

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A SUA IMPORTÂNCIA PARA A
AÇÃO-REFLEXÃO DOCENTE.**

Leni Aparecida Souto Miziara
Mestranda em Educação - UCDB

Ruth Pavan
Doutora em Educação
Professora do Mestrado em Educação - UCDB

Este artigo tem como objetivo problematizar a atuação da coordenação pedagógica na escola, sobretudo no que tange a formação continuada de professores, pois esta tem suscitado inúmeras indagações tanto no contexto escolar, como nas produções acadêmicas. Destacamos, ainda, a escola como espaço coletivo, que deve contribuir para propiciar condições à formação da cidadania de toda a comunidade escolar. Isto nos remete a pensar à coordenação pedagógica e os professores no seu compromisso na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como discutir as teorias que fundamentam suas práticas não apenas como instrumentalizadoras, mas que, com base nelas, despertem reflexões inerentes ao processo ensino e aprendizagem. Sendo assim, esse artigo apresenta o preâmbulo da dissertação de mestrado, o qual visa analisar as contribuições da Coordenação Pedagógica para o processo ensino e aprendizagem, segundo a concepção dos professores.

Palavras chaves:

Coordenação pedagógica – formação docente - reflexão

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A SUA IMPORTÂNCIA PARA A AÇÃO-REFLEXÃO DOCENTE.

LENI APARECIDA SOUTO MIZIARA

1

RUTH PAVAN²

Uma determinada época histórica é constituída por determinados valores, com formas de ser ou de comportar-se que buscam plenitude.

Paulo

Freire

Este artigo traz as reflexões iniciais da dissertação de mestrado que tem como objetivo analisar as contribuições da Coordenação Pedagógica, para o processo ensino e aprendizagem, segundo a concepção dos professores.

O interesse em pesquisar esse tema está associado, antes de tudo, a nossa experiência teórico-prática como educadora. No contexto desse projeto está nossa experiência, pois iniciamos ministrando aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental e como Coordenadora Pedagógica em escolas públicas e particulares e, mais recente, formadora de professores, atuando no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba.

Assim, salientamos três fontes significativas que deram origem a essa pesquisa. Em primeiro lugar, na função de Coordenadora Pedagógica, sempre estivemos atentas ao problema da formação dos professores, pois cada época se impõe e nos impõe desafios diante dos quais estamos, muitas vezes, despreparados. Num segundo momento, nos defrontamos com o desafio da formação de futuros pedagogos, quando nos sentimos engajados em fornecer referências sobre o assunto.

¹ Mestranda do Programa Pós Graduação – Mestrado em Educação – UCDB.

² Professora (Orientadora) do Programa de Pós Graduação- Mestrado em Educação –UCDB,

Finalmente, uma terceira fonte de motivação para estudar este assunto, decorre de leituras sobre o trabalho da coordenação pedagógica nas escolas, intensificado pelo processo de pesquisa em andamento.

Nos dias atuais, pensar a formação de professores representa uma preocupação para os profissionais diretamente relacionados a ela, não só nos cursos de licenciatura, mas também na capacitação continuada daqueles que se encontram em pleno exercício. Todavia, esta preocupação não é característica apenas da atualidade. Placco e Silva (2002, p.25) ressaltam o quanto esta discussão é, ao mesmo tempo, atual e antiga:

A discussão sobre a formação docente é antiga e, ao mesmo tempo, atual: antiga, pois, em toda a nossa história da Educação tem sido questionada a maneira como são formados nossos professores: atual porque, nos últimos anos, a formação do professor tem se apresentado como ponto nodal das reflexões sobre qualidade do ensino, evasão e reprovação, atual, ainda, por seu significado de ampliação do universo cultural e científico daquele que ensina, das necessidades e exigências culturais e tecnológicas da sociedade.

