teoria e prática, outros.

8. Etapas
- consiste na descrição das etapas de elaboração do projeto, tais como:
- levantamento as necessidades de formação contínua dos professores, delineamento do projeto,

- apresentação e discussão com os professores e demais gestores da escola; efetivação de reformulações sugeridas,
- execução do projeto.

9. Desenvolvimento do Projeto

- refere-se ao traçado dos múltiplos tempos e espaços que constituirão a efetivação do Projeto, considerando a disponibilidade e recursos disponíveis na escola:

Exemplos:

- Grupos de estudos sobre um tema específico
- Grupo de Estudos para análise do pensamento educativo de autor ou autores selecionados pelos professores
- Oficinas pedagógicas
- Mini-fóruns
- Orientações individuais
- Orientações ao desenvolvimento de carreira
- Plenárias pedagógicas
- Outras.

10. Especificação do cronograma

- refere-se à especificação do tempo a ser disponibilizado ou necessário à execução do projeto.

11. Identificação de recursos e custo

- refere-se a descrição dos recursos e custos necessários à efetivação do projeto

12. Proposição de monitoramento e avaliação

- refere-se ao conjunto de procedimentos de monitoramento da execução do projeto e avaliação e dos resultados, para assegurar a sua execução, no tempo previsto, com os recursos disponíveis, e, acima de tudo, identificar a necessidade de medidas corretivas durante o processo, de modo que se assegure, no decorrer de toda a sua execução, o alcance dos objetivos e das metas previstas (LÜCK, 2003)

As Múltiplas Implicações da Prática do Coordenador Pedagógico

O coordenador pedagógico dentre suas várias atribuições possui um dos mais fundamentais papéis, o de ser mediador de todo o processo pedagógico, articulando as diferentes relações inerentes do cotidiano escolar, organizando o produto da reflexão dos segmentos, do planejamento e da avaliação da prática. O presente capítulo tem o objetivo de enfocar o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar abordando aspectos como: formação do pedagogo, planejamento, avaliação e acompanhamento pedagógico.

AS IMPLICAÇÕES HISTÓRICAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Pedagogia, no Brasil, vive um grande paradoxo: enquanto é verificada uma imensa pedagogização da sociedade com o impacto das inovações tecnológicas, da informática dos meios de comunicação, da difusão cultural e científica e da propaganda; no meio educacional ela se encontra no descrédito, assim como a atividade docente. (José Carlos Libâneo)

Há uma tradição na história da formação de professores no Brasil, segundo a qual o pedagogo é alguém que ensina algo e o curso de pedagogia seria um curso de formação de professores para as séries iniciais. Essa idéia permanece viva na experiência de muitos que não entendem, ou não tiveram a oportunidade de perceber que a Pedagogia se ocupa com todo o processo educativo e ao mesmo tempo é uma diretriz orientadora da ação educativa. Dentro dessa visão “o Pedagogo” é um profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização de saberes e ações pedagógicas.

Segundo Libâneo, o grande paradoxo em que nos encontramos hoje em relação à Pedagogia, está extremamente ligado a ampliação e inovações tecnológicas, as quais, trazem atrativos pedagógicos bem claros e perceptíveis, deixando o meio educacional com mais descrédito ainda.

Partindo disso, como administrar nossa identidade de Pedagogo com este complexo campo de trabalho que é a Educação? O qual nos leva, muitas vezes, a coordenadas inseguras, perda de sentido e de referências.

Afinal de contas, qual o papel do Pedagogo? Diversas são as reclamações que emergem do cotidiano dos coordenadores: sentem-se sozinhos, lutando em muitas frentes, tendo que desempenhar várias funções. Qual seria sua efetiva identidade profissional? A sensação que se têm, com freqüência é de que são ‘bombeiros’ a apagar os diferentes focos de ‘incêndio’ na escola, e no final do dia vem o amargo sabor de que não se fez nada de muito relevante [...] Sentem ainda o distanciamento em relação aos professores, a desconfiança, a competição, a disputa de influência e de poder (VASCONCELLOS, 2007, p. 85).

Considerando o tradicional distanciamento na formação e na prática dos pedagogos, não se tem mediação adequada entre as diferentes linguagens produzidas nesses diversos âmbitos de atuação do Pedagogo.

É necessária a busca por sua identidade, para que possa dar um novo significado em sua prática, tentando superar as dificuldades encontradas neste campo de trabalho, as quais, muitas vezes decorrentes de limitações próprias e/ou, dificuldades em traduzir em suas práticas a riqueza de seus conhecimentos.

