Coordenação Pedagógica: área de Formação de Professores e de atuação do Pedagogo Escolar nas Escolas Públicas da Educação Básica¹

Umberto de Andrade Pinto

UNIFESP / GEPEFE (USP)

Considerando que a função social da escola pública é garantir a democratização do acesso ao conhecimento científico produzido historicamente pela humanidade, o presente trabalho busca analisar a função formativa da coordenação pedagógica na escola básica, a partir da articulação entre os campos de estudo da didática e da formação de professores. Para tanto tratará inicialmente das relações entre esses dois campos de estudo, a partir do conceito de pedagogia como área de conhecimento sobre e na educação. Prossegue problematizando a escola como espaço de formação docente e o exercício da docência e da coordenação pedagógica *em contexto*. Finaliza defendendo que os cargos de coordenação pedagógica sejam de responsabilidade do pedagogo escolar, profissional com uma sólida formação no campo pedagógico, para que efetivamente possa contribuir com os processos formativos dos professores em serviço.

Introdução

Analisar a função formadora da coordenação pedagógica (CP) junto aos professores implica necessariamente questionar que tipo de formação estamos defendendo, pois ela estará diretamente relacionada à construção do projeto político pedagógico (PPP) da escola, que por sua vez expressará os princípios formativos de seus alunos. Ou seja, a função formadora da CP não é neutra. Ela pode articular-se com diferentes propostas de formação docente, a depender de sua filiação pedagógica, dos diferentes contextos escolares em que atua, do seu entendimento do papel da escola na sociedade etc.

No que se refere ao papel da escola pública na sociedade contemporânea – identificada como sociedade da informação - entendemos que o papel do currículo escolar é justamente transformar em conhecimento as informações fragmentadas e desarticuladas que circulam nos diferentes meios de comunicação. Sua centralidade constitui-se em desenvolver o pensamento racional reflexivo no processo de assimilação e crítica do conhecimento – científico, em especial - produzido historicamente pela humanidade. Desenvolver nos alunos o pensar metódico, pela atividade mental intensa de compreender, memorizar, comparar, organizar, analisar, criticar, propor, criar e relacionar conhecimentos de diferentes tipos e procedências. Essa atribuição confere ao currículo escolar um espaço de múltiplas sínteses. E para sintetizar conhecimentos, é fundamental que ela

¹ O autor agradece ao prof. Dr. José Cerchi Fusari por contribuir com uma rigorosa revisão crítica deste artigo.

seja reconhecida também como produtora de conhecimento, como local de pesquisa em que transitam diferentes saberes expostos ao debate público. Daí ser, também, o local privilegiado para desenvolver habilidades e atitudes de seus alunos, assim como de seus profissionais, em um ambiente coletivo, em uma comunidade de aprendizagem, firmando-se assim pelo trabalho e aprendizagens coletivas que apontem para a construção de uma sociedade efetivamente democrática, justa e fraterna.

A partir deste entendimento da escola como uma comunidade de aprendizagem é que o trabalho da CP entra em destaque, em especial, a formação contínua em serviço dos professores. Assim, cabe frisar que embora neste artigo o foco do trabalho do Coordenador Pedagógico seja a formação contínua em serviço dos professores, a atuação desse profissional nas escolas é muito mais abrangente, desenvolvendo diversas funções que, às vezes, se relacionam mais, e às vezes menos, com a formação contínua docente. Ou seja, a formação docente é apenas uma das várias responsabilidades assumidas pela CP nas escolas da educação básica. Entretanto, é fundamental que se considere sua função formativa junto aos professores de forma planejada, inserida e articulada no conjunto mais amplo de suas atribuições dentro da escola; assim como, junto ao coletivo da equipe diretiva, do corpo docente e do corpo discente.

Pedagogia, Didática e a Formação de Professores

Para o entendimento das relações entre o campo de estudos da didática e o da formação de professores é necessário identificá-los como subáreas da ciência que toma com exclusividade a educação (em especial, a escolar) como objeto de estudo: a Pedagogia. Assim, sintetizaremos, a seguir, um conceito de pedagogia que possibilite não somente o estabelecimento das relações citadas anteriormente, mas também o entendimento dos saberes que envolvem a profissionalização na área educacional. Ou seja, entendemos que a coordenação pedagógica é uma das áreas de atuação do pedagogo, profissional portador de saberes complexos e específicos.