Acreditamos que a Coordenação Pedagógica tem função essencial no que tange à formação dos professores, pois viabiliza o que muitos autores tais como: Luiza Helena da Silva Crhistov, (2001) Vera Maria Nigro de Souza Placco,(2005) têm denominado de educação continuada em serviço, auxiliando-os a refletir sobre a própria atuação em sala de aula, permitindo-nos a reflexão sobre a atuação docente. Pois os conhecimentos têm chegado às escolas levantando questionamentos sobre os quais o coletivo da escola precisa se debruçar. Temos aqui um dos motivos pela qual a mudança tem sido um tema recorrente para os educadores.

Nossa preocupação é com a formação do ser humano transformador, aquele capaz de analisar criticamente a realidade, desvelando seus determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos, protagonista da construção de uma sociedade justa e democrática, superadora dos determinantes geradores de exclusão.

Essas posições permitem-nos afirmar que a inovação no campo educacional, seja no âmbito das idéias, ou dos materiais, incide sobre as pessoas envolvidas nesse processo, e portanto, serão eles, professores, coordenadores e demais participantes da comunidade escolar, são os agentes responsáveis pelos processos de mudança que poderão advir. São pessoas que, ao mesmo tempo em que sofrem o impacto, podem protagonizar as mudanças. Com isso podemos afirmar que as transformações em foco são um trabalho de autoria e co-autoria, no qual o discurso oficial, as pressões do ambiente não são suficientes para desencadear esses processos. É necessário haver adesão, rever concepções, desenvolver competências inéditas e a conseqüente mudança de atitude dos envolvidos no processo. Mudar é, portanto, trabalho conjunto dos educadores da escola, bem como de toda a comunidade escolar e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista.

Segundo Paulo Freire (2000), reside na dialogicidade a essência de uma educação transformadora. É nesta perspectiva que buscamos analisar o papel da Coordenação Pedagógica e dos professores. Para tanto, refletimos sobre a necessidade de mudanças na formação de professores, uma vez que o trabalho pedagógico exige, cada vez mais a reflexão em torno da prática docente.

A dinâmica da sociedade atua nos desafia ao alterar sobremaneira as relações entre os seres humanos e desses com a natureza, com efeitos que se refletem na política, economia e valores, aspectos esses responsáveis pela formação de uma nova cultura. Esse momento complexo, é oportuno para a Coordenação Pedagógica pensar as diferentes possibilidades de sua ação.

Afetada diretamente por essas alterações, a escola enquanto espaço político pedagógico encontra-se em conflito. Por um lado os sujeitos nela envolvidos estão na maioria, alheios ao processo em discussão, desenvolvendo práticas isoladas, oriundas da ingerência administrativo-pedagógica. Por outro lado, ocorrem reflexões contextualizadas, diante das quais alguns grupos da escola se debruçam visando alternativas para melhorar sua condição de espaço público na sociedade atual.

Nesse sentido, a Coordenação Pedagógica, em consonância com os incisos IX, X e XI de suas atribuições legais, (Decreto 10.540 de 2001)³, precisa participar dessa reflexão junto à direção colegiada questionando entre outros elementos: de que forma educar o ser humano do século XXI para assumir-se como sujeito dessas mudanças? Que objetivos educacionais devem ser privilegiados na escola pública para assegurar essa educação transformadora? Que diretrizes e pressupostos fundamentais devem guiar a prática educativa? Em síntese, que educação os alunos necessitam para ter uma vida que se insira na sociedade atual de forma digna e em condições de compreender e modificar a sua dinâmica?

A escola, espaço de atuação dos educadores mantém uma relação dialética com a sociedade, estabelecendo uma inter-relação que contribui para sua reprodução ou transformação. Esse movimento de reprodução e transformação é muitas vezes simultâneo o que traz implícito uma complexidade à prática dos educadores. Compreender e explicar às contradições subjacentes às práticas educativas são alguns dos objetivos do trabalho da coordenação.

O entendimento dessas questões reforça a idéia de que o coordenador pedagógico, enquanto elemento articulador da elaboração e execução da proposta pedagógica precisa estar em um processo permanente de formação, sendo o profissional capaz de preparar e sensibilizar os educadores sobre tais mudanças e o que estas exigem da educação contemporânea.