Portanto, devemos analisar as causas de tais atitudes, nos localizando no movimento da história, a fim de entender como chegamos ao descrédito da prática pedagógica. Devemos reconhecer que as propostas de mudança, muitas vezes foram implantadas de cima para baixo, sob o amparo do tecnicismo, num contexto de desqualificação da formação e desvalorização profissional.

OS MÚLTIPLOS PAPÉIS DO COOORDENADOR PEDAGÓGICO

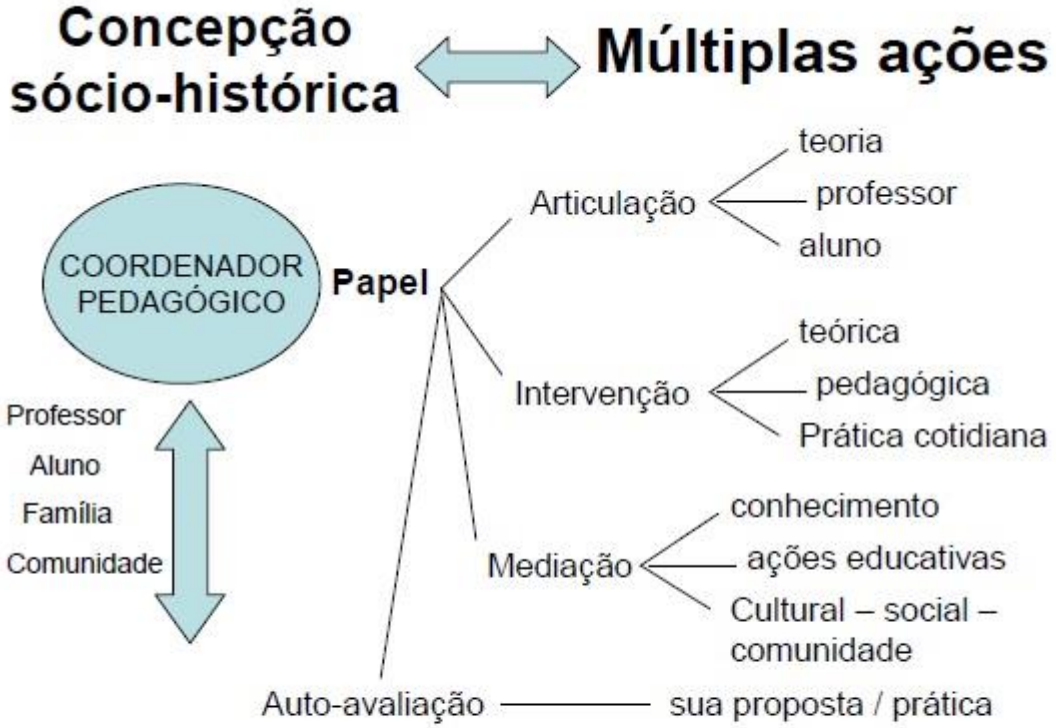

Figura 2: Os diversos papéis do coordenador pedagógico no contexto escolar.
Fonte: Formação continuada das equipes diretivas da rede Municipal de Canoas, Coordenada pelo Serviço Técnico-Pedagógico do Departamento de Educação. Assessoria: Christiane Martinatti Maia.

A figura 2 define as múltiplas ações do coordenador pedagógico, fazendo um paralelo entre sua prática e a concepção sócio-histórica do contexto escolar.

É destacado no esquema da figura 2, o trabalho do coordenador pedagógico como um dos principais eixos que norteiam o processo pedagógico, valorizando a análise da realidade através da ligação e interligação de todos atores do contexto escolar, objetivando um movimento de construção e reconstrução coletiva, enfatizando algumas das principais ações deste profissional:

a) Articulação - Realizar a análise e avaliação diagnóstica, articulando-se com os múltiplos atores envolvidos, visando identificar a solução para situações-problema da escola, devendo ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola. As idéias devem ser construídas, discutidas e

implementadas por todos os envolvidos. O coordenador deve articular e motivar a adesão e o compromisso do grupo.

b) Intervenção - Direcionar o grupo, a manter o foco nos aspectos da realidade escolar, buscando relacionar teoria e prática, desencadeando um trabalho de acompanhamento da ação docente, que privilegie a reflexão crítica da prática do professor, movimentando-o para a mudança, enquanto pesquisador de sua própria prática.

c) Mediação - Resgatar a dimensão coletiva do trabalho educativo, considerando as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como criar condições para questionar sua prática e disponibilizar recursos para modificá-la; para isso é necessário possuir conhecimentos gerais e específicos que lhe permitam desempenhar uma série de atividades que visem à melhoria constante do processo de ensino aprendizagem.

d) Auto-avaliação - A estratégia de acompanhamento e avaliação da ação pedagógica estrutura-se como um processo, ou seja, numa contínua análise da prática, na busca de esclarecimento e compreensão, reflexão e solução para os problemas, como forma de obter a qualidade do processo educativo.