Propomos (Pinto, 2011) identificar a pedagogia *como campo do conhecimento sobre e na educação*. ‘Campo de conhecimento’, pois não se trata apenas de teorias científicas, à medida que envolve outras formas e tipos de conhecimento: do senso comum, da estética, da ética e política, da empiria, da etnociência. Ou seja, a pedagogia constitui-se por uma abordagem inter e transdisciplinar do real educativo ao articular as teorias das diferentes ciências que tradicionalmente lhes dão sustentação direta (Psicologia, Sociologia, História e Filosofia) com as demais ciências que a alimentam de modo mais indireto (Economia, Biologia, Antropologia, Neurologia etc.). Deste modo, a pedagogia como campo de conhecimento da educação tem justamente nas diversas ciências que estudam a

natureza e a condição humana em diferentes contextos históricos o seu rastro científico. Entretanto, pelo fato do fenômeno educativo ser multideterminado, a sua peculiaridade, especificidade e seu grande desafio é recolher, articular e integrar os conhecimentos produzidos nessas diferentes áreas científicas de modo a ampliar o entendimento dos fenômenos educativos. Por outro lado, a Pedagogia constitui-se, ao mesmo tempo, por uma abordagem pluricognitiva ao ser expressão dos diferentes tipos e formas de conhecimentos já mencionados; ‘sobre a educação’, por teorizar e sistematizar as práticas educativas produzidas historicamente na articulação dos diferentes saberes já descritos; e ‘na educação’, ao materializar-se nas práticas educativas que são fundantes para a articulação de todos os conhecimentos produzidos nas ações dos educadores, no âmago da atividade prática. Assim, a Pedagogia como campo de conhecimento prático conjuga e é constituída por esses diferentes tipos e formas de conhecimentos sob a mediação da ética e da política. É a partir dos princípios éticos e políticos que ocorre a seleção e a articulação dos saberes científicos, dos saberes da experiência, dos saberes do senso comum pedagógico sob o *primado da reflexão filosófica*.

Se consideramos a Pedagogia como campo de conhecimento da educação, e se a educação ocorre em todos os espaços de convivência humana, cabe agora identificar a Didática como subárea da Pedagogia, que toma especificamente o processo educativo institucional que ocorre nas escolas. Ou seja, a didática é a teoria do ensino que ocorre em aula e que se efetiva e se materializa nas aprendizagens dos alunos.

No que se refere à área de formação de professores, a questão da sua constituição como campo de conhecimento não será aqui analisada, à medida que extrapola o objeto de estudo do presente artigo. Entretanto, entendo que a formação de professores também se constitui em uma subárea da pedagogia ao debruçar-se especificamente sobre os processos formativos dos professores no campo da educação escolar. Entretanto, entendo também, que os estudos empreendidos nessa subárea devem articular-se ao campo da didática, pois essa última ao estudar os processos de ensino e de aprendizagem, busca compreendê-los em sua totalidade, em suas multideterminações; ao passo que ficar preso à formação de professores, num sentido restrito (processos de ensino), pode comprometer toda a contribuição que esta área pode trazer para a melhoria da educação pública.

No campo da formação de professores, quero destacar a contribuição da sistematização sobre os *saberes da docência*, desenvolvido por Pimenta (2005), que servirá de referência para o estudo da função formativa da coordenação pedagógica no presente estudo. A autora identifica três conjuntos de saberes que constituem a prática docente: (1) o conhecimento - referente ao conteúdo de ensino que o professor leciona; (2) os saberes pedagógicos - referentes aos conhecimentos didáticos do processo de ensino e (3) a experiência – que abriga tanto aquela que o professor, em especial o iniciante, já vivenciou na sua trajetória escolar na condição de aluno, quanto também a experiência

que vai acumulando a partir do momento em que começa a lecionar. É justamente do caso específico desse último tipo de experiência que trataremos a seguir, ao nos reportarmos ao campo da formação contínua de professores, em especial, à formação em serviço.

Formação de Professores: exame de termos

Por muito tempo houve um entendimento de que o professor depois de formado em um curso de nível médio (Normal, HEM) ou superior estava eternamente preparado para lecionar em diferentes escolas. Entretanto as pesquisas na área de formação de professores, tanto no Brasil quanto em outros países, têm dado destaque, em especial nas três últimas décadas, aos processos formativos dos professores que já estão em atuação docente. Assim, para diferenciar a formação do professor que ainda não leciona, que ainda está estudando para ser um futuro professor, daquela formação do professor que já está em exercício profissional, passou-se a utilizar, respectivamente, as expressões Formação Inicial e Formação Contínua (ou Formação Continuada, Formação em Serviço). Assim, podemos identificar por *Formação Inicial* (FI) a formação que o professor obtém em cursos (Licenciaturas) legalmente reconhecidos que o habilita para a atuação docente, certificando o seu direito ao exercício profissional no magistério. Já a *Formação Contínua* (FC) pode ser identificada por todos aqueles processos formativos aos quais o professor está submetido a partir do momento em que está em plena atividade profissional: troca de experiências com outros professores em exercício, atitude reflexiva sobre sua própria prática pedagógica, participação em diferentes eventos da área educacional (congressos, encontros, palestras), frequência a cursos de especialização, extensão, pós-graduação etc.

