



Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007

p. 77-90

O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Paulo Gomes Lima¹

Faculdades Ítalo-Brasileira e UNASP-HT

Sandra Mendes dos Santos²

Rede Municipal de Ensino de São Paulo-SP

Resumo: Este trabalho discute o papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar frente a formação continuada de professores. A importância e atualidade deste estudo na universidade, bem como no seio da escola de educação básica, local do exercício de liderança deste profissional, certamente se mostram pontuais na organização e desdobramento das atribuições do coordenador em relação ao seu papel, em relação ao seu compromisso teórico-metodológico, ao estabelecimento de um clima organizacional propício ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico que respeite as distintas vozes que se apresentam no âmbito escolar. Por meio de uma revisão de literatura, de discussões e análise de vivências no cotidiano da escola, selecionamos alguns pontos recorrentes para a discussão do objeto de estudo, o que nos possibilitou a constatar que a prática pedagógica se constrói pela contribuição de todos os atores sociais, cujo sujeito facilitador, pode ser materializado, dentre outros, na figura do coordenador pedagógico.

Palavras-chave: escola, educação, formação de professores, coordenador pedagógico.

THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IN BASIC EDUCATION: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

ABSTRACT: This work discusses the pedagogic coordinator's role in teachers' continuing education development in schools. The importance of this study in the university, as well as in the center of basic education in schools, a place of the exercise of this professional's leadership, certainly they are shown to be punctual in the organization and unfolding of the coordinator's attributions in relation to their role, in relation to their theoretical-methodological commitment, to the establishment of a climate favorable to the development of a pedagogic work that respects the different voices that arise in the school environment. Through a literature review, discussions and analysis of experiences in the daily life of the school, we selected some aspects that kept repeating for discussion. We noticed that the pedagogic practice is constructed by all the social actors' contribution, whose facilitative subject, can be realized, among others, in the pedagogic coordinator's role.

Keywords: school, education, teachers education, pedagogic coordinator.

INTRODUÇÃO

Este trabalho resultou de uma pesquisa sobre o papel do coordenador pedagógico na instituição escolar e a importância de suas intervenções na formação continuada do professor. Autores como Libâneo (1996), Almeida (2001), Fusari (1992), Lima (2000a; 2000b; 2005; 2007), Ivani Fazenda (1993, 1995), Demo (2001), Phillippe Perrenoud (1993, 2000) e Antônio Nóvoa (1999) dentre outros, estudam as relações de poder na escola e, nesta direção, como uma liderança pedagógica centralizadora, inviabiliza o desenvolvimento de intervenções significativas no saber-fazer escolar. Vale destacar neste processo a figura do professor coordenador (assim denominado na rede oficial de ensino do Estado de São Paulo) ou mais convencionalmente aceito no cotidiano do educador e na literatura especializada, do coordenador pedagógico, que dentre outras, tem a atribuição de favorecer o trabalho docente na escola de educação básica, por meio da formação continuada de professores. Desta maneira, optaremos pela utilização do termo “*coordenador pedagógico*”, como um dos atores sociais responsáveis pela formação de professores.

Ao elencarmos os autores acima, não nos propusemos a utilizar suas obras necessariamente, como os referenciais teóricos para o desenvolvimento deste artigo, mas pela importância de suas contribuições sobre a temática apresentada. Assim, a utilização ou não de um dos autores listados não nega o rigor metodológico que delineamos para o desenvolvimento deste artigo.

Este trabalho poder ser caracterizado como uma reflexão sobre o papel e intervenções do coordenador pedagógico, que partiu preliminarmente de vivências na escola de educação básica e contribuições de literatura especializada. Propusemos-nos a uma abertura de discussão recorrente, portanto, num itinerário dialético, em que o coordenador pedagógico pode e necessita desenvolver continuamente uma leitura proximal de sua realidade e dos atores sociais que compõem e vive o *savoir-faire* (saber-fazer). Neste caso, como agente responsável pela formação continuada de professores, o coordenador pedagógico deve sensibilizar seu saber-fazer de maneira a não unilateralizar as tomadas de decisão, como se tivesse todas as respostas para os encaminhamentos pedagógicos e resoluções de conflitos que inquietam a equipe docente. Lima (2007) observa que quando o saber-fazer parte de uma concepção sensível da realidade, onde figura como o mais importante a possibilidade de se trabalhar a intervenção pedagógica pela necessidade do grupo, pela identificação das manifestações que impactam mais e de forma significativa estudantes e professores, não necessariamente somente causa prazer no clima organizacional da escola, mas promove a reflexão, o desafio, a significação da trajetória histórica em que vivem e desta, numa contextualização social, da qual a escola não está à margem.

