

Gestão e coordenação pedagógica: Novas abordagens, possibilidades de estudo e plano de ação municipal na secretaria de educação

Auricélio Dos Santos Feitosa
madeaauricelio@gmail.com

APRESENTAÇÃO

A Gestão e a Coordenação pedagógica: Novas abordagens e possibilidades de estudo e Plano de Ação Municipal na Secretaria de Educação é de suma importância para a educação do nosso país. Temos que acreditar na mudança e na transformação das pessoas, só assim daremos importância à formação continuada e aos grupos de estudo e pesquisa sobre gestão escolar e coordenação pedagógica.

Destacamos que o coordenador pedagógico que aqui apresentamos é o pedagogo stricto sensu conforme descreve Libâneo (2002, p. 69). Para o autor estes profissionais: “[...] dedicam-se a atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições.”.

O coordenador pedagógico é o profissional que trabalha na gestão da escola e que possui várias atribuições a serem realizadas. Segundo Domingues (2009) o coordenador pedagógico faz parte da construção de identidade da escola, do Projeto Político Pedagógico, da elaboração de projetos para a formação continuada dos professores, entre outras atribuições.

Diariamente cresce a necessidade de conhecimento e aprendizagem na escola, na sala de aula e com os profissionais envolvidos na educação, novas linhas de pesquisa dentro e fora da sala de aula e até mesmo da escola como agentes da comunidade são questões e problemáticas que devem ser analisadas e estudadas por todos.

O cliente interno e o cliente externo da escola têm um papel fundamental na construção da gestão de qualidade da escola, pois a família dos alunos e os profissionais da escola, devem sentir que podem contribuir muito com as mudanças e permanências da escola.

A educação no Brasil passa por um período importantíssimo, quando falamos de Brasil, não estamos falando de um micro país, mas de um país macro com as regiões que mais parecem países, onde existem pequenas semelhanças e grandes diferenças. A questão da educação especial e da inclusão do autista em sala de aula é algo que esta bem no início.

A legislação brasileira tem avançado nesse sentido com a criação da Lei 12.764 de Dezembro de 2012. O autismo também chamado de Transtorno do Espectro Autista é um Transtorno Global do

Desenvolvimento (TGD) que tem influência genética e é causado por defeitos em partes do cérebro, como o cerebelo, por exemplo.

Artículo recibido: 03 nov. 2020

Aceptado para publicación: 20 dic. 2020

Correspondencia eitosaauricelio@gmail.com

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

JUSTIFICATIVA / PROBLEMATIZAÇÃO

A formação continuada na área da gestão e da coordenação pedagógica surge a partir das leituras, acerca do próprio tema da gestão escolar e da coordenação pedagógica, a teoria é ótima mais não estamos falando de receita de bolo, cada escola é um mundo diferente, que pode apresentar realidades que nem sempre podem ser comparadas umas com as outras.

À prática e a realidade perpassam situações adversas do nosso cotidiano.

E aí o que fazer?

O gestor está preparado para resolver qualquer situação da escola?

Ou será que vamos resolver os problemas à medida que ele for acontecendo?

As questões precisam de respostas, por isso a importância da pesquisa bibliográfica e documental do assunto.

Sem pesquisa entramos no verbo “achar”, eu acho, tu achas e fica tudo vago! Sem nenhum compromisso, sem nenhuma afirmação comprometida com a democracia¹. Ah! à democracia palavra tão bonita de origem grega que nos leva a pensar e a filosofar sobre outra palavra que seria a cidadania, viu como essa pesquisa é maravilhosa à medida que pesquisamos, mergulhamos no universo da importância da gestão escolar democrática.

No percurso de implantação de reformas neoliberais no campo educacional, a descentralização se faz presente como forma de regulação estatal que permitirá às escolas obterem autonomia para elaborar suas propostas pedagógicas. O Projeto Político Pedagógico vem na esteira destas transformações, deve sua origem no período de reformas que aconteceram no Brasil na década de 1980, época em que os governos de oposição, aos poucos, foram deliberando uma política educacional contrária a que fora imposta pelos governos militares, embora sua determinação só ocorresse na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº9394/96.

O modelo crítico reprodutivista em voga nos anos 70, já não servia para a década de 80, pois não ia além do que legitimar a reprodução do modelo de sociedade vigente. A longa trajetória percorrida desde elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) até sua promulgação culminou num projeto de lei, de acordo com as expectativas de reforma do governo.

A aprendizagem é a floração das sementes lançadas no canteiro das ideias, da realidade escolar e da ousadia dos educadores. A aprendizagem é o processo e, ao mesmo tempo, a meta dos empreendimentos educacionais. É o paradigma que avaliza, ou não, a suposta qualidade de ensino. O

¹ É uma forma de governo em que todos os cidadãos elegíveis participam igualmente — diretamente ou através de representantes eleitos — na proposta, no desenvolvimento e na criação de leis, exercendo o poder da governação através do sufrágio universal. Ela abrange as condições sociais, econômicas e culturais que permitem o exercício livre e igual da autodeterminação política.

termo aprendizagem não esconde segredos. Denomina todo o processo desencadeado pelo corpo docente e discente para obter, do início ao fim, a finalidade maior, a assimilação do conhecimento e a tradução deste em atitudes e valores (MORIN, 2000).