Vasconcellos (2007) define como um dos principais papéis da supervisão a disposição de criar condições para que o professor descubra a melhor forma de ajudar o aluno a aprender.

Alarcão (2001) salienta que função do supervisor, também pode ser compreendida como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.

PLANEJAMENTO

O planejamento se configura como um dos mais importantes elementos do processo pedagógico, devendo ser utilizado como ponto de partida para se conhecer melhor e refletir sobre a realidade em que se pretende atuar. Podemos dividir o planejamento em diferentes etapas, em primeiro momento

selecionando os meios para intervir tendo em vista a mudança pretendida, em um segundo momento fazendo a reflexão sobre os resultados obtidos, por fim construindo uma nova proposição de metas. Isto significa dar prioridade ao planejamento como um processo dialético (ação-reflexão-ação), deixando de lado os registros meramente formais, estáticos, distantes da realidade.

Um plano não é mais que um documento de trabalho, cuja importância é somente momentânea; quando surge sob forma impressa, está ultrapassado. O estabelecimento de um plano, isto é, o exercício do pensamento planificador, é algo infinitamente mais importante que um livro elegantemente apresentado e intitulado: ’Plano de Seis Anos’ (FRIEDMANN, 1959, p. 348).

Esse mesmo autor, refere-se a diferentes modos de pensamento a nível da planificação: pensamento objetivo, analítico, integrativo, projetivo, experimental e utópico, referindo-se também a imaginação estética.

Pensando nas modificações que historicamente foram delineando a educação, podemos observar que o ato de planejar com tendências burocratizantes, enfatizou muito mais o produto final, ou seja, a papelada contendo gráficos mais complicados possíveis e objetivos definidos conforme a visão do professor do que o aluno seria capaz de atingir, contribuíram muito para a descrença no planejamento.

Por isso hoje a tarefa de planejar é bem mais complexa, não se trata de ter condições de planejamento, mas de se resgatar o significado e dar a importância devida a este elemento indispensável para o sucesso do Projeto Político- Pedagógico.

Assim, estaremos dando um sentido bem mais profundo e coerente à seleção de conteúdos, dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos de avaliação, assegurando sua perfeita integração.

Segundo Vasconcellos (2007), é no cotidiano escolar que estas grandes dimensões do planejamento costumam se traduzir para o professor, quando ele se preocupa com “o quê” vai ser ensinado, como vai ser trabalhado, por quê e para quê vai ser trabalhado e como vai se saber se os alunos estão assimilando ou não e o que fazer diante disto.

Podemos perceber que para planejar é necessário o conhecimento da realidade do contexto escolar, analisando e selecionado conteúdos que contribuirão para um ótimo desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Utilizando uma metodologia diversificada e adequada às necessidades do educando, os professores constatarão se houve ou não crescimento na aprendizagem, refletindo assim, em novas estratégias na prática pedagógica.

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser ‘adocicado’ nem tampouco num ser arestoso e amargo. (Paulo Freire)
A atuação do coordenador no cotidiano escolar requer uma sistematização mais visível, como forma de possibilitar a melhoria da sua intervenção ao longo do ano letivo. Com o registro das situações encontradas, das intervenções feitas, das leituras sugeridas, das reflexões efetuadas na escola, o coordenador terá subsídios mais concretos para dar continuidade às suas ações e intervenções na prática pedagógica desenvolvida pelo professor, tornando-se cada vez mais um parceiro deste profissional e assim, contribuindo significativamente na construção de um projeto educativo que resulte no sucesso do aluno.

Neste sentido, é importante refletirmos sobre a diferença de acompanhar e fiscalizar, pois normalmente ao acompanhar o trabalho do professor muitas vezes o coordenador pedagógico é visto como um fiscal, função esta que não trará muitos créditos para o desenvolvimento significativo e de interação para a construção coletiva do projeto escolar.

Um dos fundamentais passos do acompanhamento pedagógico é a avaliação, portanto avaliar o processo pedagógico conduz à reflexão com dados concretos sobre o que acontece de fato na escola, possibilitando obter informações úteis ao nível de sala de aula, tendo em vista os objetivos estabelecidos para o processo de escolarização.

Deixar de acompanhar e avaliar a escola pode significar deixá-la num caminho que produza como conseqüência final a sua ineficácia.