Este artigo está organizado em cinco seções, a saber: a) alguns olhares sobre o papel do coordenador pedagógico na instituição escolar, b) Sobre a necessidade de um outro olhar do coordenador pedagógico c) a intervenção do coordenador pedagógico na formação continuada de professores d) o tempo de construção na *construção* do trabalho pedagógico e e) a ação e participação pedagógica por meio de ações coletivas.

1. O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO – ALGUNS OLHARES

Entendemos a coordenação pedagógica como uma assessoria permanente e continuada ao trabalho docente, cujas principais atribuições, dentre outras, podem ser listadas em quatro dimensões como aponta Piletti (1998, p. 125):

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Entretanto, a despeito deste quadro de atribuições e até por desconhecimento das mesmas, muitos olhares são lançados sobre a identidade e função do coordenador pedagógico na escola, não raras vezes pelos próprios pares e comunidade intra e extra-escolar caricaturizando-o em “modelos” distintos e cobrando-lhe a determinação do sucesso da vida escolar e encaminhamentos pertinentes às problemáticas que se sucedem no cotidiano. Várias metáforas são construídas sintetizando o seu papel e função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas, a de “*bom-bril*” (mil e uma utilidades), a de “*bombeiro*” (o responsável por apagar o fogos dos conflitos docentes e discentes), a de “*salvador da escola*” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola. Deste imaginário construído, muitas

vezes o próprio coordenador o encampa como seu e passa a incorporar um “modelo” característico forjado em crenças institucionais e do senso comum.

Analisando essas imagens comuns na vivência de coordenadores pedagógicos, organizamos uma pesquisa de campo de índole qualitativa com questões semi-estruturadas, tendo como sujeitos epistemológicos, coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de ensino de São Paulo, na qual indagamos sobre a percepção profissional do coordenador sobre as imagens que derivam do imaginário social da escola e da perspectiva do papel de deste profissional para a atualidade. Nas falas do universo amostral dos sujeitos (em número de 10) percebemos uma queixa unânime sobre a sua desorientação e quase perda de identidade profissional e constatamos que o cotidiano das escolas e algumas crenças no seu interior inviabilizam a reflexão sobre suas práticas, perspectivas e possibilidades de sua intervenção no universo docente. Outro ponto relevante, apontado como uma das dificuldades do coordenador pedagógico no desenvolvimento de seu trabalho é a definição do seu campo de atuação na escola. Assim, por não ter claro o seu papel ou mesmo tendo claro, mas abrindo mão dele por conta das crenças auto-realizadoras no interior da escola, acompanha o ritmo ditado pelas rotinas ali arraigadas.

Ao indagarmos sobre seu conhecimento sobre o papel e campo de atuação na escola, os coordenadores pedagógicos foram unânimes em afirmar que uma das atribuições mais importantes é a de formação continuada, desenvolvida junto aos professores, trabalho que necessitaria estar articulado aos princípios pedagógicos assumidos pela escola, por meio de uma leitura sistemática e intencional da realidade contextual. Segundo seus relatos é isso que as comunidades intra/extra-escolar esperam, entretanto, frente a inúmeras questões que são colocadas para o profissional resolver, inclusive no caso de ausência do restante da equipe técnica, mesmo essa atribuição não é suficientemente desenvolvida.