No que se refere à concepção da Formação Contínua de professores podemos identificar dois momentos com diferentes abordagens, conforme Candau (1996). Um primeiro momento, que pode ser considerado como modelo clássico, enfatiza a “reciclagem do docente”. O professor volta para as instituições formadoras e atualiza a formação inicial recebida. Esta concepção tem sido criticada tanto pelo termo *reciclagem* – que identificaria o professor com os materiais recicláveis! – quanto pelo lugar em que o professor deve dirigir-se para atualizar-se: a universidade. Esta concepção de formação contínua enfatiza a ideia da universidade como único espaço de produção de conhecimento na área da docência. Mais ainda, os professores da educação básica seriam os responsáveis pela aplicação, socialização e transposição didática do conhecimento produzido na universidade. Com esta concepção é reforçada a dicotomia entre teoria e prática, separando aqueles que produzem o conhecimento (professores universitários) daqueles que o aplicam (professores da educação básica). Num segundo momento, mais recente, a Formação Contínua é concebida

buscando superar este modelo clássico. Passa-se a valorizar o saber docente produzido pela experiência em sala de aula e desloca-se o *locus* de formação da universidade para as escolas. Assim, o saber que o professor traz da experiência docente para os programas de educação contínua deve ser reconhecido e valorizado. A escola, local em que o professor produz conhecimento em seu cotidiano, deve ser valorizada como espaço de reflexão sobre este aprendizado, por meio de programas de formação organizados pelos profissionais da própria escola.

No que se refere aos termos empregados na área de formação contínua de professores, cabe distinguir três diferentes modalidades:

1) *iniciativa pessoal*: trata-se de todas as iniciativas tomadas pelo próprio professor no que se refere ao seu aprimoramento profissional. Essas iniciativas são mediadas tanto por suas necessidades e anseios em termos de progressão profissional, quanto por seus próprios interesses pessoais e profissionais. Como exemplos, podemos citar a participação em cursos (especialização, mestrado, doutorado etc.), em palestras, encontros, congressos etc. Cabe destacar neste âmbito, a importância das iniciativas oferecidas pelas entidades de classe: cursos e outros espaços de formação política-profissional que congregam os professores que atuam numa mesma rede de ensino, por meio do seu respectivo sindicato.

2) *institucional*: promovida pelos sistemas de ensino (Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Governo Federal). Ou seja, trata-se de ações promovidas pelas próprias instituições às quais os professores estão vinculados; às vezes em parceria com as universidades.

3) *centrada na escola*: promovida na e pela própria escola. Trata-se de ações específicas, tomadas a partir das necessidades e demandas identificadas no cotidiano de cada escola.

No que se refere à *formação em serviço* ela pode ser *institucional*, quando articulada às demandas imediatas da escola em que o professor atua, em forma de cursos oferecidos tanto dentro quanto fora da escola pelas Secretarias de Educação; ou pode ser predominantemente *centrada na escola*, sem a participação das Secretarias de Educação. Trata-se de ações desencadeadas na própria escola, a partir de demandas identificadas pela própria comunidade escolar.

Entendo que examinar atentamente essas diferentes modalidades de formação contínua de professores contribui para analisar as diferentes *propostas políticas* que elas engendram. Ou seja, estamos aqui adentrando num ponto de tensão estabelecido entre a autonomia da escola e as políticas públicas emanadas pelas Secretarias de Educação. Em uma sentença: o grande problema da F.C. institucional é ser comumente atrelada às políticas educacionais dos governantes em exercício, tanto nos Estados quanto nos Municípios do país. Ainda não avançamos para iniciativas de F.C. institucional que sejam independentes dos governantes eleitos a cada quatro anos... Talvez não fosse necessário exemplificar, mas cabe aqui frisar as redes de ensino, cujas respectivas

Secretarias de Educação decidem por definir o currículo a ser desenvolvido nas escolas, assim como o material a ser seguido por professores e alunos; de modo que, a implementação desse currículo, assim como a aplicação desses materiais é que pautam os espaços de formação dos professores, seja dentro ou fora da escola.

Nesta direção, cabe aqui destacar que o trabalho da CP nas escolas está vinculado diretamente às modalidades de FC *centrada na escola* e/ou à *formação em serviço*, estando, deste modo, o tempo todo marcado por essa tensão estabelecida entre a autonomia da escola e as políticas públicas emanadas pelas Secretarias de Educação.

A atuação da CP em contexto

Em outro estudo (Pinto, 2012) desenvolvo o conceito de *docência em contexto* como forma de entender a complexidade da prática docente. Do mesmo modo, entendo que a coordenação pedagógica deve ser também compreendida *em contexto* por dois motivos: primeiro porque a própria atuação do coordenador pedagógico ocorre imbricada pelas três diferentes dimensões que apresentaremos a seguir, e em segundo lugar porque a mediação do seu próprio trabalho junto aos professores e alunos pode ser mais bem apreendida se considerar as práticas docentes da escola em que trabalha, também *em contexto*.

