

Universidade Católica de Santos

SOLANGE PADILHA OLIVEIRA GUIMARÃES

**CONTRIBUIÇÕES DA DIALOGICIDADE
PARA A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA**

Santos
2007

Universidade Católica de Santos

SOLANGE PADILHA OLIVEIRA GUIMARÃES

CONTRIBUIÇÕES DA DIALOGICIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Formação Humana: aspectos éticos, políticos e epistêmicos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins

Santos
2007

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Meishu Sama, meu Mestre espiritual, pelo cuidado com os meus sonhos.
A todos os meus antepassados que estão vivos dentro de mim, por permitirem esse sonho.

AGRADECIMENTOS

Ao carinho e paciência da professora, minha orientadora, Maria Angélica, por ter esperado o meu tempo e por me acompanhar nesta difícil caminhada.

Aos meus professores do mestrado, Sonia Ignácio, Chica, Jeferson, Sonia Ribeiro, Sueli, Irene, Maria Amélia, que participaram da minha formação na pesquisa.

Aos meus pais, Ivan e Petronilha, por existirem na minha vida.

Aos meus filhos, Ana Carolina e Júnior, as minhas maiores produções.

Aos meus amigos do mestrado, Fabiana, Rose, Sandra Fernandes, pelo “ombro” para chorar e sorrir.

Aos professores coordenadores que, gentilmente, concederam seu tempo para este estudo.

Ao meu companheiro, esposo e maior amigo, Marco Antonio, por, mesmo sem entender os meus sonhos, ficar presente.

À CAPES, pelo incentivo financeiro.

Às funcionárias da UNISANTOS, da secretaria da Pós, Irismar e Ana Lúcia, pelo carinho e bondade com que sempre me atenderam.

*É... mas tenho ainda muita coisa pra arrumar
Promessas que me fiz e que ainda não cumpri
Palavras me aguardam o tempo exato pra falar
Coisas minhas, talvez você nem queira ouvir*

*Já sei olhar o rio por onde a vida passa
Sem me precipitar e nem perder a hora
Escuto no silêncio que há em mim e basta
Outro tempo começou pra mim agora*

Ana Carolina

GUIMARÃES, Solange Padilha Oliveira. **Contribuições da Dialogicidade para a construção do Trabalho Coletivo na escola**. Dissertação de Mestrado. Santos – SP: Universidade Católica de Santos, 2007.

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que discute a proposta freireana da postura dialógica, aqui aplicada ao trabalho coletivo mediado pelo coordenador pedagógico. O trabalho enfatiza a idéia de Paulo Freire (1921-1997) da dialogicidade como dinâmica do diálogo, para o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade com vistas a sua transformação. Paulo Freire é a principal referência teórica para fundamentar as noções de **diálogo, dialogicidade e trabalho coletivo**. O objetivo consiste em analisar o envolvimento do coordenador com práticas dialógicas no trabalho pedagógico coletivo que permitam o desenvolvimento de consciências críticas. A pergunta norteadora do estudo foi a seguinte: **há evidência da dialogicidade no trabalho coletivo, mediado pelo coordenador pedagógico?** As categorias teóricas conceituais aparecem confrontadas com a análise de conteúdo das entrevistas com cinco coordenadores pedagógicos de escolas da rede oficial paulista, na cidade de Santos. A observação da prática desses profissionais permitiu ampliar a análise do exercício da dialogicidade. O estudo indica frágil evidência de dialogicidade no trabalho pedagógico coletivo dos coordenadores pesquisados. A proposta freireana nem sempre parece compreendida pelos coordenadores. Uma contribuição desse estudo consiste em apresentar a dialogicidade freireana como possibilidade para uma real transformação da prática educadora por permitir a decodificação e análise dessa prática.

PALAVRAS-CHAVE: diálogo - dialogicidade – trabalho coletivo

ABSTRACT

This research presents the intention of discuss the Freire`s dialogical dynamic on practice for pedagogic coordinate, starting from the propsoito of the coordination function and the school pedagogic plan will must happen inside the dialogical process. The research`s tempting question is: How far the Freire`s dialogical can help the pedagogic coordinate keep permanently the collective work that happens on the school plan, where they search for formation of autonomous and critical man kind. For that will be analyze the theory`s concept of dialogical and collective work, this all on Paulo Freire`s vision, with focus to learn how happens this movement of the school actor`s relationship. It also will be make a reflection about the function of the pedagogic coordinate as an agent for dialogue collective pedagogic work, using all the writers that say something about this professional practice education. The experiment part of the research it is being doing through the interview of five coordinates from the system State of Santos`s Schools, used as a choice`s rule, the indications for this same system supervision between the schools that presents the work coordinate, results in progress for the students. However the quality research has being made since theory-bibliography and experiment subjects. Paulo Freire is the central theorist reference for the research, because he proposes a look since the dialogue to a utopia and freedom relations, allowing the enriched of the relationship with others and the world.

Key – words: Dialogical , Pedagogic Coordinate , Collective Work.

SUMÁRIO

1	EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, CULTURA: possibilidades de <i>ser mais</i>	9
1.1	O processo de desenvolvimento da identidade humana: a história e a Cultura	10
1.2	O papel da Educação no desenvolvimento da identidade humana	18
1.3	Dialogicidade: essência da educação	23
1.3.1	O diálogo na visão freireana	23
1.3.2	A compreensão do conceito de dialogicidade	30
1.4	O trabalho coletivo como <i>lócus</i> da dialogicidade	35
2	Coordenador Pedagógico: o mediador do trabalho coletivo na escola.	42
2.1	Coordenador Pedagógico: quem é esse profissional da educação escolar	43
2.2	A realidade do cotidiano do coordenador pedagógico e a dialogicidade como possibilidade na prática da coordenação	58
2.3	Projeto Político Pedagógico: fruto do trabalho coletivo	63
3	Contribuições da Dialogicidade no trabalho pedagógico coletivo mediado pelo coordenador	69
3.1	O contexto e os sujeitos da pesquisa	73
3.2	A temática levantada pelos coordenadores	80
3.2.1	A dialogicidade na prática do coordenador	81
3.2.2	Tema: O cotidiano escolar e as ações da coordenação	84
4	Considerações Finais	93
5	Referências bibliográficas	99
6	Anexos	103

1 EDUCAÇÃO, HISTÓRIA, CULTURA: possibilidades de *ser mais*

Se os seres humanos fossem puramente determinados e não seres “programados para aprender” não haveria por que, na prática educativa, apelarmos para a capacidade crítica do educando. Não haveria por que falar em educação para a decisão, para a libertação.
Paulo Freire

Neste primeiro capítulo, apresentamos um estudo sobre o pensamento freireano num diálogo entre Paulo Freire e alguns outros autores (Buzzi, 2002; Brandão, 2005; Fusari, 1980; Gadotti, 2003; Schnorr, 2005; Severino, 2001; Morin, 2002; Fiori, 2004), para a compreensão dos conceitos de **diálogo** e **dialogicidade**, na dinâmica de uma educação como prática da liberdade, que promove o desenvolvimento da consciência crítica do sujeito.

O **trabalho coletivo** é também abordado neste capítulo, entendido como locus da dialogicidade numa aproximação ao pensamento freireano sobre a prática educativa humana do diálogo e o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, mediado pelo coordenador.

A reflexão desenvolvida neste primeiro capítulo representa a nossa compreensão sobre o pensamento freireano da educação libertadora, que promove a práxis dos envolvidos nesse processo, ou seja, o movimento de afastamento necessário de *olharmos* a nossa prática e retomá-la para modificá-la. Esse movimento, que é dialético, possibilita que essa prática modificada se torne objeto de nova reflexão crítica.

1.1 O processo de desenvolvimento da identidade humana: a história e a Cultura

Somos seres *inconclusos*. Essa é a expressão que Paulo Freire (1977) gostava de usar para se referir à natureza humana. Com isso ele queria afirmar o inacabamento do homem, ou seja, mesmo sendo seres biologicamente iguais, não somos determinados - apenas condicionados - socialmente, possibilitados de construir e intervir para mudar a história e construir a cultura. Podemos realizar ações desenvolvidas pelo nosso poder criativo - atributo humano – e, ainda, possuímos a capacidade de nos transformar em objeto da nossa própria análise e reflexão. Assim, possuímos a decisão de respostas aos desafios da natureza e do mundo, exatamente por sermos inconclusos.

Quando os homens interferem na natureza e no mundo, através do seu trabalho, criam novas relações e constroem a história. Ao dar valores e simbologia ao que produzem, criam cultura. Não é a nossa biologia que nos torna humanos, mas as relações sociais com os outros homens; as relações com a natureza, nas nossas respostas às necessidades de sobrevivência; e com a cultura simbólica, “universo no qual também se desdobra sua existência” (SEVERINO, 2001, p. 45).E assim:

Inacabado como todo ser vivo – a inconclusão faz parte da experiência vital – o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo, mero suporte para os outros animais. Só o ser inacabado, porém, que não se sabe assim, que apenas constata o seu suporte, tem história, mas não a faz. O ser humano que, fazendo história, nela se faz, conta não só com a sua, mas também dos que apenas a têm. (FREIRE, 1977 p. 119-120)

Na experiência com o mundo, o homem se relaciona com os outros homens, interferindo e mudando a sua natureza e, nesse diálogo, transforma esse mundo e

movimenta a história; essa não é dada aos seres humanos, mas construída pelos próprios homens. A conscientização das suas ações, no processo da práxis – ação-reflexão – é que possibilita ao homem a modificação da sua realidade objetiva. “A práxis, porém, é reflexão - ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.”(FREIRE, 1977, p. 40). Para o autor, fazemos história na práxis, ou seja, na consciência do nosso inacabamento elaboramos respostas aos condicionantes históricos, para retomá-los e modificá-los.

O autor nos fala, na citação acima, da existência de seres humanos que desconhecem essa possibilidade de intervenção consciente no seu tempo histórico, porém não estão excluídos do processo dialógico, o qual poderá despertá-lo para a sua liberdade de *ser mais*.