Desta maneira os sujeitos epistemológicos concluem que ao término do ano, no momento da avaliação da escola e de seus profissionais surgem respostas que causam instabilidade emocional como se a responsabilidade pelo andamento do trabalho pedagógico da escola fosse somente sua. Observam que quando da pergunta “*Como foi o andamento do trabalho do coordenador pedagógico neste ano ?*” Não raras vezes, como resposta ouve-se que foi um trabalho sem objetividade, muito diretivo, de muito discurso e pouca ação. Outras indagações de tonalidades irônicas, levantadas pelos coordenadores pedagógicos, que lhes são colocadas e cobradas, relativizando sua importância no interior da escola são: “*Os índices de repetência e evasão continuam altos ? Os especialistas são burocratas e não colaboram para diminuir isto, então para que servem ?*”

Na tentativa de responder às demandas da escola, conforme as imagens cunhadas em seu interior, o coordenador pedagógico afasta-se de seu referencial atributivo, que não as nega, mas por meio de um trabalho intencional, planejado e contextualizado orienta-as pela conscientização de suas atribuições e de seu papel referencial de coordenador de ações. Este afastamento instabiliza o profissional, a tal ponto que, segundo Bartman (1998, p.1):

...o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta.

Neste *continuum* dimensional de conflitos intra-escola o coordenador pedagógico tem constrangimento de sua autoridade porque confunde com autoritarismo, desta maneira, constrange-se em abordar questões evidentes que concorrem para um mal andamento do trabalho pedagógico, por isso se omite. Confunde a atribuição de seu papel profissional com imposições normativas, bem como democracia, autoridade e autoritarismo, ficando sem norte e não raras vezes com um sentimento de perda de identidade profissional intra-escola. Há que se buscar, portanto, um outro olhar acerca da relevância do trabalho do coordenador pedagógico na escola, mediado pelo equilíbrio de suas atribuições como um dos eixos imprescindíveis às práticas pedagógicas sistematizadas onde cada um e todos se tornam co-responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem.

2. SOBRE A NECESSIDADE DE UM OUTRO OLHAR DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA

A presença do coordenador pedagógico nas escolas tem uma história de descontinuidade no Estado de São Paulo. Foi nas escolas experimentais e vocacionais dos anos de 1960, que a função do coordenador pedagógico foi concebida e desenvolvida como suporte técnico ao trabalho pedagógico do professor, mas não de forma abrangente, em relação a todas as escolas paulistas. Nos anos de 1970 a presença deste profissional se fazia presente nas escolas profissionalizantes de 2º grau (hoje Ensino Médio). Posteriormente foi incluída nos CEFAMs (Centros de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério) nos anos de 1980 no Projeto noturno, no Ciclo Básico nos anos de 1988, e introduzido nas escolas Padrão nos anos 1990, oscilando suas atribuições ente o caráter técnico e de aconselhamento aos docentes

frente ao trabalho pedagógico cotidiano. A despeito desta trajetória, ainda hoje, muitos profissionais que exercem o cargo ou função de coordenador pedagógico ainda não tem total clareza da identidade e delimitação de sua competência na vida escolar. Tal indefinição acaba por favorecer situações de desvios no desenvolvimento do seu trabalho e a assunção de imagens construídas no interior da escola como pertinentes às suas atribuições, das quais o profissional deve dar conta. Desta forma ao coordenador pedagógico é solicitada a realização de qualquer tipo de atividade cujo responsável está impossibilitado de desenvolvê-la por sobrecarga, indisponibilidade ou pela ausência desse profissional na escola, assim, ele se torna um “faz tudo”. Fica sob sua responsabilidade realizar trabalhos burocráticos e de secretaria, substituir professores, aplicar provas para aliviar sobrecarga de horário, resolver problemas com pais e alunos.

Tendo a prática e o olhar de docente como referência, o coordenador enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação. Sua contribuição para a melhoria da qualidade da escola e das condições de exercício profissional dos professores dependerá do sucesso alcançado nesta tarefa. Neste sentido, tomamos emprestadas as palavras de Fonseca (2001), aplicando-as à necessidade do papel de um novo olhar do coordenador pedagógico na escola que deve ser orientado para:

- Resgatar a intencionalidade da ação possibilitando a (re) significação do trabalho - superar a crise de sentido;
- Ser um instrumento de transformação da realidade - resgatar a potência da coletividade; gerar esperança;
- Possibilitar um referencial de conjunto para a caminhada pedagógica - aglutinar pessoas em torno de uma causa comum;
- Gerar solidariedade, parceria;
- Ajudar a construir a unidade (não uniformidade); superando o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição e possibilitando a continuidade da linha de trabalho na instituição;
- Propiciar a racionalização dos esforços e recursos (eficiência e eficácia), utilizados para atingir fins essenciais do processo educacional;
- Ser um canal de participação efetiva, superando as práticas autoritárias e/ou individualistas e ajudando a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente;
- Aumentar o grau de realização e, portanto, de satisfação de trabalho;

- Fortalecer o grupo para enfrentar conflitos, contradições e pressões, avançando na autonomia e na criatividade e distanciando-se dos modismos educacionais;
- Colaborar na formação dos participantes.