Como sabemos, as práticas educativas ocorrem em todos os espaços sociais, no dia a dia das pessoas, nas modalidades definidas por Libâneo (1999) como formal, informal e não formal. Enquanto modalidade de educação formal, a educação escolar é uma prática educativa institucional, pois ocorre inserida em uma instituição social. Com base nesse entendimento, os fatores condicionantes que demarcam o exercício da CP, assim como dos professores, serão analisados em três dimensões inter-relacionadas: a instituição ao qual estão vinculados, a unidade escolar em que ocorrem as práticas pedagógicas e o coordenador/professor como agente pedagógico marcado pela condição humana. Cabe ainda destacar, que essas três dimensões estão inseridas num contexto mais abrangente: o contexto histórico. Ou seja, a prática pedagógica, assim como as demais práticas sociais são condicionadas pelo contexto da sociedade em que estão inseridas, em um determinado espaço e tempo histórico marcado por diferentes condições econômicas, políticas, sociais, culturais.

A dimensão do contexto institucional

O contexto institucional demarca as condições objetivas e materiais às quais a prática pedagógica está inserida. Refere-se à instituição que o educador está vinculado, que o emprega enquanto trabalhador e lhe oferece determinadas possibilidades de profissionalização. Do mesmo modo, é a instituição que também oferece aos profissionais do ensino e alunos que estudam em suas unidades escolares determinadas condições de ensino e de aprendizagem. Esta dimensão institucional da prática pedagógica é identificada, no caso brasileiro, pelas redes de ensino federal, estadual ou municipal. É certo que a prática pedagógica nas redes estaduais de ensino é mediada por diferentes determinações de âmbito federal, à medida que as legislações estaduais devem estar em sintonia com diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação. Neste sentido, a mediação das determinações legais nas redes municipais é ainda maior, pois se trata de um entrelaçamento das legislações federais, estaduais e as emanadas pelos próprios municípios.

O contexto institucional é, portanto, a dimensão da prática pedagógica em que as políticas públicas impactam mais diretamente, ao serem implementadas pelos governos municipais, estaduais ou pelo governo federal. A dimensão institucional é que estabelece para as práticas educativas em aula tanto as orientações curriculares e até metodologias, quanto as condições materiais para o funcionamento das escolas, desde as instalações físicas até os materiais didáticos disponíveis: o estado de conservação das salas de aula e seu mobiliário, as instalações de laboratórios e de bibliotecas com seus respectivos acervos, ambientes para as práticas esportivas e artísticas, e assim por diante. A dimensão institucional estabelece as condições de trabalho do coordenador pedagógico e do professor: o número de turmas sob sua responsabilidade, o seu regime de trabalho, a remuneração compatível às suas atividades profissionais, a carga horária do trabalho coletivo para que ele possa reunir-se com os demais colegas etc. Estabelece a quantidade e as condições de trabalho dos demais profissionais que atuam nas equipes diretivas das escolas: diretores, vice-diretores etc., assim como dos demais profissionais que atuam nas esferas operacionais e administrativas da escola. O contexto institucional determina, também, um dado fundamental na qualificação das aprendizagens discentes: o número de alunos por sala de aula, definido pelas diferentes redes de ensino. Finalmente, é no âmbito das diferentes redes de ensino que se estabelece como novas propostas pedagógicas serão implementadas pelo conjunto de suas escolas: se os profissionais da educação locados nas unidades escolares participarão do processo de construção destas propostas ou se elas serão gestadas em gabinetes das diferentes instâncias do sistema de ensino para serem simplesmente cumpridas pelos profissionais das escolas.

Cabe, também, aqui destacar as interferências que decorrem do papel desempenhado pelas redes de ensino no diálogo com as diferentes organizações diretamente vinculadas aos profissionais de ensino. De acordo com os governos em contextos históricos específicos, os sindicatos e as entidades

científicas, conseguem dialogar mais ou menos com as diferentes instâncias dos aparelhos estatais. Este diálogo, com os diferentes entes federativos, pode contribuir com a melhoria das condições do trabalho docente e das aprendizagens dos alunos.

Pérez Gómez (2001) sugere entender a escola como um “cruzamento de culturas” que provocam tensões, aperturas, restrições e contrastes, na construção de significados e na formação de condutas. Ao interpretar os fatores que intervêm na vida escolar como *culturas*, ele ressalta o caráter sistêmico e vivo dos elementos que influem na determinação desses significados e dessas condutas. O autor desenvolve uma análise dos diferentes aspectos que compõem cada uma dessas culturas que interagem no espaço escolar e cuja compreensão pode ajudar a entender os fatores que condicionam os processos de ensino e de aprendizagem: a *cultura crítica* (contida nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas), a *cultura social* (expressa nos valores hegemônicos do cenário social), a *cultura experiencial* (adquirida individualmente pelos alunos por meio das experiências nos intercâmbios espontâneos com o seu meio), a *cultura acadêmica* (refletida nas definições que constituem o currículo escolar) e a *cultura institucional*, que identifica estruturas organizativas e orientações gerais do sistema de ensino.