O relatório para a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, problematiza e discorre sobre a conjuntura atual. Segundo Delors et al (1999) arvora-se cada vez mais uma conjuntura marcada: por um planeta cada vez mais povoado, pelo fenômeno da globalização, pelo estigma das exclusões, pelo desafio de situar o local dentro do global e vice-versa, pelos prejuízos do progresso e pelo resgate dos valores.

Nesse contexto, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser são os quatro pilares da educação (princípios) que o relatório (acima citado) propõe para que os processos de aprendizagem alcancem seus objetivos mais peculiares (DELORS ET AL, 1999). O que está subentendido em relação à questão da aprendizagem em cada um desses pilares?

Cada pessoa se faz herdeira de toda uma bagagem cultural. À medida que vai crescendo e interagindo com o meio social, acaba deparando-se com a necessidade de ir assimilando novo saberes, até então desconhecidos (GANDIN e GANDIN, 2001). Pois, para além, do aprender a conhecer, existiria outra motivação pela qual o ser humano deveria empreender busca e derramar seu suor? Não basta ser sábio. É preciso apresentar uma vida em conformidade com aquilo que se sabe.

A dissociação entre o saber e a vida é hoje uma realidade nos mais variados âmbitos sociais. Mais do que conhecimento estanque em relação à profissão que exerce, o ser humano necessita aprender a lidar com situações conflito. Fazer-se empreendedor de valores que edificam a vida e justificam tanto labor em prol da sobrevivência. Ninguém nasceu para viver na mediocridade. Nasceu para empreender caminho, desbravar novos horizontes de possibilidades e de aproveitamento dos saberes. Nasceram para tecer contínuas interações entre conhecimento, trabalho, situações históricas, desafios e acontecimentos (FREIRE, 2003). Assim, o aprender a fazer é tanto ponto de chegada como ponto de partida.

De que forma viver, senão a partir da plenitude dos sentimentos? O caminho de humanização de cada pessoa e sociedade passa pelo crivo do aprender a conviver. As mais preciosas virtudes se comprovam ou não na experiência do conviver. Na era da globalização, não faltam recurso e conforto. Falta, sim, respeito, sensibilidade, senso de partilha e solidariedade.

Aprender a conviver é fazer a experiência do que se é a partir do outro, o diferente de si mesmo. É saber considerar, acolher e dialogar com as culturas. É querer superar o individualismo acreditando no valor do grupo, da comunidade. Porque nem sempre os novos avanços da ciência, da indústria, da

tecnologia significam garantia de maior entendimento, convívio, troca de sentimentos e cordialidade (ASSMANN; SUNG, 2001). Já o postulado do aprender a ser é uma tarefa que se estende ao longo de toda a vida do ser humano. Não basta estar vivo.

É preciso tecer a vida em harmonia com a índole humana. A cada instante, a cada passo, a vida está sempre se definindo, se decidindo. Aquilo que se é como pessoa está em contínua gestação e desvelamento. O verdadeiro gênesis humano não acontece quando uma pessoa nasce. Acontece, sim, no momento derradeiro. Quando o ser humano e/ou a escola abraça o aprender a ser como tarefa primeira, nada fica a desejar na infundável jornada da aprendizagem.

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança e aceitação do diferente. Minha franquia ante os outros e o mundo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. Onde há vida, há inacabamento (FREIRE, 2000).

O momento educativo é todo momento. A pertinência das implicações do projeto político pedagógico sobre a aprendizagem reside na articulação conjunta dos quatro pilares, acima refletidos. O individual é tão menos sem o coletivo, o comunitário e o social. De nada valem o progresso, a fama, o sucesso individual a qualquer custo. O que sempre estará em jogo é o futuro da aldeia global (MORIN, 2000). O laborioso processo de construção coletiva e colegiada do projeto político pedagógico se justifica à medida que incide diretamente sobre a ação docente. Seria sustentável um trabalho pela educação, baseado apenas no idealismo de iniciativas isoladas de um ou outro professor?

A conjuntura atual da sociedade e do cenário mundial lança enormes desafios ao educador. A escola é ainda uma das instituições capazes de agregar forças em prol da construção de um ser humano consciente, solidário, crítico e empreendedor. Um ser humano apaixonado por valores e princípios que lhe conferem dignidade e sentido para a vida. Um ser humano inquieto, capaz de tomar iniciativas, perseguir sonhos e objetivos (FREIRE, 2002).

Qual seria o ponto de apoio de uma ação docente geradora de tão esperados frutos?

Uma elaboração curricular aberta a adaptações necessárias e constantes?

O currículo não só é o ponto de apoio como também a ponte entre a proposta pedagógica da escola e a práxis do corpo docente. O uso do termo currículo na educação esteve inicialmente ligado as concepções de unidade, de ordem e de sequência dos elementos de um curso e a elas subjacentes. As aspirações de se imprimir maior rigor à organização do ensino (SAVIANI, 1994).