A capacidade de *ser mais* é inerente a todo ser humano, é sua vocação ontológica, é a capacidade de intervir e modificar o mundo (FREIRE, 1977). Aqueles que não alcançaram, ainda, a conscientização da sua inconclusão, estão no nível de uma consciência ingênua¹. A conscientização crítica - que é oposta à ingênua - faz-se pela capacidade que o ser humano possui de se *afastar* da sua realidade e *admirá-la*, ou seja, num processo de reflexão das suas ações problematizadas – práxis – o ser humano retorna à ação para modificá-la.

Tão logo percebam a sua condição, libertam-se, ou seja, transformam-se em pessoas tornadas conscientes de si mesmas, da sua realidade, e conscientes do mundo social como obra humana, cuja responsabilidade do próprio destino é tão somente sua.

Para Freire:

¹ Cf em Freire, 1980, p. 26: “Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal, fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua.”

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1980, p. 26)

A conscientização é resultado da práxis. Ou seja, a conscientização não é apenas perceber ou enxergar a realidade a sua volta, mas, numa posição curiosa, investigadora, pesquisadora, analisar essa realidade sob todos os seus aspectos constitutivos – filosóficos, dogmáticos, ideológicos,. – para possibilitar a construção de uma nova realidade. Essa nova realidade também deve ser alvo de crítica e análise constante, sendo essa dialética a dinâmica de transformação do mundo. (FREIRE, 1980, p.26). Temos, então, o eixo escolhido para organizar esse primeiro momento do estudo do pensamento freireano, a fim de entendermos os conceitos de dialogicidade e diálogo.

Freire (1977) apresenta a dialogicidade como a dinâmica do diálogo na realização da educação que visa à liberdade de *ser mais*, ou seja, o movimento da ação dialógica ou dialogicidade – considerado pelo autor como a matriz da democracia² - é fundamental numa prática educativa, para a formação de uma consciência crítica nos indivíduos como agentes de transformações sociais.

Assim, escolhemos iniciar este estudo pelo viés antropológico dessa questão, focalizando os conceitos de cultura e história em Freire, pois esses conceitos estão presentes como termos-chave nos escritos desse autor. Nesse ponto está a importância de os entendermos para a compreensão das categorias diálogo e dialogicidade.

² Cf. Grupo de estudos UFPR na apresentação do livro Paulo Freire: Vida e Obra, 2005, p.22. “[...]a dialogicidade, princípio caro para Paulo Freire e considerado por ele como matriz da democracia [...]”

Para o autor, no processo de desenvolvimento da identidade humana, a história não é apenas a narração de fatos, mas ela é o processo que produz e conduz as ações realizadas pelo homem, ao longo da sua existência; ou seja, é a relação que existe entre o contexto social/cultural/temporal da humanidade (FREIRE, 1977).

A pedagogia freireana se baseia na possibilidade da intervenção do homem no mundo, permitindo a sua assunção como sujeito da sua história. As ações humanas são ações intencionais, porque “A história é uma invenção **consciente**” (Buzzi, 2002, p.146) [grifo nosso], isto é, o momento histórico é que gera as leis sociais de uma época, que podem ser modificadas e transformadas pela ação do homem. Assim, as ações intencionais estão dentro de um contexto social, possibilitado pela história que, no mesmo movimento – histórico - poderá alterar o seu percurso.

Freire (1980) nos dá o conceito de história:

A história – a história no pleno sentido do termo, a história de todo o povo e não somente dos exércitos e dos governos – não é outra coisa que as respostas dadas pelos homens à natureza, aos demais, às estruturas sociais. Não é outra coisa que a procura do homem, sua intenção de ser mais homem, respondendo e relacionando-se. Um homem faz história na medida em que, captando os temas próprios de sua época, pode cumprir tarefas concretas que supõem a realização destes temas. Também faz história quando, ao surgirem novos temas, ao se buscarem valores inéditos, o homem sugere uma nova formulação, uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e nos comportamentos... Insistimos em que, o homem para fazer a história, tem que haver captado os temas. Do contrário a história se arrasta em lugar de ele fazê-la. (FREIRE, 1980, pp. 38-39)

As ações do homem são condições materiais de construção da história. Para Freire, a história se faz no diálogo entre o homem e o seu mundo – social, cultural, natural, isto é, nas relações entre sujeitos que a constroem, conscientes ou não. O movimento histórico se faz na construção material dos homens que, nas relações com a natureza e o com o mundo, atuam de acordo com as suas opções.

A visão de mundo de cada homem, num processo de criação e decisão, constrói o “tema” de cada época, resultado da sua intervenção na natureza e no mundo. Nesse processo dialético, as novas respostas que são dadas aos desafios antigos geram novos desafios, que receberão novas respostas, opondo-se às antigas.

A conscientização é mola propulsora da dialética freireana. O sujeito, ao perceber a realidade a sua volta – os temas de sua época – participa da história, agora como sujeito da mesma. No diálogo das relações, o homem age para a libertação ou para a adaptação à história, pois as ações humanas possuem conseqüências coletivas. Não é possível fazer história sozinho. A consciência dessa condição permite ao homem ser sujeito ou objeto da história.

A isso Freire chama de libertação, ou seja, o ato de assumir a sua posição de sujeito da história, após o exercício da ação-reflexão - práxis - atua, decide e modifica a própria história. Poderíamos dizer, então, que o processo de *humanização* – desenvolvimento da identidade humana - é tecido na teia das relações sociais, historicamente e dentro de um contexto; ou seja, é o resultado daquilo que fazemos - nossas ações - em interação com o que recebemos - nossas condições, em confronto com as respostas que damos a esses desafios.

E assim, a existência do homem social, como uma realidade a ser construída na história, e como processo, se faz pela ação transformadora da realidade concreta desse mesmo homem, que só se dá pela intencionalidade; isto é, o conjunto das atividades dos indivíduos, no diálogo homem-mundo, é que constrói a sua existência e, conseqüentemente, a sua identidade social. Para Freire: “O importante é advertir que a resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual

se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente.” (FREIRE, 1980, p. 37)

Na dinâmica da construção da história, os significados que o homem vai atribuindo aos elementos que o cercam, e que expressam comportamentos e saberes essencialmente humanos resultam na criação da cultura. A cultura é a marca humana. Ela é construída social e historicamente, dando significados simbólicos ao comportamento social e biológico³ do indivíduo. A intencionalidade, no desenvolvimento da identidade humana, reside nesse processo dialético, que é o movimento de intervenção do *agir* que provoca o *mudar*, ou fazer as coisas diferentes do que já são. Ou seja, é a re-elaboração do elemento cultura, pois quando eu me relaciono com a natureza e com as outras pessoas, tomo decisões que norteiam esse agir.

No conceito de Freire:

A cultura- por oposição à natureza, que não é criação do homem – é a contribuição que o homem faz ao dado, a natureza. Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens. A cultura também é aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não “incorporadas” no ser total e na vida plena do homem. Neste sentido, é lícito dizer que o homem se cultiva e cria cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que lhe apresenta à natureza, como também, ao mesmo tempo, de criticar de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a aquisição da experiência humana feitas pelos homens que o rodeiam ou que o precederam. (FREIRE, 1980, p.p. 38-39)

Como somos seres de relação com o outro e com o mundo, o homem se faz e se re-faz num processo dialético, criando e recriando a cultura, ou seja, a cultura é o resultado da interferência do homem no mundo, juntamente com os outros homens.

³ O que há de mais biológico - o sexo, o nascimento, a morte - é também, o que há de mais impregnado de cultura. Nossas atividades biológicas mais elementares - comer, beber, defecar - estão estreitamente ligadas a normas, proibições, valores, símbolos, mitos, ritos, ou seja, ao que há de mais especificamente cultural - falar, cantar, dançar, amar, meditar - põe em movimento nossos corpos, nossos órgãos, portanto, o cérebro. (MORIN, 2002, p. 40)

O ser humano se sente desafiado a dar uma resposta que a realidade, desvelada ou não, lhe impõe. A característica dessas respostas é a diversidade, isto é, para um mesmo desafio ou desafios diversos, cada homem responde de modo original, que é só dele, resultado da sua identidade sócio-cultural e do nível da sua conscientização. Esse movimento acontece no diálogo transformador do mundo, pois o homem modifica a realidade e a si próprio pelo movimento constante dessas respostas.

Os homens, no seu diálogo com o mundo, perante os acontecimentos da sua história e da história dos outros homens, participam da construção de uma sociedade que tem uma identidade própria, com costumes e valores próprios, ritos e mitos, linguagem e idioma próprios. Ou seja, a identidade dessa sociedade é realizada pelas ações das pessoas que a compõem, as quais recebem significados próprios, criando a cultura.

A essa dinâmica o homem acrescenta uma visão de mundo pessoal, que é o resultado do seu diálogo com todo esse contexto. No movimento do agir e refletir, quando o ser humano experimenta rever a sua prática e os seus conceitos, ele reage escolhendo um caminho, que poderá representar uma mudança ou uma adaptação. Essa dialética é a dinâmica da construção da cultura, no seu sentido conservador e/ou transformador.

Nesse contexto - construção da cultura - podemos incluir as posturas políticas, representadas pelo poder, que fazem parte da cultura, a política com suas ideologias e formas de dominação. Freire (1971) apresenta a *invasão cultural* como resultado de uma ação antidialógica, ou seja, uma ação de domínio de alguns homens sobre os outros, negando-lhes a possibilidade de dizer a palavra do diálogo, que é *práxis*, na transformação do mundo.

Essa dominação pode se realizar por meio da ideologia de uma possível cultura “superior”, a qual será inculcada no grupo social, como modelo. Ao estabelecer uma cultura “superior” às outras, ela poderá ser considerada como padrão único e válido para os grupos de uma sociedade multicultural e dividida em classes sociais, como a nossa.