Conforme já afirmamos anteriormente, a inovação no campo educacional, no âmbito das idéias e a sua materialização, incide sobre as pessoas envolvidas nesse processo, por conseguinte, serão eles, professores, coordenadores bem como toda a comunidade escolar, os agentes responsáveis pelas mudanças que deverão ocorrer. Isso evidencia que as transformações *in loco* devem ser um trabalho de equipe, no qual o discurso oficial, as pressões do ambiente não são suficientes para desencadear movimentos nem de evitá-los. A esse

³ Decreto Estadual de Mato Grosso do Sul, que estabelece as atribuições do Coordenador Pedagógico nas escolas estaduais.

respeito, identificar problemas e possíveis soluções é o essencial para conquistar adesões e fazer a releitura da história da educação com o objetivo de arquitetar o desenvolvimento das competências e habilidades reclamadas pelo contexto sócio-histórico. Transformar é, segundo Paulo Freire (1970), trabalho conjunto dos educadores sobre a práxis de cada segmento envolvido no processo educacional.

A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Pensar a coordenação pedagógica nos remete a tratar da formação dos professores no espaço escolar, bem como à necessidade de reflexão desses profissionais. E falar de professores reflexivos é imaginar que, apesar de existirem certas atitudes pessoais nos professores, há todo um conjunto de destrezas ou habilidades que os professores precisam dominar para concretizar o processo de ensino e aprendizagem.

Donald Schon (2000) destaca destrezas necessárias de um profissional que reflete:

- ✍ Destrezas empíricas: tem a ver com a capacidade de diagnóstico tanto em nível da sala de aula como da escola. Implica a capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem dados objetivos e subjetivos (sentimentos, afetos).
- ✍ Destrezas analíticas: necessárias para analisar os dados descritivos compilados e, a partir deles, construir uma teoria.
- ✍ Destrezas avaliativas: as que se prendem com o processo de valoração, de emissão de juízos sobre as conseqüências educativas dos projetos e com a importância dos resultados alcançados.

- ⌘ Destrezas estratégicas: dizem respeito ao planejamento de ação, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada.
- ⌘ Destrezas práticas: capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um efeito satisfatório.
- ⌘ Destrezas de comunicação: os professores reflexivos necessitam comunicar e partilhar as suas idéias com outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo.

Todas essas destrezas podem configurar diferentes componentes da formação de professores, tanto no estágio inicial como no permanente.

Embora na formação de atitudes reflexivas relativas ao ensino, às destrezas dos professores sejam essências, elas não são suficientes para assegurar o desenvolvimento de uma educação reflexiva.

Assim, a proposta de uma formação em serviço, integrando situações de formação continuada e situações de trabalho, desenvolvida a partir de experiências parte do pressuposto de que, ao vivenciar situações que integram reflexão, investigação e ação, “o profissional muda, mudando o contexto em que trabalha” (BARROSO,1997, apud GIOVANI,2003, p. 213).“Trata-se de reconhecer o potencial formativo das situações de trabalho”. (GIOVANI,2003,p.213).

Portanto, Giovani (2003) reconhece que aprendizagens profissionais não são somente um resultado da situação de trabalho e do exercício da profissão. Ela destaca alguns elementos essenciais que precisam estar presente na formação dos educadores:

- ? Intencionalidade do processo.
- ? Produção do conhecimento.
- ? A dimensão coletiva.
- ? Caráter prospectivo.
- ? Pensar simultaneamente formação dos professores e gestão da escola.

? Aprendizagens e mudanças também para escola.

? Trabalhar sobre a forma de projetos

Ainda segundo Giovani (2003, p.213):

Um estado de dúvida, perplexidade e interrogação sobre a profissão e o compromisso com as ações em busca de respostas, ou seja: decisão, envolvimento e significado para os envolvidos – compõem a primeira dessas condições: a intencionalidade necessária às situações de formação e aprendizagem na escola.