O que se pretendia com isso?

Estabelecer caminhos de análise da eficiência das práticas educativas sob a égide de um plano preestabelecido e de uma metodologia dele decorrente.

Saviani (1994) informa que anos se passaram e hoje três relevantes aspectos despontam e definem a questão do currículo:

- a) A elaboração do currículo não foge da necessidade de estabelecer prioridades, tendo em vista tanto as finalidades da educação escolar como o público-alvo;
- b) A conversão didática de elementos da cultura no intuito de serem ensinado/aprendidos em sala de aula;
- c) enquanto construção social, o currículo resulta de processos conflituosos e de decisões negociadas. Aspectos assim fazem o currículo (outrora fracionado, estático, organizado por disciplinas) assumir feições com forte dinamismo interdisciplinar, colegialidade e uma estruturação por áreas de conhecimento. As implicações que advêm desse progresso fazem do professor, até então transmissor de conhecimento, um animador e um facilitador da aprendizagem (VEIGA, 2002).

Pode passar despercebida a trajetória histórica do currículo e sua incidência sobre a ação docente. O que não pode ficar no esquecimento é que, em cada momento histórico, a partir de seu âmbito interno, quebrando paradigmas cristalizados pelo tempo e pelo comodismo dos educadores (MIZUKAMI ET AL, 2002).

Visando a uma autonomia criativa, engloba desde hábitos que levem ao engajamento com a pesquisa científica, até a produção de material próprio, a participação em seminários e eventos. Vale como regra que nada se pode fazer nada em sala de aula que não tenha sido antes devidamente pesquisado e formulado (DEMO, 2000).

Trazendo presente o valor da participação do educador no processo de elaboração e atualização do currículo escolar, Vasconcelos (2000) reitera: o processo de grande valia, na medida em que busca re-significar. Orientar e dinamizar o trabalho.

Fomentar o engajamento para com a questão da formação continuada do corpo docente está para além do alcance de soluções, ante as deficiências na qualidade de ensino. Está, sim, no esforço sempre renovado de empreender ações coletivas, tendo como primeira finalidade a qualificação do próprio trabalho docente.

É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar (FREIRE, 2003).

Os (as) professores (as) e os outros segmentos, mas principalmente os (as) professores (as) devem familiarizar-se com a teoria escolhida, para embasar sua prática a partir do princípio norteador que rege o fazer pedagógico da escola. Com o Projeto Político Pedagógico os objetivos a serem alcançados são comum a toda ação.

A escola e a comunidade, a educação e a cidadania, as atitudes e os valores, a realidade e o sonho, tudo isso é prelúdio de uma melodia que credencia a processo de sensibilização, planejamento, construção e realização de uma proposta pedagógica inovadora. A escola nasceu da comunidade e para atender às necessidades da comunidade. Da Antiguidade até o presente, a escola vem se consolidando como um espaço vivo de lembranças, aprendizagens, sonhos e busca/troca de conhecimento (GADOTTI, 2002).

Teria a escola suplantada à fugacidade do tempo sem um comprometimento com a comunidade?

Não é de hoje o esforço empreendido pelos profissionais da educação em construir um projeto político pedagógico voltado para atender às necessidades e expectativas da comunidade. Segundo Dias (2001), se é da sociedade e da comunidade que provêm às ideias que dão sentido ao trabalho realizado pela escola, não há como pretender mantê-las alheias as atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

Dois aspectos são relevantes quando entram em discussão as implicações do projeto político pedagógico na comunidade. O primeiro deles diz respeito ao postulado de aprender a realidade. O segundo clama pela coragem de na realidade intervir. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade (FREIRE, 2000).

Aprender e intervir, dois aspectos distintos e ao mesmo, tempo tão pertinentes na arte de educar. Duas implicações indispensáveis no processo de elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola. Ante as cegueiras do conhecimento é premente a necessidade de ensinar a condição humano-terrena de enfrentar as incertezas, de promover a valorização do outro e de lançar as sementes de uma nova ética do gênero humano.

O item comunidade em relação à proposta pedagógica de uma instituição de ensino reveste-se assim de uma complexidade bem maior. Problematicando os sete saberes necessários à educação do futuro, Morin (2000) não deixa de fazer menção a tal complexidade, quando diz: A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e geral entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados, e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.

Qual seria, então, o caminho de superação dessa inadequação entre escola e comunidade, entre a proposta pedagógica e a realidade?

Tomar evidente o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. Porque a comunidade foi e sempre será um dos pilares que sustentam uma proposta pedagógica. Quando contemplada no processo educativo, dá credibilidade. Quando esquecida, depõe contra a sua eficácia.

A construção de um Projeto Político Pedagógico necessita serem em conjunto, entre professores, alunos, pais, funcionários e direção, com base na realidade escolar e da comunidade que a cerca. Essa produção deve ser fruto de um trabalho coletivo, que vivendo num contexto em transformação, decide unir forças no sentido de organizar o Projeto da escola, a qual os sujeitos estão envolvidos.