O aparecimento desses critérios lineares de valores sociais poderá produzir um referencial, por exemplo, para as ações pedagógicas na escola. Nessa perspectiva, institui-se a desigualdade de acesso aos bens culturais e materiais, e o domínio do conhecimento se faz, apenas, por uma parte da população, já que a outra parte não se reconhece nessa cultura, que não é a sua.

A multiplicidade das culturas, que vêm constituir o desenvolvimento da identidade humana, possibilita o respeito às idéias e a diversidade dos grupos sociais, quando se encontra numa postura dialógica de igualdade de oportunidades. Podemos citar o trabalho coletivo realizado na escola, como exemplo, pois esse acontece no cruzamento das várias culturas, nas quais os educadores estão atuando na sua individualidade, mas dentro do coletivo social. As dificuldades se apresentam comuns a todos. A superação dessas dificuldades do grupo se faz na força do coletivo que, no diálogo das suas diferenças, contribui para a luta pela modificação da situação problema.

Esse seria o papel primordial de uma educação libertadora, que acontece na relação *com* o outro; diferente da educação estabelecida com critérios de uma possível *cultura superior*. O processo de libertação só pode ser construído na sua dialogicidade, ou seja, na relação de troca permanente entre educador-educando mediados por suas experiências sociais e culturais, para, juntos, transformar o mundo.

Na problematização dessas experiências está a possibilidade da superação do indivíduo de sua realidade alienante. Esse movimento só pode acontecer no coletivo, afinal: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” (FREIRE, 1977, p. 52) Os homens se fazem homens pela capacidade de analisar criticamente e interferir na sua natureza, social-política-cultural, no grupo.

1. 2 O papel da Educação no desenvolvimento da identidade humana

Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica.

Paulo Freire

O homem é um ser vocacionado *a ser mais*. Somente o homem é sujeito e objeto da história. O processo de formação humana é realizado através do conjunto das ações dos indivíduos na construção da sua existência, ou seja, quando o homem interfere e modifica a natureza, para sua sobrevivência, ele também se transforma e cria a cultura. Assim, o homem não é determinado, mas se transforma histórica e culturalmente pela prática educativa que acontece no movimento das relações sociais e o seu meio. Na dinâmica das relações, os homens ensinam e aprendem.

A educação se confunde com a própria vida, ou seja, começa a existir desde que o homem aparece no planeta, envolvendo-o não só individualmente, mas coletivamente, na construção de sua existência sócio-histórica. Assim, essa existência se constrói pelo fazer, pela ação, pela transformação que só se dá pela intencionalidade.

Então, ninguém se educa sozinho. A partir do que já foi feito eu participo do processo de construção histórico-social através das minhas ações, mediatizadas pelo mundo. Eu educo e me educo. Eu ensino e aprendo. Por isso, a produção histórica dos homens só pode ser coletiva. Só pode ser dialógica.

A educação para a libertação é um exercício coletivo. Nesse sentido, a educação é problematizadora, pois:

A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim a vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. [...] A educação problematizadora – que não aceita nem um presente bem conduzido, nem um futuro predeterminado – enraíza-se no presente dinâmico e chega a ser revolucionária. (FREIRE, 1980, p.81)

A educação problematizadora, como prática da liberdade, não é utilizada como instrumento domesticador ou dominador, nem o educador é o dono da verdade absoluta. Antes, porém, numa postura dialógica, o educador conduz a educação para a conscientização dos educandos, num movimento de ação-reflexão, o qual possibilita o desvelar das consciências ingênuas, construindo a possibilidade de *ler* a realidade para modificá-la.

Ao problematizar os temas, desvelam-se os mitos que constituem essa realidade e oprimem o sujeito, (Freire, 1980) prendendo-o na crença de que os mitos são verdadeiros, como por exemplo, de que existe um modelo de cultura a ser seguido nas práticas pedagógicas. A problematização é o ato de *olhar* intersubjetivamente a realidade objetiva, imediatamente percebida pelo sujeito, promovendo a conscientização.

Para Freire (1980), “A conscientização é isso: tomar posse da realidade; por essa razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização”. (FREIRE, 1980, p.29). O

opressor ou dominador tem a tendência de mistificar a realidade para melhor dominar. A mistificação da realidade produz o olhar ingênuo, que conduz o homem a uma visão de mundo distorcida da realidade concreta e não crítica, facilitando a dominação.

Nesse contexto, podemos compreender o conceito freireano de educação libertadora⁴, sendo assim chamada porque promove a libertação do indivíduo, quando essa desvela para o homem a condição de *ser mais*, reafirmando a especificidade humana, ou seja, quando o sujeito define a sua dimensão de sujeito, ele constrói a sua liberdade. Isso é possível no processo da práxis que, ao intersubjetivar a sua existência – *olhar* o mundo como objeto de análise -, afastando-se da sua realidade e problematizando-a, o homem retorna ao mundo para transformá-lo. Esse movimento acontece no diálogo que o ser humano trava com os outros homens mediados pela realidade. Então, para Freire:

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças a qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita freqüência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promover-lo em sua própria linha. (FREIRE, 1980, p. 35)

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... (FREIRE, 1980, p. 39)

Para o autor, a raiz da liberdade é a consciência crítica – objetivo da educação libertadora freireana – que possibilita a posse da dimensão do que o indivíduo faz; ou seja, é o momento em que ele determina suas ações, em que ele é o produtor, o agente do processo de sua participação no mundo. Ele é sujeito daquilo que é feito. A consciência crítica é, então, “a inserção lúcida na realidade, na

⁴ Em *Pedagogia do Oprimido* (1977), Freire utiliza o termo ao se referir a sua proposta de educação.

situação histórica que o levou à crítica dessa mesma realidade e ao ímpeto de transformá-la” (FREIRE, 1987, p. 86). É a construção do homem cidadão, envolvido na organização da sociedade na qual ele está inserido e, portanto, refletindo e intervindo sobre as necessidades do grupo. Essa é a dinâmica da dialogicidade, isto é, o diálogo libertador.

A educação não começa nem termina na escola, é uma prática humana que acontece nas relações homem/mundo/homem, sendo instrumento para possibilitar a conscientização do indivíduo do seu papel na história, que não é imutável, mas construída por homens e mulheres, conscientes, ou não, desse papel. A escola faz parte integrante desse processo, isto é, a escola é o *locus* do processo educativo formal e não formal, mais próspero, pois as crianças e jovens a freqüentam – ou deveriam freqüentá-la - no período mais apropriado de formação dos valores sociais e culturais. Então, a escola não prepara para a vida, mas ela é a vida acontecendo social e historicamente.

Toda a dinâmica do processo educativo, na construção do ser social - esse movimento se faz no coletivo - nos permite pensar nos objetivos da escola como determinantes dos objetivos da sociedade em que essa escola está inserida. Ou seja, a escola responde aos anseios da sociedade na transmissão dos valores dessa mesma sociedade, atuando como conservadora e transformadora desses valores. A educação sistematizada, na proposta freireana libertadora, não se limita à mera transmissão de conteúdos escolares ou de “modelos” de comportamento socialmente válidos, mas implica mostrar os caminhos de inserção lúcida no processo histórico-cultural, permitindo a criação de culturas cuja autoria seja do próprio sujeito envolvido nesse processo, e não “cópia” de modelos dominantes.

A educação libertadora freireana postula uma ação pedagógica consolidada na postura política de envolvimento e comprometimento do educador com o desvelar das consciências ingênuas, que impede uma visão de mundo mais verdadeira. O autor destaca a ação da educação, que acontece na escola, como possibilitadora da libertação dos indivíduos, quando aquela é comprometida com esta finalidade.

Freire (2003b) nos chama a atenção para a questão da postura política do educador, que implica na escolha da educação como prática para a liberdade, pois:

Se os seres humanos fossem puramente determinados e não seres “programados para aprender” não haveria porque, na prática educativa, apelarmos para a capacidade crítica do educando. Não havia por que falar em educação para a decisão, para a libertação. Mas por outro lado, não havia também porque pensar nos educadores e nas educadoras como sujeitos. Não seriam sujeitos nem educadores, nem educandos, [...] Lhes falta a decisão, a faculdade de, em face de modelos, romper com um, optar por outro. (FREIRE, 2003b, pp.12-13)

O educador, como sujeito da sua história, num diálogo crítico e libertador, trabalha com a ação-reflexão junto com os educandos, num esforço de fazê-los se reconhecerem capazes de *pensar certo*, ou seja, capazes de se afastarem da sua realidade para analisá-la criticamente. Ao vislumbrar a realidade objetiva – aquela construída pela ação dos homens - começam a crer em si mesmos como sujeitos de viabilizar a mudança necessária dessas realidades.

No exercício de reflexão com os educandos sobre as suas condições concretas, o educador comprometido com a prática libertadora dos indivíduos assume uma postura política de realizar a educação como ação para a liberdade. Essa é a dinâmica da dialogicidade na prática educativa.

1.3 Dialogicidade: essência da educação

A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar.
Paulo Freire

1.3.1 O diálogo na visão freireana

O processo educativo é uma ação prática dos seres humanos na construção da sua identidade social-histórica, que acontece no diálogo das relações entre os sujeitos sociais. Assim, a existência humana acontece nas relações nas quais os homens se educam uns aos outros pelo diálogo. O diálogo se faz dentro desse movimento de construção da história e da cultura que é o mundo humano, o mundo da práxis, ou seja, se faz entre os homens, no seu convívio social, familiar, profissional, problematizado.

Nesse sentido, o conceito de diálogo para Paulo Freire (1977) vai além de uma ação comunicativa entre as pessoas, é o resultado da ação – reflexão de suas práticas, que são retomadas e modificadas (*práxis*). Quando a *palavra* pronunciada no diálogo é resultado da *práxis*, então é palavra verdadeira que resulta da conscientização de uma realidade desse homem. Nesse sentido, não há dominador nem dominado, mas o *compartilhar* da leitura do mundo; não há o que deposita palavras no outro, mas o diálogo dos que pronunciam a *palavra* juntos, e ambos se libertam, sem sobreposição de um sobre o outro. Não há libertação de uns enquanto existir dominação de outros.