Nesse sentido, destacamos que John Dewey já defendia, nos anos 1930, que “o mero conhecimento dos métodos não basta, pois é preciso que exista o desejo e a vontade de empregá-los”. Assim, Dewey (1959,p.43) destaca as três atitudes básicas necessárias para que haja reflexão. A primeira delas é:

[...] mentalidade aberta, que se define como a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite à mente e a impeça de considerar nos problemas e de assumir novas idéias e que integra um desejo ativo de escutar mais do que um lado, de acolher os fatos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer o erro mesmo relativamente aquilo em que mais se acredita.

Esta atitude implica, portanto, a ouvir e respeitar diferentes perspectivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, valer-se da pluralidade de idéias, indagar as possibilidades de erro, identificar e examinar as causas e conseqüências do que se passa na sala de aula e, na investigação dessas evidências conflituosas procurar várias respostas para a mesma pergunta, em resumo, significa refletir sobre a forma de melhorar o que já existe. A segunda característica de acordo com Dewey implica reconhecer que:

[..] Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as conseqüências de um passo projetado significa ter vontade de adotar essas conseqüências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende (DEWEY,1959, p. 44).

A esse propósito, identificar um problema e nele atuar exige responsabilidade intelectual e moral, haja vista que modificar uma realidade requer inteireza social e histórica. A interpretação da realidade deve ser, portanto, a mais abrangente possível e com responsabilidade intelectual e moral. Por fim, a terceira característica: “[...] o entusiasmo, descrito como a predisposição para enfrentar atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina”.

Merece reconhecimento o educador que evita a rotina, que provoca, sensibiliza, convence. Neste caso, a competência e a habilidade consorciadas ao entusiasmo, respondem pelo ser humano capaz de projetar e construir a sua história para além da alienação imposta pelo capitalismo.

Embora Schon (2000) e Dewey (1959) tenham proporcionado uma importante contribuição sobre a necessidade da reflexão, ressaltamos que outras contribuições acerca do tema tem sido fundamentais para o processo reflexivo do docente no contexto atual. Neste sentido destacamos autores como Giroux (1997), Contreras (2002), Freire (2000), Moreira e Macedo (2001), entre outros.

Dentre as diversas contribuições é primordial apontar:

A idéia é que o professor reflexivo mantenha a preocupação com os aspectos políticos, sociais e culturais em que se insere sua prática, leve em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula, bem como amplie o espaço de discussão de sua atuação. Tais cuidados podem evitar que se reduza a prática do professor reflexivo a aspectos técnicos e operacionais, o que deverá dificultar, acreditamos, seu emprego em propostas mais conservadoras. (MOREIRA E MACEDO, 2001, p. 129-130)

Esta citação situa de que forma estamos entendendo o processo de reflexão necessário para uma prática docente emancipatória.

Ressaltamos ainda, a necessidade de expressarmos a nossa compreensão de escola, bem como nossa defesa dos professores como intelectuais transformadores:

[...] existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (GIROUX, 1997,p.158).

Assim, é importante destacar a necessidade de pensarmos acerca do conteúdo da reflexão. Isabel Alarcão (1996) preocupa-se com o indiscriminado emprego do conceito de reflexão. Segundo ela, é preciso estar atento sobre as atividades de formação de professores que se servem indevidamente do conceito.

Geralmente, segundo Alarcão (1996), os autores estabelecem três níveis distintos de análise da realidade circundante: técnica, prática e crítica.

O primeiro nível corresponde à análise das ações explícitas: o que fazemos e é passível de ser observado (andar na sala de aula, fazer perguntas, motivar, etc.)

O segundo implica o planejamento e a reflexão: planejamento do que se vai fazer, reflexão sobre o que foi feito, destacando o seu caráter didático (inclusão do conhecimento prático).