Esta olhar necessário como busca identitária, não é objeto outorgado somente por normalização institucional, mas certamente é um espaço de conquista, é um espaço de resolução de conflitos e de assunção do papel profissional do coordenador pedagógico como ator social, agente facilitador e problematizador do papel docente no âmbito da formação continuada, primando pelas intervenções e encaminhamentos mais viáveis ao processo ensino-aprendizagem

3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

O pressuposto de que construir a identidade de um ofício e construir-se nele como seu escultor é realizar uma prática em que se busca o significado do papel e exercício da cidadania e da própria humanidade, pois, a vivência escolar e nesta o desenvolvimento do trabalho pedagógico sustenta-se nos intercâmbios e nas aprendizagens comuns, respeitando-se a diversidade de posicionamentos. A este respeito Lima (2007) enfatiza:

O conhecimento da vida escolar, de suas relações, indagações, êxitos, fracassos, completudes e incompletudes em relação às políticas públicas para a educação, em relação a dimensão das relações interpessoais, em relação a organização, metas e projetos da escola; solicita uma visão de conjunto para que seus contextos e condicionantes sejam suficientemente entendidos e problematizados, desta maneira a educação em sua finalidade primordial poderá encontrar encaminhamentos significativos como indicadores de seu norteamento. Na sociedade do conhecimento em que vivemos, que se caracteriza pelo processo ensino-aprendizagem permanente e continuado (mundo globalizado e em processo de globalização) não é possível entender a escola e suas relações como se estivessem desvinculadas da totalidade social, materializando seus esforços simplesmente como transmissora de conhecimentos, cujo dever formal se completa na formação de sujeitos determinados para uma sociedade impessoalizada e alienante.

A coordenação pedagógica em seu sentido estrito, conseqüentemente, não caracteriza-se como dimensão mecânica e centralizadora, definidora da relação mando-submissão alienando-se das questões contextuais que inquietam professores, alunos e comunidade; muito pelo contrario, garante o espaço da dialogicidade

fortalecendo a vitalidade projetiva do agrupamento de atores sociais, atendendo as perspectivas da comunidade extra-escolar na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas. Tal concepção deverá estar implícita ao trabalho do coordenador pedagógico, bem como de sua atualização, capacitação e formação profissional permanentes. Cabe ao coordenador pedagógico, juntamente com todos os outros educadores, exercer o “ofício de coordenar para educar” também aqui no sentido de possibilitar trocas e dinâmicas da própria essência da aprendizagem: aprender a aprender e junto com, essência do que se concebe como formação continuada de educadores. Não se trata de imaginar que cabe ao coordenador sozinho realizar tantas tarefas, mas de compreender que este, estando a serviço do grupo no encaminhamento dos objetivos de buscar a superação dos problemas diagnosticados, possa promover a dinâmica coletiva necessária para o diálogo.

A profissão de educador nasce do exercício da função educativa, que por sua vez nasce de necessidades sociais concretas e toma o perfil exigido/desejado/conseguido socialmente. Assumindo diferentes perfis, construindo-se cotidianamente, a identidade profissional desdobra-se, por sua vez, em diferentes posicionamentos entre rupturas e permanências, mas sem perder de vista a sua atribuição maior na convergência da formação de si e do outro. Assim a coordenação pedagógica, exercida por um educador, guarda as suas bases fundamentais no significado e papel da educação. Como destacamos em texto anterior (Lima, 2007) a aproximação e interações entre os atores sociais (professores, coordenadores pedagógicos, diretores, orientadores educacionais, demais colaboradores, alunos e pais) possibilitam a identificação, nas vozes dos seus interlocutores, da percepção da realidade vivenciada, dos sentimentos que esta realidade lhes provoca e das reivindicações que devem conduzir à garantia da educação como prerrogativa cidadã. As trocas entre os atores sociais provocam leituras para além do “intra-muros” escolar para ressignificá-lo e orientar a formação do cidadão em sentido amplo da educação para a cidadania e mundo do trabalho; a superação do individualismo por meio de um processo de socialização da aprendizagem pela convivência e superação dos interesses e finalidade comuns.