Segundo a visão freireana, o homem se constrói, não *nasce* homem, não é um ser determinado pela sua biologia, mas é um ser em *devir*. Esse movimento só acontece na relação com o outro, pois a nossa visão de mundo aparece

verdadeiramente quando lemos o mundo que se apresenta pelo outro, ou seja, é intercomunicação – a comunicação *entre*- que acontece no diálogo.

Viver em grupo não significa apenas aquilo que o código genético determina; não é apenas uma justaposição linear de indivíduos, mas é o lugar onde se processam as tessituras das relações com o mundo natural e a sociedade, que resultam no desenvolvimento da identidade humana. Freire vem nos dizer que:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (FREIRE, 2005, p.53)

A produção histórica e cultural dos homens só pode ser coletiva. Só pode ser dialógica. O diálogo se faz dentro desse movimento de construção da história e da cultura que é o mundo humano, ou seja, faz-se entre os homens, no seu convívio dialógico. Para esse autor, é *natural* no ser humano, não uma essência determinada ou adormecida, mas a possibilidade real de construir, ele mesmo, a sua identidade humana, na interação com o próprio meio. Essa seria a *vocação* da sua natureza: a possibilidade de *ser mais* do que é, ou a intervenção lúcida nos seus condicionantes de vida.

Nesse contexto, ao perceber a sua realidade – resultado da ação-reflexão – o homem, em diálogo com o outro, interfere na natureza e modifica a sua condição social. O mundo só pode ser transformado pela dinâmica do diálogo, quando os homens pronunciam o mundo juntos, sendo que nesse momento se estabelece: “ o diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir [...]” (FREIRE, 1977, p. 95),

Quando apenas um diz a palavra e não permite que o outro diga, não há transformação. O diálogo é uma prática existencial. E sendo assim não pode se realizar sozinha. Ninguém muda a realidade a sua volta sozinho. Ninguém transforma o mundo sozinho. As mudanças só acontecem no diálogo dos homens, dentro das suas diferentes visões de mundo e, na convivência delas, ocorre aquela. A visão ingênua daqueles que pensam em dominar a palavra e depositar a sua, no outro, sem permitir-lhe a pronúncia do mundo, desconhece seu estado de também oprimido. (Freire, 1977).

Freire confirma a sua teoria do diálogo quando nos fala que “Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado* se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 1977, p. 92). Esse é o movimento dialético da história, que mostra a impossibilidade de se realizar na produção de um só homem. Ou seja, só no diálogo conscientizador é possível o movimento da ação-reflexão, quando o indivíduo experimenta *ver* a sua realidade, afastando-se e admirando-a para transformá-la. Essa nova realidade retorna para ser novamente desvelada e receber as respostas aos novos desafios.

Para Freire, o diálogo é:

dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com a qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1977, p. 93)

O opressor, aquele que impede que o outro pronuncie a palavra no mundo, também sofre as conseqüências da alienação. Então, dominador e dominado se desumanizam, não transformam o mundo a sua volta, pois não existe transformação do mundo na individualidade. É preciso que ambos se libertem, conscientizando-se

dessa condição e restabelecendo o diálogo entre eles. Só a força do coletivo muda uma situação de opressão.

Freire (1977) nos diz que educar é modificar o resultado do processo de construção da própria existência. É inserir-se como sujeito da sua história, é gerar um pensamento crítico. E é nesse encontro dos homens nas teias das relações, ensinando uns aos outros, problematizando seus conflitos, e enfrentando as contradições de seu espaço/tempo, transformando as suas realidades em novas realidades que se concretiza o movimento dialógico. Por isso:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua. (FREIRE, 1977, p. 79)

O diálogo é essência da humanização, ou seja, aquele que não promove o diálogo transformador com os seus semelhantes perde a característica da vocação ontológica, que é o diálogo. Então não pode existir aquele que só ensina e aquele que só aprende, mas o esforço conjunto da ação-reflexão (refletir e agir) na convivência da diversidade de idéias, para a transformação do mundo. Assim, o diálogo não é uma simples troca de idéias ou conversa conciliatória, mas o exercício de hominização⁵ entre os que querem a pronúncia do mundo, razão pela qual ganham a sua identidade de homens.

Freire (1977) nos fala daqueles que negam aos demais o direito inalienável de pronunciar a palavra. O autor nos fala da “cultura do silêncio”⁶ que estabelece, num grupo, aqueles que impõem as suas idéias e valores sobre os outros componentes do mesmo grupo, numa relação vertical que contradiz o processo dialógico. O autor

⁵ Cf em Pedagogia do Oprimido, 1977. Paulo Freire utiliza o termo para explicar o processo de inserção do sujeito na sua história, ao se conscientizar da sua vocação ontológica de *ser mais*.

⁶ Expressão usada por Freire em *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*, Paz e Terra, 1976.

(1977) compara essa prática com o ato de depositar valores e conhecimentos numa espécie de “banco” utilizado para esse fim, dividindo os homens em duas categorias: aqueles que são detentores do conhecimento e aqueles que nada sabem.

Tal ação admite ser possível a transformação da realidade pela atuação de apenas alguns indivíduos. Também possibilita uma visão ingênua de que a solução dos problemas comuns pode ser realizada individualmente, embaçando a realidade da força do coletivo.

E já que o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daquele que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar idéias em outros. Não pode converter-se num simples intercâmbio de idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também uma discussão hostil, polêmica entre homens que não estão comprometidos nem em chamar ao mundo pelo seu nome, nem na procura da verdade, mas na imposição da sua própria verdade. (FREIRE, 1977, p.83)

O autor chama atenção para a ação antidialógica que nega o processo de desenvolvimento da história. A ação antidialógica provoca a fragmentação do grupo, o enfraquecimento das forças coletivas na luta contra a desigualdade social. Na ação antidialógica não acontece a intercomunicação, o diálogo entre as diferenças individuais, necessários para a compreensão de uma realidade que precisa ser superada.

O autoritarismo nasce da ação antidialógica, produzindo o esfacelamento da identidade cultural de cada um, pois acontece, nessa ação autoritária, uma sobreposição de identidades, que facilita o aparecimento de grupos dominantes, cujas idéias podem ser apresentadas como únicos critérios de valor. Diante disso, Freire (1977) destaca uma componente que possibilita a realização da prática

libertadora na educação dialógica, que é a consciência crítica⁷. O autor parte da afirmação de que:

(...) não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. “Banha-se” permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme. (FREIRE, 1977, p. 82)

No diálogo verdadeiro, o indivíduo se percebe como componente importante para a superação de uma realidade que é comum ao grupo, e não só a ele. Compreende que a busca das soluções pode ser efetivada com a força do coletivo, que não significa sobreposição das idéias, mas convivência democrática de diferentes identidades culturais.

O respeito se dá na proporção de que não existe adaptação de nenhuma consciência à outra, mas inserção das consciências no mundo real, em posições de igualdade, no diálogo. O autoritarismo tem conseqüências para o próprio autoritário, podendo ele se *desumanizar* ao negar a prática dialógica, pois: “Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser.” (FREIRE, 1977, p.78).

Assim, o autoritário, ao negar o direito *de ser* do outro, também não se percebe dominado pela sua crença de que a história humana pode ser construída apenas por alguns e de que a superação das dificuldades sociais acontece nas ações individuais. A utopia possível, para Freire (1977), é uma sociedade que inclua todos na sua diversidade, na busca da superação das realidades, possibilitando o exercício pleno da liberdade de *ser* e de *viver*.

⁷ Segundo Fiori, que prefaciou *Pedagogia do Oprimido* (2004, p. 14), “A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes. Imediatamente presentes (...) É um comportar-se do homem frente ao meio que o envolve, transformando em mundo humano. “

O diálogo, para Freire (1977), também é amor e fé nos homens:

Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em que não reconheço *outros eu*? Como posso dialogar se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. (FREIRE, 1977, p. 95)

Freire nos remete à essência do diálogo que é o real encontro dos homens no mundo, na construção da história e da cultura, juntos. Como o diálogo não pode acontecer numa relação autoritária, que é a negação do outro na composição do eu, é preciso ter amor, que é o sentimento que iguala os homens na sua diversidade. Se o diálogo é a palavra que resulta do agir e refletir, em comunhão, para a transformação do mundo, ele não seria possível sem o amor que se transforma na confiança com a convivência da luta comum. Se o diálogo iguala a condição dos homens em seres históricos, ele é amor, porque o amoroso não admite a arrogância. Se o diálogo exige o respeito ao poder criativo dos diferentes, que em comunhão podem mudar o mundo, é preciso ter fé nesse poder do homem, capaz de responder a esses desafios, com a criatividade que lhe é inerente⁸.

⁸ Cf. Freire. Pedagogia do Oprimido. 1977, p. 95

1.3.2 A compreensão do conceito de dialogicidade

Paulo Freire sempre retoma os seus conceitos a cada texto, num exercício de aprofundamento. Notamos em seus escritos o movimento da práxis, pois os assuntos antigos são retomados, acompanhando as novas experiências práticas. Ou seja, os conceitos são revistos e modificados no seu nível de aprofundamento. Para a análise do conceito de dialogicidade, há que se retomar alguns outros. Um deles, com certeza, é a própria dinâmica do diálogo, que é essência da obra de Freire e fundamentação da educação libertadora freireana.

O discurso de Freire expõe a inserção do homem como sujeito da sua história, tão logo alcance a conscientização sobre a sua condição de fazedor do seu destino, no processo da práxis. O autor apresenta a educação como possibilitadora desse processo de desvelamento e conscientização do homem, na inserção da sua realidade objetiva, para dela emergir e transformá-la, quando:

[...] Uma educação que possibilite ao homem discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nessa problemática. Que coloque em diálogo constante com o outro. Que o predisponha a constantes revisões. À análise crítica dos seus achados. A uma certa rebeldia no sentido mais humano da expressão. Que o identifique com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1959, p. 33)

Freire nos mostra a sua preocupação com os objetivos da educação que praticamos e com os rumos que ela possibilita e oferece aos indivíduos. Uma formação de consciências ingênuas ou uma formação para a conscientização, para a análise crítica da sua realidade. A educação problematizadora freireana é a possibilitadora desse movimento de conscientização que se faz pelo questionamento, pela dúvida, e não por informar ao homem o que se passa no mundo. A essa educação Freire chama de libertadora.