Essa diversidade de valores é diagnosticada nas práticas desenvolvidas no interior da escola, permitindo assim a reflexão deste movimento cotidiano, o resgate destas experiências e a identificação da identidade de uma proposta pedagógica, administrativa e financeira para a escola.

É a partir do diálogo coletivo de interrogação da prática e do diagnóstico destas experiências significativas no cotidiano escolar, que se consegue iluminarem as relações pedagógicas estabelecidas neste ambiente. A necessidade de construir uma direção, um eixo norteador na escola.

A escola é muito mais do que um mero processo de ensino. A escola é o espaço privilegiado de totalidade do desenvolvimento humano, ela é espaço de socialização, de cultura de saídas pedagógicas, de rituais e celebração (GADOTTI, 2002). O diálogo sobre a prática desenvolvida permitiu uma reflexão no sentido de questionar o seguinte: O atual currículo das escolas atende, consegue dar conta do pleno desenvolvimento humano?

E a partir deste pensamento que se destaca aqui, um movimento coletivo de ação - reflexão sobre os currículos escolares, entendidos como um movimento que tem faces diversas encontra-se vivo e é expresso cotidianamente na prática, nas relações dos sujeitos neste espaço. Neste processo de construção coletiva, o currículo menos como um programa oficial pronto e acabado, e mais como criação, dinâmica, movimento, conflito, contradição, um território contestado (SILVA; AZEVEDO, 1990).

As construções do Projeto Político Pedagógico, bem como sua utilização como instrumento de estudos e reflexões, ganham destaques a partir da década de 1980, momento em que ocorrem propostas de tendências atuais de gestão escolar seguidas de diferentes concepções em relação ao trabalho realizado no interior da escola.

O Projeto Político Pedagógico surge nesse contexto como instrumento responsável pela “organização do trabalho pedagógico na escola como um todo” (VEIGA, 1995, p. 11), elemento de extrema importância para que de fato ocorra significativa transformação do espaço escolar. Tal instrumento é tido como elo entre as práticas e as maneiras de como organizar o trabalho pedagógico no interior da unidade escolar.

A educação e a escola, por sua importância política, merecem um papel de destaque e uma proposta de reforma. Neste esforço de reorganização da vida social e política, velhas instituições e antigos conceitos são redefinidos de acordo com essa lógica e com interesses e novos conceitos são introduzidos. Portanto, o que está em jogo não é apenas uma reestruturação das esferas econômicas, sociais e políticas, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social (SILVA; AZEVEDO, 1990).

Neste sentido, a reflexão que se coloca em termos de educação escolar é a seguinte:

- Como a escola tem se posicionado, reagido frente as mudanças ocorridas na sociedade?
- Quais as iniciativas pensadas e executadas em busca da construção de um novo cidadão?
- Qual está sendo a intervenção educativa no sentido de repensar este novo homem, com novos saberes, novas habilidades, novas aptidões cognitivas?

A educação neste meio passa a ser questionada:

- Qual é a verdadeira ou específica função da escola hoje?
- Formar a quem?
- Para quem?
- E para que?

Dentro desta perspectiva, em meio a conflitos pedagógicos, resgatando uma filosofia de trabalho na escola, resignificando-a mediante a leitura crítica do atual contexto, surge à necessidade de sistematizar o trabalho coletivo, tornando-se assim, o desafio de toda comunidade escolar.

OBJETIVO GERAL

- Analisar a gestão e a coordenação pedagógica na escola com novas abordagens e possibilidades de estudo, mostrando os caminhos para as mudanças e as permanências da escola e do grupo gestor.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer melhor os conceitos de gestão e coordenação pedagógica, trabalhando as novas abordagens e possibilidades de estudo da escola, contextualizando a teoria e a prática.
- Desenvolver as habilidades para uma gestão escolar criativa, democrática e de qualidade, utilizando os conhecimentos da educação e da aprendizagem escolar.
- Demonstrar como a gestão escolar e a coordenação pedagógica são de suma importância para o sucesso da escola, seja ela pública ou privada.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na pesquisa bibliográfica inicial encontramos um artigo² da professora Sandra Schramm³, que vem de encontro com o nosso pensar sobre a importância da gestão escolar democrática na escola, acreditamos que iremos fazer conexões sobre as novas possibilidades de estudo:

O processo de modernização por que passa o Brasil ao longo das ultimas décadas, como consequência de transformações nos campos da economia, da ciência e da tecnologia é, indiscutivelmente, inevitável. Não podemos deixar de apontar que esta modernização não vem sendo acompanhada pela superação da miséria. E destacamos como grandes problemas da atualidade o desemprego e a crescente marginalização das camadas populares que de forma alguma tem acesso às informações e benefícios da nova era da globalização. Mas o fato é que não podemos fugir de tal realidade, que requer nova postura nos programas voltados para a educação.

Devemos pensar que a gestão escolar tem que ser criativa e democrática. Com isso precisamos compreender as habilidades e competências, analisando o fio da meada que é o fio condutor da nossa pesquisa.