A dimensão do contexto da unidade escolar

O contexto da unidade escolar é a dimensão da prática pedagógica demarcada pela escola em que o educador está trabalhando. Esta escola, enquanto instituição social, além das determinações legais da rede de ensino à qual esta vinculada (contexto institucional) também materializa um conjunto de elementos físicos e simbólicos próprios da sua história, do seu enraizamento na comunidade local. Embora num primeiro plano as escolas sejam uma reprodução singular de um conjunto de outras escolas inseridas em um mesmo contexto institucional, elas interagem de modo diferente com este contexto. Escolas de uma mesma rede de ensino desenvolvem atividades educativas diferentes, mesmo quando administradas por uma mesma instituição (uma rede de ensino municipal, estadual ou federal). Deste modo, o trabalho do coordenador pedagógico, assim como dos professores, é desenvolvido fundamentalmente no contexto da escola em que atuam, ainda que seja mediado a todo o tempo pelo mesmo contexto institucional de várias outras escolas. O entendimento deste intercruzamento do contexto institucional com o contexto escolar permite entender porque escolas tão próximas, muitas vezes com as mesmas condições materiais, apresentam resultados educacionais tão diferentes. Como a escola está organizada internamente e como se relaciona com a comunidade à qual está inserida? Como gere suas condições materiais de funcionamento? Como é construído o seu projeto pedagógico? Quem são seus alunos? Como é a atuação da equipe diretiva

da escola? Quem são seus professores? As respostas a estes questionamentos explicam, pelo menos em parte, a diferença entre o trabalho pedagógico de diferentes escolas de uma mesma rede de ensino.

Um fator que determina a preponderância do contexto escolar sobre as demais dimensões da prática pedagógica são *os alunos*. Tema recorrente na área da didática, a indissociabilidade entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem escolar, não pode ser desconsiderada em nenhum só momento dos estudos sobre o trabalho escolar. Entender que as práticas pedagógicas ocorrem no intercruzamento entre o contexto institucional, o contexto escolar e a subjetividade de seus profissionais, somente faz sentido se este movimento for captado a partir dos processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem em aula. Em suma: o trabalho dos professores e do coordenador pedagógico só faz sentido se estiver todo o tempo direcionado para que ocorram com sucesso as aprendizagens dos alunos.

Em suma, é no contexto escolar que entra em cena o ator principal da escola: *o aluno*. Muitos dos argumentos aqui expostos para o entendimento da complexidade das práticas pedagógicas que ocorrem nas escolas seriam também válidos para o entendimento do não menos complexo exercício da aprendizagem. Ou seja, o aluno também aprende na mediação entre o contexto institucional, o contexto escolar e a sua condição humana subjetiva.

Deste modo, o contexto escolar se sobressai na relação com o contexto institucional e a subjetividade do profissional de ensino, à medida em que cada escola e em cada turma é que o profissionais da escola encontrarão os alunos concretos com os quais trabalharão, de acordo com suas origens sociais, econômicas e culturais, que condicionarão, portanto, todas as atividades escolares.

A dimensão (subjetiva) do educador como pessoa e como profissional

Um aspecto peculiar da atividade docente é o fato dela ser exercida, comumente, de modo individual. Embora o professor, quando está trabalhando em sala de aula, esteja interagindo com um grupo grande de pessoas, do ponto de vista profissional ele está sozinho, pois não há outros professores simultaneamente com ele na aula. Neste sentido, há um anacronismo nesta peculiaridade do exercício da docência, pois em aula o professor está rodeado de pessoas e, ao mesmo tempo, solitário em sua condição profissional. Entretanto, embora esteja “sozinho” na aula, sua prática educativa é marcada por um conjunto de saberes constituídos socialmente, que imprime ao seu trabalho uma dimensão coletiva. Ele está ali agindo individualmente, mas sua ação é

expressão de um repertório profissional produzido coletivamente e, quando está inserido em uma escola com PPP instituído coletivamente, sua ação expressa ainda mais este repertório coletivo. O professor está sozinho à frente dos alunos, mas suas ações expressam todo um conjunto de intenções planejadas por um coletivo de educadores da escola. Assim, sua autonomia em aula é sempre relativa. Ele não pode adentrar a sala de aula e desenvolver conteúdos de ensino que definiu sozinho, de um modo e com objetivos por ele estabelecidos. Sobre isso, a professora Terezinha Azerêdo Rios argumenta que a autonomia docente é relativa não por ser menor ou maior (em termos quantitativos), mas por ser sempre *em relação* ao trabalho planejado junto aos outros educadores, o que é próprio da atividade pedagógica. Neste sentido, cabe reforçar que a constituição desse trabalho planejado coletivamente pelos educadores da escola passa fundamentalmente pela coordenação pedagógica.