Educadores e educandos são sujeitos no ato de problematizar a realidade para, de forma crítica, retornar a essa mesma realidade, agora desvelada,

modificando-a. É a educação *pelo e para* o diálogo. Essa educação libertadora tem como princípio a dialogicidade, que é a ação mediadora do processo de conscientização. A dialogicidade é a dinâmica da práxis libertadora, ou seja, é o diálogo conscientizador.

Nas palavras de Schnorr (2005), analisando Freire, a autora nos diz que:

A ambigüidade entre opressor e oprimido contém em si a antialogicidade, que em sua superação implica na dialogicidade, no face-a-face com o outro e no dizer a palavra, em fazer-se sujeito consciente desta realidade [...] Esta dialogicidade implica na intersubjetividade e na intercomunicação, ou seja, na interação entre sujeitos, por meio da linguagem. A dialogicidade desvela a realidade opressora e problematiza suas razões de ser, instrumentaliza para a luta por sua superação. (SCHNORR, 2005, p. 89)

A dialogicidade é a dinâmica mediadora do diálogo para a transformação. É agir e refletir sobre a ação realizada com o outro para a superação das situações opressoras que afetam o coletivo. É compartilhar *a palavra* que resulta da práxis. A dialogicidade só é possível num ambiente democrático, de convivência com as diversidades culturais, numa posição horizontal de opiniões, ou seja, é a convivência dos diferentes para a superação das dificuldades de todo o grupo. Então não é possível estabelecer uma relação de domínio entre os participantes do grupo, já que: “Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”. (FREIRE, 1977, p. 102)

Freire (1977) coloca na questão da dialogicidade para uma educação libertadora a importância da escolha dos temas que serão trabalhados pelo grupo. A educação que postula a dialogicidade promotora da relação horizontal entre educador e educando, para pronunciar o mundo juntos, não pode prescindir do fato de que a escolha dos temas deva ser realizada igualmente por todos os envolvidos no processo.

Daí que esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas, antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1977, p.98)

A escolha do conteúdo realizada sem o diálogo com as realidades dos educandos possibilita a ação de domínio, de imposição de uma “cultura superior” à cultura deles. É uma ação incompatível com a libertação do diálogo conscientizador, portanto é antidialógico. O conteúdo programático escolhido numa relação vertical de “modelo” válido de uma cultura sobre a outra é considerado por Freire como “educação bancária”, na qual os temas são “depositados” nos indivíduos, partindo de uma visão pessoal da realidade de alguém sobre os outros. A dialogicidade promove o diálogo entre as culturas.

A escolha dos conteúdos programáticos juntamente com os educandos vai atender às necessidades dos mesmos, possibilitando o processo de conscientização da realidade concreta, objetivo da educação libertadora. O diálogo com os educandos e seu mundo problematizado permitirá ao educador partir dos temas gerados a partir das realidades objetivas daqueles. A dialogicidade se encontra no processo problematizador desses temas, pois:

O momento deste buscar é que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*. Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. (FREIRE, 1977, 102)

Se os temas forem *doados* ou *prescritos* aos educandos, sem a participação deles na escolha, a dizer quais os conteúdos são necessários para o seu exercício da práxis, essa prática contradiz a prática dialógica, portanto não representa os

caminhos de uma educação para a liberdade, para a conscientização. A dialogicidade, como possibilitadora da práxis, é ação mediadora do processo de conscientização, que só é possível no diálogo dos homens em comunhão. Isto é, o autoritarismo não faz parte do diálogo libertador, então, não faz parte dessa dinâmica dicotomizar realidade-sujeito-conteúdos programáticos.

A questão da escolha dos conteúdos para o exercício da práxis dos educandos é analisada por Freire (1977) como um ponto crucial na educação para a libertação ou opressão, já que a sua pedagogia não admite a história dos homens como algo estático, linear, compartimentado e determinado. O autor nos fala que: “Procurar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está na práxis”. (FREIRE, 1980, p. 32) Na apresentação dos conteúdos aos educandos, como algo completamente alheio à experiência deles, todo o trabalho educativo para a libertação das suas existências, enquanto sujeitos da história, fica comprometido.

A libertação da condição de alienados da história, de uma consciência ingênua de que a ignorância é atributo deles, não permite a luta pela liberdade de *ser mais*, já que não se pode lutar contra aquilo que não se conhece. Ou seja, se o sujeito não conhece a sua realidade concreta, mas uma realidade dada como verdade única, construída pela visão de mundo de alguém estranho a sua realidade, como poderá proceder à práxis? Como poderá vislumbrar as circunstâncias que o condicionam e o oprimem e que são passíveis de transformação, diante da sua decisão de uma resposta a esses desafios? E assim:

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a

educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica. (FREIRE, 1977, p. 78)

No encontro dialógico do educador-educando para a escolha dos temas que farão parte da educação libertadora, no exercício da práxis, acontece a superação da dicotomia que os separa no ato educativo da ação bancária – o educador é o que sabe e o educando nada sabe. Os temas da educação libertadora, dialogicamente escolhidos, representam o mundo real dos educandos que interagem com o mundo real do educador (intercomunicação). É um processo de libertação que só é possível acontecer juntos. Esse é o significado da expressão: *pronunciar o mundo juntos* a que Freire se refere (1977,1980).

Freire (1977), em *Pedagogia do Oprimido*, intitula a **dialogicidade** de “**essência da educação como prática da liberdade**”. O conceito está relacionado à educação que acontece nas relações humanas sociais e na educação que acontece intencionalmente, nas instituições para essa finalidade, como por exemplo, a escola. Na dinâmica que ocorre na prática educativa entre os seres humanos, a dialogicidade se apresenta como mediadora da educação libertadora, recuperando a consciência da inconclusão dos homens envolvidos nessa prática.

Nesse sentido, a dialogicidade promove o encontro de educador-educando na ação reflexão de seus mundos, de suas realidades para a superação de suas dificuldades coletivas. O sujeito se descobre dono da sua decisão, capaz de pensar as suas respostas para os desafios do mundo. Então ele se liberta.

Essa liberdade vem fundamentada na práxis como movimento constante de análise das suas respostas ao mundo. Essa liberdade só acontece em comunhão, no diálogo homem-mundo.

1.4 O trabalho coletivo como *lócus* da dialogicidade

Paulo gostava de dizer que se pensava como uma “pessoa conectiva”. E o que será uma pessoa conectiva? A primeira imagem é: um alguém “e”. Isto mesmo, a conjunção “e”. A menor palavra que existe para aproximar uma coisa de outra, uma pessoa de uma outra: “eu e você” ou, “você e eu”. A menor palavra que empregamos para somar, para acrescentar, para criar vínculos, para estabelecer interações, para pensar em equipe, para fundar o diálogo, para mudar o mundo. (BRANDÃO, 2005, p.8)

A convivência no grupo é uma ação educativa. O trabalho coletivo é analisado, neste estudo, como o ambiente do diálogo de grupos, cujos objetivos se voltam para o trabalho pedagógico. Assim, escolhemos o trabalho coletivo que acontece na escola. A escolha se deu para a fundamentação do nosso olhar na prática (segundo e terceiro capítulos) Escolhemos iniciar com a conceituação de **trabalho coletivo** de Fusari (1980):

Por trabalho coletivo entende-se aquele realizado por um grupo de pessoas - diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, membros do Conselho de Escola e demais representantes da comunidade - que têm um compromisso com a causa da democratização da Educação Escolar no País, no Estado, no Município, e que atuam com o objetivo de contribuir para assegurar o acesso do aluno à Escola, sua permanência nela e a melhoria da qualidade de ensino. Esse trabalho é caracterizado pela articulação da equipe escolar em torno da função social da Escola, sintetizada na tentativa de "democratizar os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e construir o novo conhecimento". A realização do trabalho coletivo não supõe apenas a existência de profissionais que atuem lado a lado numa mesma Escola, mas exige educadores que tenham pontos de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns. (FUSARI, 1980, p.70)

O trabalho coletivo escolar, para esse autor, é o momento em que um grupo de profissionais da educação se compromete pelo objetivo de levar a educação sistematizada para uma sociedade, assegurando *o acesso do aluno à escola; permanência e qualidade de ensino*, atendendo à função social da escola. Essa função social implica facilitar o acesso ao saber socialmente produzido, como

instrumento para a participação cidadã e a possibilidade de superação das dificuldades sociais, condicionadas aos alunos pela divisão de classes sociais, que caracteriza a sociedade brasileira.

A educação sistematizada também está inserida na dinâmica das relações sociais. Sendo assim, por estarem em constante movimento a sociedade e a escola podem, ambas, ser transformadas. Nesse processo, a dialogicidade possibilita a ação do agir e refletir no grupo de trabalho pedagógico coletivo, ou seja, o movimento do diálogo para a transformação da realidade.

A escola é um espaço público para a convivência fora da vida familiar, assumindo a responsabilidade de educar as crianças. Na convivência participativa da escola, socializamos as culturas. O direito de falar, opinar e participar das decisões, ou seja, de *dizer a palavra*, de vivenciar o processo dialógico para construir a escola que se deseja é realizado na dinâmica do trabalho coletivo.

Podemos perceber que a efetivação do trabalho coletivo se plasma pela democracia ou postura democrática de seus componentes, haja vista a diversidade de culturas que interagem no grupo. Para Freire (1959), o diálogo é a matriz da democracia⁹ (1959). Segundo o autor há questões históricas nas nossas dificuldades com a postura democrática, ou seja, com a convivência de idéias e diversidade cultural no mesmo grupo.