A educação carece de atenção e respeito onde se faz necessário o exercício da cidadania. Trabalharemos com duas perguntas norteadoras:

- A educação pra que?
- A educação pra quem?

As questões são múltiplas nunca teremos singularidade à educação tem que pluralidade de ações e reações. A globalização é um fato real, porém não chega a todas as pessoas. A miséria ainda é uma realidade em muitas escolas, com o pensar pequeno e centralizador do gestor ou ainda do grupo gestor que é pior.

Concordamos com Garcia (1999) e Mizukami (et al., 2002) que a formação de professores compreendida como um contínuo inicia-se na formação inicial, a qual é considerada como a base para a profissão docente, e permanece durante toda a carreira profissional do professor, sendo essa a formação continuada. A formação de professores é considerada como um processo de desenvolvimento, pois o profissional permanece em constante formação ao longo de sua profissão. Não deixamos, no entanto, de considerar conforme explica Formosinho (2009) que em uma primeira etapa a formação dos professores tem a especificidade intrínseca à profissão, pois a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência.

² Educação, cidadania e mercado.

³ Professora da UECE. Mestranda em Educação UFC.

Diante disso, destacamos que a formação continuada auxiliará o docente na sua carreira, pois a profissão docente é complexa e é necessário buscar respostas para problemas do cotidiano, estudar a prática e a teoria, as diferentes metodologias, refletir a prática e modificá-la de acordo com as necessidades presentes. Imbernón (2011) esclarece que a formação continuada [...] não deve oferecer apenas novos conhecimentos científicos, mas principalmente processos relativos a metodologias de participação, projetos, observação e diagnóstico dos processos, estratégias contextualizadas, comunicação, tomada de decisões, análise da interação humana. (IMBERNON, 2011, p. 74).

Dessa maneira, destacamos a formação continuada relacionada com as questões do cotidiano docente para que seja possível melhorar o ensino a partir de problemas diários, aprimorando as metodologias, repensando ações. Uma formação contextualizada e não apenas propostas de teorias desconexas do cotidiano escolar.

A formação é vista como um processo ininterrupto, pois o professor estará em constante formação na sua carreira, a qual o auxiliará na sua ação, na sua reflexão, no aperfeiçoamento da prática, da relação com os outros profissionais e tornando-se autônomo na profissão (FALSARELLA, 2004).

Vaillant e Marcelo (2012) apresentam o desenvolvimento profissional docente como uma atitude permanente dos professores de indagar, formular perguntas, problemas e buscar soluções para tais. O desenvolvimento pode acontecer de forma individual ou coletiva, voltando-se para as necessidades que surgem na vida profissional, sendo contínua e voltando-se para sua contextualização na escola.

Imbernón (2011) reforça a ideia de que a formação continuada aconteça em ambiente escolar, pois a formação que acontece no contexto de trabalho buscará atender as necessidades dos professores e valorizar o trabalho coletivo. Por isso, é, também, responsabilidade do coordenador pedagógico, proporcionar a formação continuada aos professores, além de outras tarefas que lhe são atribuídas.

O coordenador pedagógico possui diversas atribuições na escola, desenvolve um amplo trabalho, Domingues (2009) define que ele tem como uma de suas atribuições promover a formação continuada aos docentes na escola, articulando com as necessidades presentes na realidade escolar a fim de melhorar o ensino e auxiliar os professores.

Orsolon (2002) afirma que o coordenador precisa investir na formação do docente e fazer com que o mesmo reflita e pesquise sua prática em busca de transformação. Souza (2002) confirma essa ideia ao afirmar que o coordenador pedagógico precisa planejar a formação continuada dos docentes, ter conhecimento das dificuldades e desafios que os professores enfrentam na escola, para que possa auxiliar na resolução destes e melhorar o ensino.

Ressaltamos que o coordenador pedagógico também necessita de estudos e aprofundamentos para que possa conduzir a formação continuada aos docentes, por isso, nesta pesquisa questiona-se como acontece a formação continuada para o coordenador pedagógico na RME.

Neste sentido, Breckenfeld, Guiraud e Romanowski (2009, p. 3621) destacam que:

[...] a proposta de formação continuada para o pedagogo, respaldada pela reconfiguração de seu papel, deve conjugar ações no sentido de lhe dar respaldo teórico e prático para que possa conseguir mudanças didático-pedagógicas qualitativas no âmbito das escolas, levando à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Sendo assim, entendemos que o coordenador pedagógico também necessita de formação para que possa planejar e desenvolver a formação continuada dos professores, e por isso a presente pesquisa tem como enfoque a formação continuada dos coordenadores pedagógicos da rede pública municipal de educação.

Ao questionarmos como acontece a formação continuada do coordenador pedagógico assumimos o modelo epistemológico em que a teoria é concebida como expressão da prática (MARTINS, 1996) e tem o compromisso de orientar a prática pedagógica a partir do que os sujeitos possuem, do conhecimento que eles têm, da forma como foi produzido, suas práticas, experiências e necessidades. Para esta autora a teoria como guia da prática considera que as mudanças são realizadas no plano dos conceitos, das ideias, e a ação concreta fica à margem.