4. O TEMPO DE CONSTRUÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Se entendermos que identidade é um processo de construção, então propõe-se que sejam criados *tempos* de convivência, da coordenação pedagógica com os professores, e nestes sejam possibilitadas/facilitadas, as alternativas de formação continuada de todos os educadores envolvidos nesta construção, pois o aprender junto com, requer o amadurecimento das pessoas e condições que as circunvizinham.

O tempo de *construção* não é um tempo só formal, despidido de conteúdo, mas um tempo *qualificado* e *qualificador* porque se pretende um *tempo construtor da criação*, já que o trabalho pedagógico é um trabalho que tem a sua competência reconhecida não só pelo seu aspecto técnico, mas também criativo, cognitivo, afetivo, etc. Trata-se de um *tempo* que tem como um dos seus principais ingredientes a reflexão. A reflexão é um esforço de ampliação e aprofundamento do conhecimento. Requer *condições* – dos coordenadores e do contexto em que eles se encontram para seu exercício. O tempo de *construção* contém *reflexão*. Ele dependerá, portanto, de como é trabalhado pelo coordenador pedagógico e seus pares e da querência coletiva em vivenciar este tempo. O trabalho pedagógico se construirá a partir desta dimensão *revitalizadora* do tempo, se construirá sobre o tempo de *construção*, constante e permanente.

A partir desta concepção de tempo, a formação de educadores terá de ser pensada priorizando-se a formação do *hábito* de *busca* e de *reflexão*. E isto é uma arte, assemelhada a maneira de tecer de um tecelão, requerendo não só habilidade, mas a visão estética e coerente do que se faz. Holanda (1995) define a palavra “tecer” como: “*entrelaçar regularmente os fios, tramar, fazer, compor, trançar, urdir, engendrar, formar, produzir*”. É no sentido de tessitura que se constrói o trabalho pedagógico, mas a partir e por meio de muitas mãos. Neste sentido, a ação coletiva de administração dos conflitos e encaminhamentos poderá ter um direcionamento mais coeso e prudente, respondendo sem omissão às recorrências da escola e de seus pares, quer sejam políticas, profissionais e/ou de outra índole.

5. GESTÃO E PARTICIPAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA AÇÃO COLETIVA

Construir um ambiente democrático não é tarefa fácil e, por isso, não é empreitada para apenas um elemento. “*Uma gestão participativa também é a gestão da participação*”, afirma José Carlos Libâneo (1996, p.200). Quem ocupa cargos de liderança – como diretor ou coordenador pedagógico – precisa despir-se do posicionamento predominantemente autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com idéias, críticas, encaminhamentos, pois a gestão e participação pedagógica pressupõem uma educação democrática, ou seja, envolve muito mais do que estabelecer o que é urgente e prioritário (é claro que isto terá que ser discutido), mas se assenta nas dimensões do ouvir, sugerir em benefício do coletivo, visitar posicionamentos, quando necessário, e primar pela análise e desdobramento do que é imprescindível para o processo ensino-aprendizagem discente, da formação do professor e das metas que a escola se propõe em determinada situação ou realidade escolar.

Sabe-se que administrar conflitos não é algo fácil. Acredita-se que as divergências podem ser valorizadas quando há respeito e consciência de que a formação continuada se dá e só tem sentido com a contribuição do outro. Quando se perde ou se toma posicionamentos particularistas a escola sofre, os professores sofrem, a coordenação sofre e o pior de tudo o aluno torna-se vítima de tudo isto. É nesta direção que a gestão e participação numa perspectiva coletiva devem se orientar, pois a construção de uma consciência coletiva compromissada possibilita trabalhar as arestas de posicionamentos ostracionistas.