Por último, o nível das considerações éticas, que passa pela análise ética ou política da própria prática, bem como das suas repercussões contextuais. Este nível de reflexão é essencial para os educadores para que desenvolvam uma consciência crítica sobre as suas possibilidades de ação e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo, bem como para a própria coordenação pedagógica.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A CONCEPÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A união entre os sujeitos da comunidade escolar é de fundamental importância para refletir sobre as finalidades da escola, explicitar seu papel social e (re)definir caminhos. No atual contexto, estas reflexões,

têm sido documentadas coletivamente por meio do Projeto Político Pedagógico. Segundo Veiga (1998, p.09), a elaboração do Projeto Pedagógico propicia aglutinar “crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo”.

O esforço coletivo na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola tem no seu cerne a finalidade de observar o cumprimento do artigo segundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), ou seja, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Para garantir esses desdobramentos é mister identificar as aspirações de seus segmentos, cujas intencionalidades passam a compor este documento que, se elaborado coletivamente, oportuniza a reflexão acerca da complexidade educacional. Ainda, conforme Veiga (1998, p.11):

O projeto pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade.

O Projeto Político Pedagógico permite ademais romper com a rotina do mando pessoal, da burocracia, possibilitando relações horizontais no interior da escola. Isto exige reflexões sobre a concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, bem como, reflexões sobre o ser humano que se deseja formar. Portanto, o projeto político pedagógico dá uma nova identidade à escola, pois se fazem necessários estudos, pesquisas e discussões entre professores, especialistas, coordenação pedagógica, alunos, ex-alunos, pais e comunidade. É um plano que apresenta o caminho do processo e ajusta a estrutura organizacional da escola à realidade e ao momento histórico vivido.

Neste processo, a coordenação pedagógica tem extrema importância visto ser, o elo articulador entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. É importante ressaltar que a coordenação pedagógica contribui sobremaneira para que não haja dicotomia entre o fazer pedagógico e a reflexão teórica.

CONCLUSÃO

De forma provisória, concluímos que o fazer da coordenação pedagógica está estruturado em sua própria prática que emerge das reflexões concernentes a ela. Contudo, todos devem ter a consciência da necessidade de um (a) coordenador (a) que, ao conceber a educação como social e em constantes mudanças, seja também um (a) pesquisador (a), uma vez que o papel deste (a) frente ao processo de formação continuada dos professores requer um cuidado especial.

Dessa forma, a coordenação pedagógica e o professor ao compartilhar ações no processo de formação percorrerão um longo caminho que pressupõe explicitações legais a serem contidas no Projeto Político Pedagógico a fim de assegurar o espaço da reflexão coletiva, meio pelo qual as práticas fragmentadas, incoerentes e ingênuas ainda tão presentes no cotidiano escolar serão superadas. Como aponta Paulo Freire (2000, p.76):

Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inclusão do ser humano de que se tornou consciente.

Por fim, reiteramos que a práxis da coordenação pedagógica está em contribuir na organização e gestão do trabalho pedagógico, tanto no que tange especificamente ao processo ensino e aprendizagem, como aos diferentes segmentos da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Porto. Porto, 1996.
- BRASIL, Secretaria Estadual de Educação. Decreto nº 10.540. Campo Grande (MS): SED, 2001.
- CHRISTOV, L.H. da S. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A.A. et all. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 4 ed., São Paulo: Loyola, 2001.
- CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEWEY, J. **Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**. Uma re-exposição. São Paulo: Nacional, 1959.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GIOVANI, L.M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: CHAVES .S.M e TIBALI E. F. (orgs). **Concepções e práticas em formação de professores – diferentes olhares**. Goiânia: Alternativa, 2003.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
- MOREIRA, Antonio Flávio; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In. MOREIRA, Antonio Flávio (org.) **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 117-145
- PLACCO, V.M.N.S. **O Coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo, Loyola, 2005.
- SHÖN, Donald A. **The theory of inquiry: Dewey's legacy to education**. Curriculum Inquiry, v. 2, n. 2, p.119 – 139, 1992.
- _____. **Educando o profissional reflexivo - um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000
- VEIGA, I.P.A. Escola: **Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998.