Nesta perspectiva, a formação continuada para a transformação da prática pedagógica não considera ser suficiente distribuir conteúdos mais críticos historicamente produzidos como forma de garantir uma ação transformadora. É necessário romper com a forma transmissão-assimilação dos conteúdos, ainda que críticos, buscando um processo de ensino que altere, na prática, suas relações básicas na direção da sistematização coletiva do conhecimento.

Sendo assim, para Martins (1996) a formação continuada é um processo metodológico que se fundamenta na proposta de sistematização coletiva do conhecimento que envolve quatro momentos fundamentais e intimamente relacionados, quais sejam:

- A caracterização e problematização da prática pedagógica dos profissionais do ensino. Esta etapa inclui o levantamento dos problemas da prática e formas de organização do trabalho pedagógico.
- A explicação da prática mediatizada por um referencial teórico. Esta etapa considera os problemas da prática pedagógica e entende que esta é uma síntese de múltiplas determinações. Assim, é necessário buscar mediações teóricas que possibilitem explicar e compreender esse produto de forma a negar a prática dialeticamente e transformá-la.

- A compreensão da prática no nível da totalidade. Nesta etapa é preciso buscar as raízes mais profundas dos determinantes históricos, políticos e sociais da prática no nível da totalidade com a sistematização coletiva da concepção que servirá de parâmetro para análise da própria prática.
- A elaboração de propostas para intervenção na prática. Após compreender os determinantes e analisando criticamente a prática pedagógica com base em um referencial teórico, este é o momento de elaborar propostas concretas de intervenção, seja para aprofundar a prática radicalmente, seja para dar mais consistência às iniciativas já tomadas pelo professor ao enfrentar as contradições inerentes ao cotidiano pedagógico.

Ao assumirmos a concepção da teoria como expressão da prática, reforçamos a necessidade de que toda e qualquer formação continuada exija como ponto de partida a prática pedagógica produzida na escola onde os sujeitos atuam. Planejar uma formação continuada que desconsidere os problemas da prática reforça uma concepção da teoria como guia da ação e prioriza-se a distribuição do conhecimento.

METODOLOGIA DO PROJETO

A metodologia aplicada se deu através da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, com as leituras do tema de gestão escolar e coordenação pedagógica e a produção textual de resumos e fichamentos.

De acordo com Gil:

[...] os procedimentos de observação são frequentemente estudados como próximos aos procedimentos experimentais. Nestes casos, o método observacional difere do experimental em apenas um aspecto: nos experimentos o cientista toma providências para que alguma coisa ocorra, a fim de observar o que se segue, ao passo que no estudo por observação apenas observa algo que acontece ou já aconteceu. (1995, p. 35)

Em relação à pesquisa descritiva, segundo GIL (1995), visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. A fundamentação teórica é constituída de dois vieses. O primeiro instiga uma breve reflexão sobre a Gestão e a coordenação pedagógica. O segundo viés é referente aos avanços ocorridos no estudo da Gestão e da coordenação pedagógica.

As formações terão temáticas diferenciadas com o intuito de proporcionar o constante aprendizado dos gestores e coordenadores pedagógicos:

Identidade profissional

Para acertar o foco, ele precisa entender sua função na escola. Eliane Bruno lembra de um programa de formação da qual participou em que, por sua importância, um semestre era dedicado ao tema:

"Induzíamos a uma reflexão sobre as atribuições do coordenador usando leituras de experiências práticas e promovendo um diálogo com a teoria." Para ela, a troca de experiência entre os pares nos encontros ajudou a atingir a meta.

Concepção de formação

Se essa é a essência do trabalho da coordenação pedagógica, quem a exerce tem de ter consciência de que não basta encaminhar os docentes para cursos da Secretaria ou repassar programas prontos. O trabalho do dia a dia deve incluir o monitoramento constante das práticas em sala de aula. "A melhor forma de disseminar a ideia é debatê-la em encontros periódicos com profissionais da rede", diz Cybele.

Relações interpessoais

Para ser articulador e formador, ele deve saber se relacionar bem. Só assim conseguirá observar a aula sem parecer um fiscal intrometido, apresentar críticas sem despertar raiva e integrar um professor novato. Para desenvolver a habilidade, é possível usar diferentes linguagens, como filmes e literatura, para aguçar a percepção e as capacidades de observação e de escuta. Pode-se recorrer à memória, induzindo cada um a lembrar vivências da sua trajetória e compartilhá-las com os colegas.

Liderança e condução de grupo

O líder pedagógico tem de ter competência para conduzir a equipe em reuniões de trabalho, conquistando a adesão de pessoas. Quem pensa não ter essa habilidade pode aprender. Há diferentes estilos de liderança e conhecê-los é a forma de buscar identificação com um e adotá-lo. E vale incluir na formação do coordenador o estudo de teorias e técnicas sobre o funcionamento de grupos - para saber, por exemplo, como alguém de personalidade marcante influencia os demais.