É preciso evidenciar e garantir espaços e tempos para o debate. No cotidiano existem muitas oportunidades para isso, como nas reuniões pedagógicas e conselho escolar, assim, diretores, seus adjuntos e os coordenadores pedagógicos, nesse contexto, participam no papel de articuladores e defensores da democracia organizacional, extensiva aos saberes e fazeres da escola como atividade intrínseca e extrínseca da qual todos são protagonistas, em respeito e compreensão das atribuições e papéis sociais à serem desenvolvidos em prol da coletividade.

O Coordenador Pedagógico é um profissional que deve valorizar as ações coletivas dentro da instituição escolar, ações essas que devem estar vinculadas ao eixo pedagógico desenvolvido na instituição. Ele deverá ser o articulador dos diferentes segmentos da mesma, na elaboração de um projeto pedagógico coletivo. Paraphraseando Lima (2007) as questões norteadoras, emersas de uma consciência coletiva não se esgotam nessa formulação, mas são indicadoras de que há necessidade real do desenvolvimento de uma outra forma de reivindicar a legitimidade de ação sobre o real, que embora, disponível, muitas vezes não é explorada por conta do velamento do poder que o coletivo, enquanto fruto da própria formação continuada, pode provocar. O ato educativo não acontece somente numa mão, isto é, do professor que ensina para o aluno que aprende, também é resultante da ação entre ambos e, de forma mais sistematizada da interação do professor com outros professores e pares.

É exatamente por isso que defendemos uma educação crítico-reflexiva, que transforme os sujeitos, bem como as condições materiais da existência humana, resultando numa produção de conhecimento, disponível ao contexto de educação de momentos históricos posteriores, mas que “lidos” numa perspectiva de mudança, rompimento e ou ratificação de seus pressupostos. A consciência coletiva não surge certamente como um imperativo natural, ou mesmo como a primeira das prioridades em muitas realidades educacionais, não raras vezes surge de uma resposta à uma problemática que só pode ser conduzida pela participação de todos, por suas interações e decisões coletivas; outras vezes é estimulada pelo posicionamento democrático de gestores e professores que buscam no coletivo a legitimidade da vontade de todos.

Não existe uma receita pronta para trabalhar com todas essas diversidades, mas sugere-se uma proposta de trabalho centrada na ação-reflexão-ação que visa contribuir para a problematização das práticas pedagógicas tendo como recorrência:

- O conhecimento e a experiência pedagógica dos professores;
- O princípio da “construção coletiva”, sem mascarar as diferenças e tensões existentes entre todos aqueles que convivem na instituição, considerando que as situações vividas nela se inscrevem num tempo de longa duração bem como as histórias de vida de cada professor.
- Uma metodologia de trabalho que possibilite aos professores e aos coordenadores atuarem como protagonistas, sujeitos ativos no processo de identificação, análise e reflexão dos problemas existentes na instituição e na elaboração de propostas para sua superação.

Nessa proposta metodológica de ação-reflexão-ação podemos identificar 3 grandes etapas:

- A) Compreensão da realidade da instituição;
- B) Análise das raízes dos problemas (compreendendo a realidade escolar);
- C) Elaboração e proposição de formas de intervenção de ação coletiva.

Certamente tais pistas, como pontos de partida, são significativas para o trabalho do coordenador pedagógico, porque envolvem a leitura de uma totalidade que prima pela contextualização de todos os elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, bem como das condições em que este se processa, levando também em conta as delimitações da função, mas ao mesmo tempo todas as contribuições que se fazem no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na constituição da coordenação pedagógica muito mais do que a nomenclatura do cargo, deve-se primar pelo significado que tal cargo deve exercer em nível de liderança e condução dos trabalhos pedagógicos de uma unidade educacional.

Coordenador pedagógico e professor, investidos de papéis diferentes, de saberes diversos, podem buscar um encontro fecundo, cujo fruto seja a construção de uma prática pedagógica mais consistente, enriquecida e criativa.

Para isso é preciso que num primeiro momento os coordenadores pedagógicos, além de sua competência técnica construída, do conhecimento básico sem

o qual o exercício da função de coordenador não se faz possível, desenvolvam outras competências:

- É importante que transformem o seu olhar, ampliando a sua escuta e modificando a sua fala, quando a leitura da realidade assim o requerer.
- É necessário que a consciência coletiva seja respeitada, a ponto de se flexibilizar mais os planejamentos e que os mesmos sejam sempre construídos do e a partir do olhar coletivo.
- Ter a capacidade de olhar de maneira inusitada, de cada dia poder perceber o espaço da relação e, conseqüentemente, da troca e da aprendizagem.
- Ser capaz de perceber o que está acontecendo a sua relação com o professor e deste com o seu grupo de alunos.
- Poder perceber os pedidos que estão emergindo, quais os conhecimentos demandados e, conseqüentemente, necessários para o momento e poder auxiliar o professor.