Avaliar tem com certeza três lados: aluno, professor e os demais membros da equipe pedagógica da unidade escolar. Avaliar o aluno traz sempre consigo a avaliação da prática pedagógica do professor e do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. Assim, se há problemas de aprendizagem, há também problemas de ensino e de organização da gestão escolar.

É importante também oferecer suporte e auxílio para a prática no cotidiano escolar, e para isso será necessário que o coordenador pedagógico utilize freqüente e diversificado instrumento de avaliação para acompanhar mais sistematicamente o processo educativo, propondo intervenções na prática do professor, a fim de contribuir para atingir a excelência no ensino-aprendizagem.

Assim, o papel do coordenador pedagógico como parceiro do professor e da equipe escolar, é estar levando o grupo a refletir sobre a proposta pedagógica desenvolvida na escola e orientar o fazer pedagógico.

Para isso, é importante que no acompanhamento pedagógico seja observado:

- As necessidades de aprendizagem dos alunos.
- O trabalho coletivo respeitando o ponto de vista dos colegas.
- A Interação com a comunidade escolar (interna e externa).
- A visão integrada e dinâmica do currículo em relação à realidade.
- O trabalho na perspectiva interdisciplinar.

Bibliografia/Links Recomendados

ACOSTA, Ana Jamila. Educação dos Trabalhadores e a Competitividade Industrial no Brasil – 1930-1990. Tese Doutoral. Santiago de Compostela (ES): USC, 2004.
ALARCÃO, Isabel (Org.) Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. Porto Alegre (RS): Artmed, 2001.

ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; PLACCO, Vera Maia Nigro de Souza. O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Loyola, 2001.

AZEVEDO, Fernando. A Cultura Brasileira. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MANACORDA, Mário Alighiero. História da Educação: da antigüidade aos nossos dias. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MEDINA, Antonia da Silva. Supervisão escolar, da ação exercida à ação repensada. 2.ed. Porto Alegre: AGE/RS, 2002.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROMAN, Marcelo Domingues. O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2001.

SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. Supervisão Educacional: uma reflexão crítica. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). Supervisão Educacional: para uma escola de qualidade. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Coordenação do trabalho pedagógico – Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2005.

ALARCÃO, Isabel (org). Escola Reflexiva e supervisão; uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto, PT: Porto, 2000.

CERVERÓ, Virginia Ferrer. De Penélope Y Antigona y viceversa: los desaprendizages del professorado para la complejidad educativa. In: SANTOS

REGO, Miguel A.; GUILLAUMIN TOSTADO (Editores). Avances em complejidad Y educación: teoria y práctica. Barcelona (ES): Octaedro, 2006.

CONTRERAS, Octávio Ochoa. Apuntes para uma educación universitária del siglo XXI desde la perspectiva del pensamiento complejo. In: SANTOS REGO, Miguel A,; GUILLAUMIN TOSTADO (Editores). Avances em complejidad Y educación: teoria y práctica. Barcelona (ES): Octaedro, 2006.

DEMO, Pedro. O porvir: desafio das linguagens no século XXI. Curitiba, Pr: IBPEX, 2007.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARTÍNEZ, Margarita Edith Canal. El grupo Acadêmico de trabajo desde la perspectiva do pensamiento complejo. In: SANTOS REGO, Miguel A,;GUILLAUMIN TOSTADO (Editores). Avances em complejidad Y educación: teoria y práctica. Barcelona (ES): Octaedro, 2006.

MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar e reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. Introdução ao pensamento complexo. 4.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

_____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 12.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. Terra-Pátria. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MORIN, Edgar; MOTTA, Raúl; CIURANA, Émilio-Roger. Educar para a era planetária. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

SABALA, Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

SANTOS REGO, Miguel Anxo; TOSTADO, Arturo Guillaumín. (Editores). Avances em complejidad Y educación: teoria y práctica. Barcelona (ES): Octaedro, 2006.

ALARCÃO, Isabel (Org.). Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto (PT): Porto Editora, 2001.

ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; PLACCO, Vera Maia Nigro de Souza. O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. São Paulo: Loyola, 2000.

ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; PLACCO, Vera Maia Nigro de Souza. O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo. Loyola, 2001.

CANÁRIO, R. (org). Nota de apresentação ao livro Inovação e Projeto Educativo de Escola. Lisboa: EDUCA, 1992.

CLEMENTI, Nilba. A atuação do orientador: fatores intervenientes. Dissertação (Mestrado). PUC, São Paulo, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FIGUEIREDO, Luiz Cláudio. Revisitando as psicologias. Petrópolis: Vozes, 1996.

PLACCO, Vera M. N. de Souza. Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos. Campinas: Papirus, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Coordenação do trabalho pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Pedagógico. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus,1995.