O autor nos diz que:

Esta foi, na verdade, a constante de toda a nossa vida colonial. Sempre o homem esmagado pelo poder. Poder do senhor das terras. Poder dos governadores gerais, dos capitães generais, dos vice-reis, do capitão-mor. Nunca ou quase nunca, interferindo na constituição e na organização da vida comum. Sempre perdido na dispersão

⁹ “A nossa experiência, por isso que era democrática, tinha de se fundar no diálogo, uma das matrizes em que nasce a própria democracia”. (FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, PE: 1959, p. 13)

tremenda de terras imensas. Perdido e vencido por essas imensidades, a que o tipo de colonização teria de levar, dificultando, assim, o desenvolvimento das aglomerações. Aglomerações urbanas em que se teriam exercitado se florescidas desde o início de nossa colonização sob o impulso da vontade popular, posições diferentes. Posições democráticas. De que teriam nascido e se desenvolvido outras posições mentais ou outros estados de espírito e não os que se consubstanciaram e que nos marcaram até hoje. Estados de espírito ou atitudes que revelam constantemente nossa inexperiência democrática. (FREIRE, 1959, p. 72)

A dificuldade na composição de um clima de democracia no momento do trabalho coletivo, segundo Freire, está localizada na construção da nossa identidade política, ou seja, na ausência do povo brasileiro nas principais decisões históricas do país. Não somos um povo amadurecido para a convivência democrática. São as posições histórico-culturais que possibilitaram o nosso individualismo.

O centralismo de decisões políticas distanciou-se das realidades regionais e impediu a formação do homem democrático, com uma percepção da força do coletivo. Carregamos essa matriz cultural do individualismo, que dificulta o nosso convívio com o diálogo, necessário para o trabalho coletivo.

A opressão das classes dominantes sobre o povo brasileiro é histórica, como nos mostra o autor acima. Como não fomos formados, historicamente, para decidir o nosso destino político, hospedamos o opressor, ou seja, construímos uma identidade receptora das decisões que está fora de nós, ou da nossa vontade. Muitas vezes, não damos respostas aos desafios históricos, culturais e sociais, porque alguém o faz por nós. (Freire, 1977)

Nesse contexto, Freire nos fala do diálogo como práxis que possibilita a superação dessa situação, ou seja, a conscientização de que é possível modificar a questão da convivência com a diferença. A dialogicidade entre os componentes do grupo partirá dos anseios e objetivos de cada um, numa relação de respeito e

compreensão da visão de mundo construída nas experiências histórico-culturais dos indivíduos. Então:

Desta forma, encaminharemos o nosso agir educativo no sentido da consciência do grupo e não do da ênfase exclusiva do indivíduo. Sentimento grupal que nos é lamentavelmente ausente. As condições histórico-culturais em que nos formamos [...] nos levaram a esta posição individualista. Impossibilitaram a criação do homem solidarista, só recentemente emergindo das novas condições culturais em que vivemos, mas indeciso nessa solidariedade e necessitando por isso mesmo, de educação fortemente endereçada neste sentido. De educação que deve desvestir-se de todo o ranço, de todo o estímulo a esta culturoológica marca individualista. Que dinamize, ao contrário, o espírito comunitário. (FREIRE, 1959, p. 92)

No trabalho pedagógico coletivo, essa relação dialógica estrutura a construção da visão do todo, da criticidade diante dos acontecimentos sociais, possibilitando a inserção do indivíduo na compreensão da superação das dificuldades coletivas. O diálogo humanizador, aquele que provoca a práxis, possibilita a tomada de posições e posturas políticas, provocando, no grupo, um maior entendimento da natureza do trabalho de planejar uma educação como prática da liberdade.

A conscientização dos componentes do grupo acerca da força do coletivo traz modificações significativas às ações do próprio grupo em direção ao projeto de escola que se deseja. Esse projeto de escola deve refletir o projeto de mundo que se deseja construir, dando direito a todos de discuti-lo. Então:

Desta forma, construir um trabalho coletivo coerente, articulado e posicionado na Escola é tarefa desafiante, que exige empenho, persistência, paciência e crença naquilo que se quer. Esta construção é permeada por valores que extrapolam os muros da Escola e envolvem a realidade social como um todo; e o que está em jogo, nesta concepção de trabalho coletivo, é o próprio fortalecimento da sociedade civil em torno de alguns ideais democráticos, pela ótica dos interesses e necessidades das camadas majoritárias da população. (FUSARI, 1980, p. 70)

O compromisso com a democracia, com a defesa dos direitos dos alunos e suas famílias, na busca da superação de seus problemas sociais, norteia o projeto

de escola conscientizadora, pois a escola pública representa muito mais do que um lugar de transmissão dos conteúdos disciplinares, mas, também, um projeto de vida a que os alunos e suas famílias aspiram.

O processo de conscientização inicia com os educadores que compõem o grupo do trabalho coletivo, para a escolha dos temas que serão colocados na práxis educativa dos educandos. Esses temas representam as necessidades reais da população escolar, a fim de que a ação-reflexão realizada com educador-educando seja transformadora dessa mesma realidade.

Construímos as nossas convicções a partir de um universo de significados e símbolos, gerados no coletivo social. Podemos, então, dizer que essas convicções, ou o nosso “eu”, é construído através do “outro”. Os vínculos culturais e as relações sociais são tecidos no grupo, e os seres humanos estão condicionados ao que está estabelecido, ao mesmo tempo em que possuem a possibilidade da intervenção para mudar essa realidade já construída, tão logo percebam a sua realidade concreta. Só nos constituímos *seres humanos* no coletivo, no diálogo. Essa dinâmica acontece no trabalho pedagógico coletivo, intensamente. Fusari vem nos falar que:

Fala-se em **construção** do trabalho coletivo porque se trata não de algo dado ou tutelado pelo Estado, mas de algo que passa, necessariamente, pela cidadania dos educadores escolares. Assim, o "coletivo" no interior da Unidade Escolar deve reforçar o "coletivo" no contexto social mais amplo e vice-versa. O trabalho coletivo na Escola deve estar voltado para a construção de um perfil de cidadão, na ótica da Educação Escolar, que difere mas interage com o processo educativo que ocorre na sociedade como um todo. Isto significa que a Escola precisa ter claro aquilo que ela espera do aluno ao final da Pré-escola, do 1º. e 2º. Graus, e assim por diante. (FUSARI, 1980, p.70)

Fazer escola é conduzir vidas para a alienação ou para a conscientização. A escola que se deseja é construída coletivamente. No trabalho coletivo se articulam as ações que serão determinantes para uma educação problematizadora, possibilitadora do desvelar das consciências ingênuas. Nessa dinâmica, os objetivos

estabelecidos pelo grupo do trabalho coletivo se voltam para a construção das consciências críticas, formadoras de sujeitos, atores de sua história. A consciência crítica possibilita aos educadores, que trabalham na articulação do trabalho coletivo da escola, a leitura do mundo real dos educandos.

O conceito de **coletivo**, que aparece em toda a proposta freireana, nos diz que os homens se educam em comunhão. O diálogo conscientizador promove a construção de uma escola democrática, sendo a democracia a própria essência do diálogo. O trabalho coletivo acontece dentro da dinâmica das relações sociais, com seus conflitos e acordos, que são estabelecidas entre todos os componentes do grupo.

Essa postura de educador dialógico preocupado com o diálogo humanizador, que estabelece a consciência da nossa inconclusão e da necessidade do “outro” na nossa construção, ficou estampada na gestão de Paulo Freire, na Secretaria Municipal de São Paulo (1989 - 1991).

Nas palavras de Freire, ao se comunicar com os educadores da rede paulistana de educação, podemos constatar essa questão:

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura. Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta (...) A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. (...) A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência (Paulo Freire, 1989).¹⁰

¹⁰ No diário oficial do município de São Paulo, de 01/02/1989, é publicado o primeiro documento da administração de Paulo Freire na Secretaria de Educação, com o título: “Aos que fazem a Educação Conosco em São Paulo”,

Freire nos mostra as ações do mediador do trabalho coletivo pedagógico, nas mudanças estruturais mais importantes introduzidas nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo na sua gestão da educação paulistana. No exemplo de gestão participativa¹¹ destacou-se o restabelecimento dos **Conselhos de Escola** e os **Grêmios Estudantis**, possibilitando a participação comunitária, a fim de conceder uma autonomia na coordenação escolar a todos os atores envolvidos no processo educativo. É o próprio Paulo Freire quem escreve:

No começo de março estaremos, através das diferentes instâncias da Secretaria, estabelecendo diálogo franco, aberto, com diretoras, coordenadoras, supervisoras, professoras, zeladores, merendeiras, alunos, famílias, lideranças populares. Esperamos com esses encontros ajudar a formação e a solidificação dos conselhos da escola (FREIRE, 2001, P. 25).

A consciência do diálogo para a superação das situações- problema do grupo se apresentou na prática da escola freireana. O Projeto dessa escola se forjou na participação comunitária, quando todos foram chamados a pronunciar o mundo juntos. A gestão participativa freireana inaugura um novo ciclo de modelo de gestão para a escola pública. Segundo Gadotti (2003), esse modelo de trabalho coletivo fundamentado na dialogicidade é efetivado pelas políticas que adotaram os princípios metodológicos freireanos para a escola.

¹¹ Termo usado por Gadotti (2003,p. 109), citando a teoria da práxis de Paulo Freire: **O Planejamento comunitário participativo**, a gestão democrática, a pesquisa participante.”

2 Coordenador Pedagógico: o mediador do trabalho coletivo na escola.

*Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres de inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. **Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança.***

Paulo Freire

O capítulo traz uma reflexão sobre as atribuições do coordenador pedagógico como mediador do trabalho coletivo. Iniciamos caracterizando esse profissional da escola na rede estadual paulista de educação, analisando as normas que dispõem sobre sua função e destacando qual a sua importância para a articulação do processo pedagógico.

Na apresentação da legislação vigente que regulamenta a função de Professor Coordenador, procuramos verificar se a proposta oficial, fruto da visão de mundo e de homem da atual política estadual, proporciona espaços para a educação libertadora postulada por Freire.