Schmied-Kowarzik (1988), ao desenvolver o conceito de pedagogia como ciência prática *da e para* a educação, argumenta que ela corresponde ao esclarecimento racional da ação educativa dirigida à humanização da geração em desenvolvimento, e que esta ação é mediatizada pelo educador, uma vez que ela não possui capacidade de interferir na práxis por si mesma, mas apenas mediante o educador. Temos assim, o profissional do ensino como um agente pedagógico que, segundo Sacristán (1999), “quando exerce sua função, é um ser humano que age e esse papel não pode ser entendido à margem da condição humana, por mais técnico que se queira, seja esse ofício. Por meio das ações que realizam em educação, os professores manifestam-se e transformam o que acontece no mundo” (p.31).

Sacristán parte do princípio que a educação, em seu sentido original, é ação de pessoas, embora seja simultaneamente a extensão e o enlace dessa iniciativa subjetiva com a ação social, na medida em que envolve projetos sociais dirigidos, crenças coletivas e marcos institucionalizados. Entretanto, essa ação social materializa-se na ação individual que, marcada pela singularidade humana, nunca representa uma fotocópia fiel daquela.

A ação tem um significado de atividade que ocorre no momento (o processo), mas também significa o resultado daquilo que dela ocorreu (o produto). Uma condição essencial sua é de sempre ser pessoal e definidora da condição e natureza humana, “ligada a um eu que se projeta e que se expressa por meio educar” (Sacristán, 1999, p.31). Desse modo, a ação pedagógica não pode ser pensada somente do ponto de vista instrumental, ela deve considerar o envolvimento do sujeito – o educador – e as consequências em sua subjetividade que se manifestarão em suas ações posteriores. Sacristán atribui ao termo *ação* o exercício individual das atividades educativas, enquanto o termo *prática* fica reservado àquilo que é exercido pelo coletivo social. Assim, a atividade pedagógica é

entendida como síntese da ação do educador, na sua condição humana individual, com a prática de caráter institucional.

Assim entendido, os saberes da docência se materializam na atividade docente pelas ações individuais dos educadores, e estas ações são também marcadas pela subjetividade da condição humana de cada um deles. A interação do professor com o contexto institucional e com o contexto da escola está relacionada tanto com os saberes que ele foi construindo em sua trajetória profissional, quanto às suas características mais pessoais. Ou seja, o repertório ao qual cada professor recorre, como agente pedagógico, está relacionado inicialmente a tudo aquilo que constitui sua condição humana: o seu histórico de vida sócio, econômico, religioso, político, cultural, e sua trajetória pela educação escolar básica, assim como suas primeiras impressões do que é ser professor (espelhadas nas imagens de seus mestres). Mas este repertório está relacionado fundamentalmente aos processos formativos profissionais pelos quais passou: o seu curso de licenciatura, os “cursos denominados de formação contínua”, os cursos de extensão universitária, de especialização, de pós-graduação, que frequentou ao longo de sua trajetória profissional, assim como sua participação e militância sindical e acadêmica em congressos, simpósios, encontros, palestras da área educacional. Constitui também o repertório docente, de modo especial, os processos formativos que o professor passa pelas escolas em que vai trabalhando - os diferentes contextos escolares – *locus* onde são produzidos os saberes da experiência docente. O contexto escolar não determina somente o exercício da docência no tempo presente em que ela ocorre, em função das condições materiais que oferece. Simultaneamente a esta perspectiva formativa, as escolas pelas quais os professores vão lecionando, vão lhe ensinando o ofício docente ao longo de todo o período em que ele ali está trabalhando, inserido em seu PPP, em sua cultura escolar. Um professor que tem a oportunidade, logo no início da carreira, de trabalhar em uma escola com um PPP instituído coletivamente pode, por exemplo, aprender a trabalhar em grupo com os professores e com a equipe pedagógica, aprender a interagir com os alunos e seus responsáveis de um modo respeitoso, e aprender a desenvolver projetos interdisciplinares. Quando for trabalhar em outra escola que não favoreça, do mesmo modo, o seu desenvolvimento profissional, este professor lidará e atuará com o novo contexto escolar de um modo diferente de professores que não passaram por esta sua experiência profissional anterior. O que queremos acentuar, enfim, são os saberes da experiência produzidos *coletivamente*, em contextos escolares específicos, adquiridos pelo professor e que ele carregará ao longo de sua trajetória profissional. Estes saberes são muito mais impactantes do que aqueles produzidos pelo trabalho docente individual e solitário em sala de aula, como ocorre em escolas que não tem um PPP construído coletivamente.

Cabe destacar que todo este repertório docente constituído ao longo da trajetória profissional de cada professor, é um amálgama marcado pelas políticas públicas na área de educação que acompanharam esta sua trajetória. Desde as oportunidades escolares que ele teve, ainda na condição de estudante da educação básica, até o curso de licenciatura que frequentou foram demarcadas pelas políticas implementadas em cada época. Esta demarcação tem continuidade no início do seu ingresso no magistério e o acompanha ao longo de todo o seu percurso profissional, interferindo a todo o tempo na constituição dos seus saberes docentes.