Planejamento

Elaborar uma pauta produtiva para os horários de trabalho coletivo e para reuniões setorializadas, orientar os professores a planejar as aulas, o semestre e o ano e criar estratégias para melhorar o trabalho em sala de aula. O coordenador aprenderá tudo isso se contar com uma orientação técnica contínua, que funcione nos moldes de uma tutoria. No dia a dia, o supervisor pode fornecer conhecimentos gerais sobre planejamento e apresentar bons modelos.

Estratégias de avaliação

Para ajudar os docentes a aprimorar o trabalho, o coordenador precisa saber observá-los em aula, analisando o conhecimento do conteúdo, a forma como ele é ensinado e as interações. A supervisão em serviço, como uma tutoria, é a melhor forma de fornecer parâmetros para ele criar suas ferramentas de acompanhamento.

Instrumentos metodológicos

Alguns documentos são essenciais para o líder da equipe docente. Explicar quais são eles e como guardá-los é indispensável quando se deseja um coordenador competente. Os planejamentos dos docentes, por exemplo, dão pistas sobre as necessidades de ensino que precisam ser supridas e devem ser arquivados, assim como o portfólio de cada turma, com relatos, fotos, produções dos alunos, registro de dúvidas e notas sobre avanços, que ajuda a avaliar a evolução de uma classe. Tudo isso pode ser arquivado por data ou tema. A Secretaria de Educação pode organizar seminários sobre o tema, mas é fundamental que os supervisores técnicos detectem as deficiências particulares no uso dessas ferramentas.

Conhecimentos didáticos

Só conhecendo as peculiaridades das diferentes fases de desenvolvimento da criança e do adolescente e a forma como se aprende em cada uma delas o coordenador é capaz de avaliar se os métodos usados em sala de aula são apropriados. Ele precisa ainda ter clareza sobre os mecanismos de assimilação dos adultos, pois conduz os docentes em um processo dinâmico, no qual eles ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Seminários temáticos aumentam a bagagem teórica na área. Mas é a orientação contínua que permite identificar falhas e corrigi-las.

Tematização da prática

Consiste na reflexão, à luz de teorias, sobre boas práticas em sala de aula - em geral, gravadas em vídeo. O objetivo é que o docente aprenda vendo modelos, pensando sobre eles e discutindo-os. Cabe ao coordenador fornecer a base teórica e indicar como aquele exemplo pode ser usado em sala. Para evitar constrangimentos, recomenda-se que o coordenador comece a implantar a estratégia usando gravações feitas fora da escola para só depois fazê-las com um docente da equipe com uma atividade anteriormente planejada em grupo. As instruções gerais podem ser fornecidas em um workshop com os profissionais de toda a rede, mas cada coordenador precisará de uma supervisão individualizada para implantar a estratégia formativa em sua rotina.

Troca de experiências

Se um professor fez um projeto de sucesso, outros docentes devem conhecer o trabalho. Portanto, o coordenador precisa saber documentar, sistematizar e compartilhar experiências. Isso pode ser feito na escola, com a criação de um arquivo de boas práticas aberto a consultas, ou na internet, com a organização de uma rede colaborativa, da qual docentes de outras escolas podem participar. De novo, poderá aprender a fazer isso com uma orientação individualizada.

CONTEÚDOS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Visão da identidade profissional

Para acertar o foco do trabalho, é importante que o coordenador compreenda que a sua função na escola é a formação em serviço do corpo docente.

Concepção de formação continuada

É preciso aprofundar a ideia de que cuidar do aprimoramento contínuo dos docentes não significa apenas encaminhá-los a cursos e oficinas da Secretaria de Educação nem repassar conteúdos prontos. É, sim, um acompanhamento do dia a dia da escola - o que inclui o monitoramento constante das práticas em sala de aula.

Relações interpessoais

Como articulador do projeto político-pedagógico e líder dos docentes, ele deve ter a capacidade de observar e escutar, que pode ser desenvolvida com o tempo e, de tão importante, chega a ser um pré-requisito para adquirir legitimidade junto à equipe.

Condução do grupo

Para conduzir o horário de trabalho coletivo e as reuniões setorizadas por série e disciplina, é necessário conhecer os diferentes estilos de liderança e identificar o seu, além de aprender sobre o funcionamento de grupos - basicamente, quem pode influenciar quem, por que e de que forma.

Planejamento

Esse conhecimento é importante para elaborar pautas produtivas dos horários de trabalho coletivo e das reuniões setorizadas, assim como orientar os professores na sistematização de atividades, sequências e projetos didáticos e ainda pensar em estratégias para melhorar o ensino.

Estratégias de avaliação

Saber acompanhar o desempenho e o desenvolvimento de cada professor é uma das competências que o coordenador precisa ter. Para tanto, tem de ser orientado sobre as ferramentas disponíveis para avaliar o trabalho em sala de aula.

Instrumentos metodológicos

Quais documentos são essenciais para o trabalho de formador, como utilizá-los e como arquivá-los são saberes indispensáveis para esse profissional. Os planejamentos dos docentes, por exemplo, dão pistas fundamentais sobre as necessidades de ensino que precisam ser supridas.