Aos poucos se percebe que, ao cultivar esse espaço, no qual o coordenador também se coloca em frente ao grande espelho do ambiente escolar, pode-se crescer junto com o professor ampliando todos os olhares; sem perder de foco a responsabilidade de cada um no processo. Neste sentido, há que se ter a consciência de que professor e também coordenador não têm todas as respostas para todos os eventos que ocorrem, mas as problematizam, encaminhando-as da maneira mais viável possível dentro do que se defende como processo democrático. Neste sentido, vale lembrar Lima (2007) que pontuadamente destaca que, uma vez considerado o si e o outro no processo do trabalho pedagógico e da vida na escola é oportuno enfatizar que as transformações sociais serão objeto de olhares sistematizados, sobretudo na formação continuada de professores. Percebe-se então uma necessidade de uma nova concepção e olhar sobre a educação mediada pela ação-reflexão-ação no desenvolvimento do trabalho pedagógico e na sua problematização, enquanto objeto de discussão no espaço coletivo, onde também se aprende e ensinar e se ensina a aprender. Conseqüentemente, o falar-escutando conscientemente pode ser entendido como meio de auscultar, isto é, na prontidão de aprofundamento de discussões sobre as problemáticas que dizem respeito ao universo da escola, da sala de aula, das relações entre professores-alunos e entre estes e outros interlocutores, os sujeitos se propõem a fazer uma leituras de suas realidades (ação), de como estão sendo desenvolvidas sua intervenção e quais valores são priorizados. Em seguida, a realidade será objeto de reflexão, de ponderação e en-

caminhamento entrecruzando-se as práticas desenvolvidas pelos atores sociais, para depois, num terceiro momento serem ressignificadas numa nova ação, quer em sala de aula, quer na escola como um todo e no seu entorno.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinha Ramalho e outros. **O Coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina. Conversando sobre interdisciplinaridade com coordenadores pedagógicos. O encontro em flor. In. **A Academia vai à escola**. São Paulo: Papyrus, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina. (ORG) . **Práticas interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

FONSECA, J. P. Projeto pedagógico: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar. São Paulo-SP: **Jornal da APASE**. Secretaria de Educação. São Paulo. SP. Ano II – Nº. 03, 2001.

FUSARI, José. **A formação contínua de professores no cotidiano**. Idéias. São Paulo: FDE, 1992.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: LPM, 1994.

LIBANÊO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiás: Alternativa, 1996.

LIMA, Paulo Gomes. Possibilidades ou potencialidades: a postura piagetiana na epistemologia genética sobre a gênese da inteligência. **Acta científica**. Ciências humanas. Engenheiro Coelho: Unaspres: , v.02, n.09, p.17 - 21, 2005.

_____. A formação do educador reflexivo: um olhar sobre a construção de sua prática pedagógica. **Revista da Escola Adventista**. Engenheiro Coelho/SP: , v.06, n.04, p.18 - 21, 2000a.

CASTRO, Franciana, CARVALHO, Maria Aparecida Vivan de. Caminhos da universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação na visão de educadores brasileiros. **Paradigma (Maracay)**. Maracay, Aragua, Venezuela: , v.XXXI, n.02, p.09 - 52, 2000b.

_____. **Saberes pedagógicos da educação contemporânea**. Engenheiro Coelho/SP: Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

PERRENOUD, Phillipe. **Práticas pedagógicas, profissão: docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Phillipe. **Pedagogia diferenciada:** das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental.** São Paulo: Ática, 1998.

NOTAS

- ¹ Professor do Programa de Pós-Graduação das Faculdades Ítalo-Brasileira e UNASP – HT, Mestre pela UNICAMP/SP e Doutor em Educação Escolar pela UNESP de Araraquara/SP.
- ² Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo-SP, Especialista pela Faculdade Ítalo-brasileira.