Essa dimensão pessoal (subjéctiva), descrita anteriormente em relação ao professor, também é válida para entendermos a formação e atuação do coordenador pedagógico. Entendemos que em sua trajetória profissional ele já tenha passado pela experiência docente, o que contribuiria na sua atuação como coordenador, no sentido de ter clareza dessas três dimensões (institucional, da unidade escolar e a pessoal) que demarcam a prática pedagógica, tanto sua quanto dos professores. Ou seja, a CP deve ter clareza do movimento imbricado dessas três dimensões que demarcam a prática docente em contexto para promover avanços no trabalho coletivo junto aos professores, assim como identificar os limites impostos nos diferentes contextos escolares.

Por outro lado, cabe destacar que as modalidades de formação contínua de professores apresentadas anteriormente, estão diretamente relacionadas com as três dimensões que contemplam a docência em contexto, conforme exposto acima: o contexto institucional abriga as iniciativas de FC institucional; o contexto da escola contempla a FC centrada na escola; e a subjetividade da pessoa do educador encerra as iniciativas pessoais de FC.

A Coordenação Pedagógica

Conforme Bello (2014) uma das principais atribuições da equipe gestora da escola é promover as atividades referentes à formação contínua dos professores e demais profissionais da unidade escolar. Os pedagogos escolares ocupando as funções de CP das escolas estão diretamente envolvidos com a organização e a implementação de ações que possibilitem a formação do coletivo docente, de acordo com o PPP da escola.

Nesta perspectiva os horários de trabalho pedagógico coletivos destacam-se como momentos privilegiados de formação dos professores em serviço. Para tanto, é imprescindível destacar que tratar da formação contínua de professores em serviço implica em conformá-la nas condições em que o trabalho docente ocorre em diferentes contextos. Ou seja, se os professores têm dedicação exclusiva em uma escola, carga horária equilibrada entre sala de aula, preparo das aulas e horários para reuniões, número compatível de alunos por classe etc. Tudo isto está diretamente imbricado na

qualidade dos processos de formação contínua dos professores. Deste modo, a formação docente é entendida na perspectiva do desenvolvimento profissional, ao atrelar a formação em serviço da área às condições de trabalho em que a atividade profissional se materializa.

A Coordenação Pedagógica e o Trabalho Coletivo na Escola

Na equipe gestora da escola o pedagogo que assume a função de coordenador pedagógico tem papel fundamental no acompanhamento e apoio aos professores e alunos nos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem em aula. Ele pode prestar assistência didática aos professores, coordenar reuniões e grupos de estudos, auxiliar na avaliação do rendimento escolar das turmas, trazer diferentes materiais e propostas de procedimentos didáticos, proceder com o atendimento individual de pais e alunos, dentre outras funções. A CP pode incentivar e viabilizar a produção de material didático pela própria equipe de professores, de modo que favoreça o conhecimento docente por eles produzido, inclusive por meio do registro das práticas.

Muitas das atividades assumidas pelo coordenador pedagógico nas escolas podem transcorrer em atendimentos individuais aos professores. Serve como exemplo destas atividades uma aula em que o coordenador pedagógico pode combinar com o professor que irá observar para posteriormente analisarem a sua dinâmica. Este tipo de ação da CP pode contribuir com as atividades desenvolvidas em aula, pois o olhar do professor está mais direcionado ao ensino, à medida que está mergulhado na organização do seu trabalho, do planejamento da aula. É claro, que o professor como profissional do ensino, deveria ter clareza que todo o seu trabalho - o que propõe aos alunos - só fará sentido se efetivar-se em suas aprendizagens. Mas o que quero aqui argumentar, é que o processo de ensino e de aprendizagem, materializado na relação professor-aluno, ao ter o polo *ensino* gravitando em torno do professor, e o polo *aprendizagem* se efetivando no aluno, coloca estes dois sujeitos em posições diversas em relação aos objetos de estudo (conteúdos de ensino). O aluno, na condição de aprendiz, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, está voltado basicamente para suas aprendizagens; de modo que sua preocupação com o modo como o professor está conduzindo esse processo é secundarizado. Já o professor, na condição de educador, volta-se fundamentalmente ao encaminhamento das atividades em aula, e, diferente dos alunos não pode secundarizar se as aprendizagens de seus alunos estão ou não se efetivando. Este é o seu ofício: ensinar de modo que seus alunos aprendam. Entretanto, o professor, em última instância, ao preocupar-se com os imbricados processos de ensino e de aprendizagem, sempre estará voltado diretamente para o ensino, enquanto autoridade que conduz o processo educativo. Ou seja, por mais que o professor reflita sobre sua prática docente, tendo em vista a garantia das aprendizagens de seus alunos, ele

ocupa uma posição diferente deles, e ao final só pode responder pelas atividades que ele propôs. Querendo ou não, ele não tem controle total sobre as aprendizagens dos alunos, que - em última instância - é sempre uma atividade única e solitária de cada um deles. Com isto quero dizer que o professor nunca tem todos os elementos suficientes para refletir sobre o que seus alunos estão aprendendo ou não, mas tem sim (ou deveria ter) os elementos necessários para explicar com clareza como conduziu o ensino. A CP, por outro lado, pelo distanciamento que tem da sala de aula, pode observar com maior abrangência, com maior isenção, a totalidade do processo de ensino-aprendizagem. Ela pode observar as atividades propostas pelo professor (ensino) na sincronia com o envolvimento, a participação, as dificuldades e os sucessos dos alunos no desenvolvimento dessas atividades (aprendizagem), à medida que ela acompanha a vida escolar dos alunos, seja no contato direto com eles, assim como junto aos seus responsáveis.