Conhecimentos didáticos

Somente conhecendo as peculiaridades das diferentes fases de desenvolvimento da criança e do adolescente e a forma como se aprende em cada uma é possível avaliar se os métodos usados em

sala de aula são apropriados para os alunos. Mas o coordenador precisa também saber como os adultos aprendem, já que conduz os professores em um processo no qual eles ensinam e aprendem ao mesmo tempo.

Tematização da prática

A estratégia de refletir, à luz de teorias da Educação, sobre as boas práticas em sala de aula - em geral, registradas em vídeo - é peça-chave no trabalho do líder pedagógico, pois ela permite que os professores aprendam assistindo aos pares em ação.

Compartilhamento de boas experiências

O formador precisa saber como montar um arquivo de boas experiências aberto à consultas na própria escola ou na internet. Afinal, se um professor fez um projeto que contribuiu para a aprendizagem dos alunos, por que não compartilhá-lo com os colegas para que conheçam e aproveitem a ideia?

PROPOSTAS DE CAPACITAÇÕES E FORMAÇÃO CONTINUADA DOS GESTORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS

- 1. A Importância da Afetividade na Educação Escolar**
- 2. A Importância da Família na Vida Escolar da Criança da Educação Infantil**
- 3. A Inclusão do Autista em Sala de Aula**
- 4. Alfabetização e letramento digital**
- 5. As Funções do Coordenador Pedagógico e as ações nas Transformações Escolares**
- 6. Estudos e Perspectivas da Indisciplina em Sala de Aula**
- 7. Implicações do Projeto Político Pedagógico na Escola**
- 8. Legislação Educacional**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARÉZ, Manuel. **O Projeto Educativo da Escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO; CARVALHO (Org.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ASSMANN, H.; SUNG, J. M. **Competência e solidariedade solidária: educar para a esperança**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BARROSO, João. O Reforço da Autonomia das Escolas e a Flexibilização da Gestão Escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. Carapeto (org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.
- BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do Projeto**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

- BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Brasília/DF: Senado Federal, 2004. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>> Acesso em: ago. 2018.
- _____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- _____. MEC. Legislação do Fundef. Brasília/DF: Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Legisla.shtm>> Acesso em: ago 2018.
- CÂNDIDO, R. A inovação como processo permanente. **Revista Educação**. v.1, n.2, p.17-22, Lisboa, 1987.
- CARVALHO, Francisco Geraldo Freitas. Introdução à Metodologia do Estudo e do trabalho Científico, 2ª Ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014.
- DELORS, J. ET AL. **Educação: um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 1999.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 4ª ed, Campinas: Autores Associados, 2000.
- DIAS, J. A. Gestão da escola. In: MENESES, J. G. de C. (Org.) **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2001.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?** Módulo II. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.
- EYNG, A. M. Projeto pedagógico: construção coletiva da identidade da escola – um desafio permanente. **Revista Educação em Movimento**. Curitiba, v.1, n.1, jan./abr., 2002.
- EZPELETA, J.; ROCKEWELL. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERREIRA, F. W. **Planejamento: sim e não**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FUSARI, José Cerchi. **A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar**. **Série Idéias**, São Paulo, n. 16, p. 69-77, 1993.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2002.
- GANDIN, D. **Escola e transformação social**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GANDIN, D; GANDIN, L. A. **Termas para um projeto político-pedagógico**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GAZETA DO POVO. **Alfabetização**. Caderno Brasil. Curitiba, março, 2003.
- HENZ, Celso Ilgo, et alli. **Gestão Democrática e Proposta Pedagógica**. Disponível: <http://www.utsn.br/adeonline/celso3.html>. Acesso em 4/07/2018.

- HERNANDÉZ, F. **A organização do currículo por projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LEÃO, E. C. (Coord.). **Os pensadores originários: Anaximando, Parmênio, Heráclito**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MIZUKAMI, M. da G. N. ET AL. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: UFSCAR, 2002.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. 7ª ed. São Paulo: Érica, 2007.
- PAVIANI, Jayme. **Problemas de Filosofia da Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1988.
- RAMOS, Angélica Maria Pinheiro. **Gestão de recursos financeiros na escola**. Fortaleza: UECE, 2003.
- SACRISTÁN, J. C. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SCHRAMM, Sandra. Educação, cidadania e mercado. In: organização VIEIRA, Sofia Lerche; MATOS, Kelma S. L. de. Educação: olhares e saberes, Fortaleza: Edições Democrito Rocha, 2000.
- SETÚBAL, M. A. (Org.). **Raízes e Asas**. São Paulo: Centro de Pesquisas para educação e Cultura, 1994.
- SILVA, L. H; AZEVEDO, J. C. H. (Org.) **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- TUNES, A. F. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.
- VASCONCELOS, C. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 7ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.
- VEIGA, Ilma Passos & RESENDE, Lúcia Maria G. (Orgs). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.
- VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2002.