Destacamos, ainda, as áreas que incidem nas atribuições do coordenador, tais como o PPP, visto neste estudo como fruto do trabalho coletivo; o currículo, contido no PPP, como instrumento de preservação sócio-cultural ou dispositivo/motor de transformação, o qual está diretamente implícito na consecução da função social da escola. A formação continuada dos docentes, realizada na instituição escolar, também integra as responsabilidades do Professor Coordenador. Destaca-se que essas áreas de atuação do coordenador convergem para o cotidiano escolar.

2.1 Coordenador Pedagógico: quem é esse profissional da educação escolar

Ao iniciarmos a nossa discussão, buscamos em Franco (2005a) uma compreensão da função do coordenador na escola. A autora vem nos dizer que: “O trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização, compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis” (FRANCO, 2005a, p.3). Tomando por base essa afirmação da autora, podemos perceber que o coordenador pedagógico é o mobilizador do trabalho coletivo nas relações e interações com os docentes, visando a um movimento do agir-refletir as práticas.

A dinâmica da função desse profissional da escola inclui o planejamento do cotidiano escolar e do trabalho em sala de aula, que fazem parte do planejamento pedagógico do grupo de docentes, juntamente com o coordenador.

A autora continua nos dizendo que:

Seguindo as argumentações feitas, coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas. Esse processo reflexivo deverá abranger todo o coletivo da escola, especialmente os professores e toda equipe de gestão e se repercutir por todo ambiente escolar (FRANCO, 2005a, p. 13).

O Coordenador Pedagógico é o profissional que exerce a função de desenvolver e articular ações pedagógicas que implementem a qualidade no desempenho do processo ensino-aprendizagem. As ações pedagógicas são coletivas, pois são frutos do pensar e repensar de educadores para as práticas que desejam realizar em uma escola, com um objetivo determinado. O coordenador é o profissional mediador desse trabalho.

Ao se apresentar como orientadora das práticas do professor, para que esse atue de acordo com a Proposta Pedagógica, construída pelo próprio grupo de trabalho, a ação do coordenador se efetiva, especialmente, no esforço pela ação-reflexão sobre os porquês de uma prática educativa libertadora, a fim de transformar o espaço escolar em momentos de emancipação. Essa perspectiva se opõe à ação coordenadora como função burocrática e “vigilante” das práticas docentes.

O coordenador pedagógico traz as marcas de uma visão de mundo que são resultado de sua história de vida e de sua experiência individual. As suas vivências na prática de sala de aula, na relação com seus alunos e com a comunidade, com a direção e com as políticas públicas, bem como toda a sua formação acadêmica contribuem para o desenvolvimento da sua identidade profissional.

Nessa perspectiva, esse profissional atua de acordo com as suas escolhas e os seus saberes sobre o sentido e a responsabilidade social de ser educador, ou seja, sobre a sua compreensão do papel da educação na humanização do homem e da transformação social.

No trabalho pedagógico coletivo, essa visão da educação como prática humanizadora – ou a educação como prática da liberdade – possibilita a tomada de posições e posturas políticas do coordenador, que resultam para o grupo em maior entendimento da natureza do trabalho de planejar a educação que se deseja. Ou seja, no trabalho pedagógico coletivo se articulam as ações que se voltam para o planejamento de uma educação para o *ser mais*, à medida que o coordenador desse trabalho possua uma consciência crítica para a função humanizadora da educação. Nesse contexto, o papel do mediador é essencial.

Assim, a mediação do trabalho pedagógico coletivo pressupõe a possibilidade da práxis que, no seu movimento do agir-refletir as práticas cotidianas, promove a

modificação dessas práticas em prol de uma educação libertadora. Resta saber se esse profissional se percebe como sujeito dessa mediação, ou seja, se se percebe sujeito de promoção da práxis das práticas pedagógicas.

A nossa análise do coordenador pedagógico para a possibilidade de uma prática da educação libertadora se baseia na função desse profissional no sistema da rede estadual paulista. Almeida (2006) registra a inserção desse profissional na escola estadual:

A presença da coordenação pedagógica na rede estadual paulista tem uma história antiga: na década de 1960, nas Escolas Experimentais e Ginásios Vocacionais; na década de 1970, nas Escolas Técnicas; na década de 1980, no “Projeto reestruturação técnico-administrativa e pedagógica do ensino de 1º e 2º graus na Rede estadual, no período noturno” – Projeto Noturno, nos “Centros específicos de Formação do Magistério” – CEFAM – e no “Ciclo básico” – CB; na década de 1990, nas Escolas-Padrão. Em 1996, pela Res. SE 28/96 todas as escolas da rede estadual passaram a contar com a coordenação pedagógica. (ALMEIDA, 2006, p. 23)

A mesma autora relaciona as atividades que fazem parte da rotina do Professor Coordenador Pedagógico na rede estadual paulista:

A seguinte listagem de atividades aparece, com prioridade maior ou menor para uma ou outra: organização e execução de horários coletivos de trabalho pedagógico; organização do início dos períodos coletivos de trabalho pedagógico; relações formais e informais com direção, professores, alunos, pais, órgãos superiores; leitura de redes e comunicados referentes às atividades que envolvem professores e alunos e elaboração de relatórios; atendimento às emergências (ALMEIDA, 2006, p. 23).

A autora, ao fazer uma análise das rotinas dos PCP¹², relaciona as ações que são desenvolvidas no cotidiano desse profissional da escola. Como podemos observar, o coordenador pedagógico atende aos vários aspectos que envolvem o trabalho pedagógico coletivo, tais como a prática do professor em sala de aula, o relacionamento interpessoal professor/aluno, professor/professor, aluno/aluno; a organização do currículo; a formação continuada dos docentes; a qualidade de

¹²PCP -“Professor Coordenador Pedagógico” é a sigla utilizada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, como referência ao coordenador pedagógico.

ensino; as políticas e sua influência na escola; a motivação dos alunos; a avaliação. Podemos perceber que quase todo trabalho da coordenação pedagógica se efetiva no grupo, podendo afirmar-se ser o coordenador o grande articulador do trabalho coletivo na unidade escolar.

Ao consultarmos o *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo¹³, encontramos os requisitos para o candidato a PCP: ser portador de diploma de licenciatura plena (não há exigência para Pedagogia); contar, no mínimo, com três anos de experiência como docente da rede estadual de ensino; ser docente efetivo classificado na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador ou ter vínculo garantido em lei, com, no mínimo 10 aulas atribuídas na unidade escolar em que pretende ser professor-coordenador (vemos a possibilidade de esse profissional ser contratado sem efetivação).

Atualmente, esse mediador do trabalho pedagógico coletivo tem a sua função, indicação e designação amparada na Resolução SE 66/2006, que dispõe sobre o processo seletivo para essa função. Nessa Resolução, nos seus artigos 4º, 5º, 6º e 7º (anexos), estão descritos os critérios de escolha para a atribuição da função de professor coordenador da rede pública paulista. Destacamos o artigo 4º:

Artigo 4º - Constituem-se componentes do processo de designação do docente para o posto de trabalho de Professor Coordenador:

I – o credenciamento obtido pela aprovação em processo promovido pela Diretoria de Ensino, que consistirá de uma prova escrita;

II - a apresentação de proposta de trabalho junto às escolas;

III - a seleção e a indicação, pelo Conselho de Escola, na unidade escolar, da melhor proposta de trabalho apresentada;

IV – a designação do docente indicado para o posto de Professor Coordenador, por ato de competência do Diretor de Escola, a ser publicado no Diário Oficial do Estado – D.O.E.

¹³ <http://www.educacao.sp.gov.br/>, página das legislações.

A designação do Professor Coordenador se dá por prova escrita, projetos de trabalho escolhidos pelo Conselho de Escola, e a designação compete à direção. Na leitura da designação, contida nos itens da legislação acima, percebemos o processo democrático, pois há o pressuposto da participação das estâncias representativas do corpo da escola.

Destacamos alguns trechos da Resolução 66/2006, que consideramos importantes para a nossa análise sobre se a legislação permite ao coordenador atuar numa perspectiva da proposta de dialogicidade entendida por Freire (1977) como a dinâmica mediadora do diálogo para a modificação da realidade. Ou seja, acreditamos que a Resolução, ainda que expressando uma política marcada pelo momento sócio-histórico, revela abertura para possibilitar ações baseadas nas idéias freireanas para a educação libertadora.

RESOLUÇÃO SE Nº 66, DE 03 DE OUTUBRO DE 2006

Dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de trabalho de **Professor Coordenador**, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

Considerando a importância da atuação do Professor Coordenador, junto à equipe escolar, no processo de:

- integração curricular entre os professores de cursos, períodos e turnos diversos;
- elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica da escola;
- aprimoramento do processo ensino-aprendizagem;
- acompanhamento e avaliação do desempenho escolar dos alunos;
- formação continuada dos docentes;
- articulação das ações da coordenação pedagógica e otimização de recursos e parcerias com a comunidade
- dinamização de todos os espaços pedagógicos e integração dos trabalhos da escola, das equipes de Supervisão e da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino,

Artigo 1º - As unidades escolares da rede estadual de ensino contarão com postos de trabalho destinados ao exercício das atribuições de Professor Coordenador, [...] (consultar anexos)

De acordo com o destaque que a Resolução 66/2006 estabelece para a atuação do PCP, notamos que as características das posturas exigidas para essa função podem ser analisadas de acordo com o que Freire (2003a, p. 39) nos fala sobre a prática educativa: “não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica”. Ou seja, as ações que são estabelecidas para a coordenação pedagógica permitem um envolvimento com toda a dinâmica do trabalho pedagógico coletivo, que poderá ter um enfoque para ações de uma educação conscientizadora.

Como mediador do trabalho pedagógico coletivo, o coordenador norteia as suas decisões de acordo com as suas escolhas, que são construídas por uma visão de homem e de mundo. Nesse sentido, Freire (2001) reafirma que:

A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isto que eu chamo de politicidade na educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quem, contra de quê e de quem se realiza (FREIRE, 2001, p. 28).