Entretanto é desejável que as atividades da coordenação pedagógica privilegiem os momentos de encontros coletivos, favorecendo a troca de experiências entre os professores e a análise de situações problemáticas do cotidiano escolar, de modo a fortalecer a equipe docente em torno do PPP da escola. Neste aspecto vale destacar a importância da CP na condução das atividades encaminhadas junto ao grupo de professores nos horários de trabalho coletivo.

É importante destacar ainda que dentre as atividades da Coordenação Pedagógica deve ser previsto um programa de acolhimento aos professores iniciantes na escola, assim como aos alunos estagiários – futuros professores. No que se refere aos professores iniciantes a CP pode promover, por exemplo, o encontro deles com professores das mesmas áreas e níveis de ensino que possuam mais experiência.

Do mesmo modo, a CP deve também reivindicar condições de trabalho para programar a formação contínua dos demais profissionais da escola, tendo em vista que todas as atividades desenvolvidas pelos porteiros, merendeiras, faxineiros trazem uma dimensão educativa, uma vez que ocorrem no âmbito escolar. Por outro lado, a agenda de trabalhos da coordenação pedagógica no interior das escolas não pode ser pautada pelas instâncias superiores das redes de ensino, mas sim pela dinâmica interna de organização e funcionamento da escola. Somente assim é possível garantir a autonomia do PPP da escola, necessária para garantir a gestão democrática, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Essa agenda de trabalhos, em especial, a que define as atividades a serem desenvolvidas pelos professores nos horários de trabalho coletivo, deve atender às demandas identificadas pelos próprios professores, junto aos coordenadores pedagógicos, a partir do cotidiano escolar. Ou seja, a pauta das reuniões de trabalho coletivo pedagógico deve atender prioritariamente às necessidades identificadas pelo grupo de professores

em suas aulas; mas deve também contemplar necessidades identificadas pela CP em sua atuação direta junto aos alunos e seus responsáveis.

Considerações Finais

O entendimento da formação contínua em serviço, desenvolvida neste estudo, está totalmente imbricada com a construção do PPP da escola. Ou seja, a construção do PPP da escola está diretamente articulada e atrelada à formação contínua dos professores, e vice-versa. Se a escola privilegia a formação do coletivo, o PPP forma não somente os alunos, mas forma também de modo concomitante seus educadores e as famílias dos educandos. Entretanto, para que a construção efetiva e coletiva do PPP ocorra, as políticas educacionais deveriam privilegiar a formação contínua em serviço, resguardando a autonomia das escolas. Para que isto ocorra é preciso garantir a remuneração dos professores nos horários do trabalho coletivo e individual junto à Coordenação Pedagógica e Coordenações das diferentes áreas de conhecimento. Entendo que embora represente um avanço a lei que instituiu o Piso Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério da Educação Básica (Lei n.11738/2008) - ao estipular que um terço da jornada docente seja direcionada para as atividades desenvolvidas fora da sala de aula - temos que encaminhar nossas lutas pela reivindicação de uma jornada docente assim distribuída: um terço com os alunos, um terço com o coletivo da escola, e um terço de trabalho individual.

Finalmente, entendo também que o profissional à frente da CP deve ter uma sólida formação no campo do conhecimento pedagógico, com um repertório profissional que efetivamente favoreça a formação dos professores nas escolas. Para tanto, ele deve ser um Pedagogo Escolar: um professor que além da experiência docente tenha prosseguido com estudos na área da Pedagogia.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394, 20 de dezembro 1996.
- BELLO, I.M.; JACOMINI, M.; PINTO, U.A. (Orgs). *Gestão Educacional*. Recife: Pipa Comunicação, 2013.
- CANDAU, Vera M.F. *Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais*. In Reali, Aline M.M.R. & Mizukami, Maria da Graça N. (Orgs.). *Formação de Professores: tendências atuais*. São Carlos (SP): EDUFSCar, 1996.

- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1999.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, Selma G. Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. In: PIMENTA, S.G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINTO, Umberto A. *Pedagogia Escolar: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional*. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. A docência em contexto e os impactos das políticas públicas no campo da didática. In: Libâneo, J.C. & Alves, Nilda (Orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.
- SACRISTAN, J.G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1988.