Então, as ações do PCP se apresentam como reflexo de suas convicções, que interferem na forma como executa as determinações para essa função. Essas determinações para as ações da coordenação, na escola paulista, permitem uma postura política do coordenador comprometida com a educação para a libertação do indivíduo, pois as suas práticas se voltam para desvelar a condição de *ser mais* desse mesmo indivíduo.

Isso é possível no processo da práxis promovida pelo coordenador entre os envolvidos na dinâmica da escola. Isto é, ao *olhar* as práticas educativas que estão acontecendo na escola, como objeto de análise, afastando-se dessa realidade e problematizando-a, o educador retoma a própria prática, para transformá-la.

Freire (2001) nos fala da necessidade do educador estar em constante movimento de repensar a sua prática; para o autor:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática. (FREIRE, 2001, p. 58)

Na formação do educador comprometido com a educação conscientizadora aparece a postura de quem baseia a sua prática no movimento do agir-refletir as suas ações e, assim, fundamenta a sua atuação de mediador do trabalho pedagógico coletivo envolvendo os educadores que fazem parte do grupo de trabalho na mesma prática.

O currículo, a proposta pedagógica, o processo ensino-aprendizagem, a avaliação, a formação continuada docente, a articulação com a comunidade e equipes de trabalho da escola aparece estabelecida como uma síntese do trabalho do coordenador pedagógico, no início da Resolução 66/2006. Destacamos, como “pano de fundo” para a execução deste trabalho, a função social da escola, que é de formar o cidadão crítico, ético e participativo, ou seja, consciente de sua realidade e da sua capacidade de intervenção nessa sua realidade.

Para isso, é indispensável, para o aluno, a apreensão do saber sistematizado, historicamente acumulado, como patrimônio universal da humanidade que, ao interagir com o saber popular, isto é, o saber do grupo social em que o aluno vive e atua e o qual traz consigo, se transforme em novo saber. Essa questão é vista por Freire (2001) da seguinte maneira:

O que proponho é um trabalho pedagógico que, a partir do conhecimento que o aluno traz, que é uma expressão social à qual os educandos pertencem, haja uma superação do mesmo, não no sentido de anular esse conhecimento ou de sobrepor um conhecimento ao outro. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando. Isso não deve e não pode ser feito através

de depositar informações para os alunos. Por isso repudio a “educação bancária” e proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta (FREIRE, 2001, p. 83).

O autor pressupõe a educação escolar como possibilidade de acesso aos conhecimentos que instrumentaliza os educandos para a sua aspiração do *ser mais*. Essa educação escolar que envolve todo o processo pedagógico sistematizado, o qual é articulado pela mediação do coordenador pedagógico, é comprometida com uma prática conscientizadora, focada na problematização dos conhecimentos oferecidos aos educandos. Esse movimento da prática pedagógica permite a inserção do indivíduo na sua história.

Para Freire (2005), educar é fazer com que a pessoa interfira no processo de construção da própria existência, pois o homem precisa cultivar e produzir, sistematizar e transmitir os conhecimentos para que todas as práticas humanas se tornem reais. A educação, então, não teria sentido para um mundo determinado, pois a *determinação* de uma natureza já pronta do homem negaria o próprio processo de construção da História.

A educação para a liberdade desenvolve o *pensar certo* que, segundo Freire (2005), é a assunção do aluno como sujeito capaz de afastar-se da sua realidade para analisá-la criticamente, concretizando a mudança necessária dessa realidade. É possível dizer, então, que a ação do PCP para essa educação conscientizadora é sustentada pelas práticas pedagógicas que esse profissional da escola planeja com o grupo de docentes, pois o educador comprometido com a prática libertadora dos indivíduos assume uma postura política de realizar a educação como ação para a liberdade. Essa é a dinâmica da dialogicidade na prática educativa.

O papel do PCP na formação do professor em serviço também acontece na prática desse profissional, haja vista que essa atribuição está determinada pela

Resolução 66/2006. Considerando, então, a escola como espaço de formação contínua, apoiando-nos nas palavras de Geglío (2006):

O que tenho a acrescentar é que a formação continuada do professor, além de todas as opções citadas acima, pode e deve ocorrer no seu próprio espaço de trabalho, isto é, na escola, com o acompanhamento e a mobilização do coordenador pedagógico. Parto da compreensão de que o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição (GEGLIO, 2006, p. 115).

Se entendermos a função do coordenador pedagógico como mediador da dialogicidade no trabalho coletivo, sendo que para essa prática é preciso conhecimento teórico-prático, podemos perceber, então, que os momentos de formação dos professores, como ação da prática do coordenador, poderão ser um campo de possibilidades para o desenvolvimento das habilidades necessárias dessa prática dialógica. Ou seja, nas suas atividades de competência, com a formação continuada do professor, que se dá no seu próprio espaço de trabalho, isto é, na escola, durante o planejamento das ações pedagógicas, o coordenador poderá articular a dinâmica da dialogicidade para a formação dos docentes nessa prática. Nesse movimento, que é dialógico, o coordenador forma e se forma, pois: “à medida que ele contribui para a formação do professor em serviço, ele também reflete sobre sua atuação e, conseqüentemente, está realizando a sua autoformação continuada” (GEGLIO, 2006, p. 118).

A prática educativa escolar exige rigor metodológico, exige competência para que o saber sistematizado possibilite o desenvolvimento da curiosidade do aluno por esse saber, sendo instrumento de formação das consciências críticas. Freire (2005) nos fala que a competência profissional permite o respeito do aluno pelo professor, que se traduz num clima propício para o aprendizado, pois ambos estão no processo

de ensinar e aprender. Para o autor, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2005, p.39).

Na preparação do processo de formação continuada, o qual Freire classifica de *permanente*, o diálogo com os educadores e o coordenador pedagógico, para a educação que se deseja problematizadora, promove o exercício da práxis. Ou seja, na proposta do coordenador, de se pensar e rever a sua prática pedagógica, na reflexão das suas ações, o docente se *afasta* para *admirar* como essa está acontecendo e a retoma para construir novas práticas, que deverão ser objeto de nova reflexão. Essa dialogicidade – o diálogo intersubjetivo dos atores da escola – provoca a mudança dessa escola, que procura uma educação libertadora.

Em Educação na Cidade, Freire (2001) fala da prioridade da formação permanente dos docentes da rede paulistana de educação, na sua gestão como Secretário (1989 - 1991). Destacamos, aqui, os quatro primeiros princípios:

- 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la;
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano;
- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz;
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer (FREIRE, 2001, p. 80).

Para o autor, a formação continuada dos docentes, numa concepção libertadora, promove a conscientização de que suas práticas são fundamentadas pelas concepções que têm sobre a educação objetivada para seus alunos. Assim, ao rever as ações que têm implementado no cotidiano escolar, os professores agem

sobre essas ações e a refazem. Nesse movimento dialético, a formação do educador se concretiza também na própria prática, pois ao ensinar, ele aprende, e assim: “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”(FREIRE, 2005, p. 23).

A Resolução 66/2006 destaca a importância da atuação do PCP na articulação de todo o trabalho coletivo pedagógico, iniciando com a responsabilidade da coordenação com o currículo escolar, em sua dimensão mais formal, a qual aponta os conteúdos e os objetivos de um ensino que, espera-se, sejam trabalhados em sala de aula. Essa dinâmica pode ocultar uma ideologia dominante, apresentando uma cultura única como válida para a escolha desses conteúdos.

Para Freire (1977), o conteúdo programático escolhido numa relação vertical de autoritarismo, de uma cultura sobre a outra, é considerado como “educação bancária”, na qual os temas são “depositados” nos indivíduos, impedindo que a ação-reflexão da educação libertadora aconteça. Como refletir sobre o desconhecido? Se os temas não pertencem à realidade dos alunos não promovem a práxis. O autor nos fala que:

[...] há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos em viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (FREIRE, 2001, p. 30).

O diálogo com os educandos e seu mundo problematizado permitirá ao educador partir dos temas gerados pelas realidades objetivas dos alunos. Nesse encontro dialógico do educador-educando, para a escolha dos temas que farão parte do currículo, acontece a superação da dicotomia que os separa no ato educativo da ação bancária – o educador é o que sabe e o educando nada sabe.

O coordenador do trabalho coletivo aparece na Resolução 66/2006 atuando na elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica da escola e articulando as relações com a comunidade em que a escola está inserida. A proposta pedagógica da escola representa o fruto do trabalho coletivo. É esse instrumento que indica o Projeto de escola que se construirá.

A visão de homem e de mundo dos participantes do grupo de educadores, mediados pelo coordenador pedagógico estabelecem, juntamente com a comunidade, o que se deseja para a educação das crianças e jovens que virão para a escola. Esse é um momento rico de possibilidades do desenvolvimento das consciências críticas através da dialética entre o agir e o refletir para agir, ou seja, é o momento da reflexão crítica sobre a prática que, ao ser *admirada*, desvela a realidade concreta, na qual a escola está inserida.

A discussão com a comunidade sobre “qual escola se deseja” está de acordo com a educação como prática da liberdade, que no seu movimento dialógico vem fundamentar a práxis. Nesse contexto, o sujeito se descobre dono da sua decisão, capaz de pensar as suas respostas para os desafios do mundo e de pensar a escola necessária para promover a educação libertadora.

Freire (2001), ao se referir à Proposta Pedagógica da escola nos fala que: “[...] o avanço maior a nível da autonomia da escola foi o de permitir no seio da escola a gestação de projetos pedagógicos próprios que com o apoio da administração possam acelerar a mudança da escola” (FREIRE, 2001, p. 79). O autor antecipou-se ao que está previsto pela atual LDB/96 (art. 12, 13 14, inciso I – vide anexos), cujo texto descreve o Projeto Político Pedagógico (PPP) numa proposta que pretende descentralizar e democratizar as ações pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, visando a maior participação dos agentes

escolares. Nessa perspectiva, é possível estabelecer o envolvimento de todos com o processo de educação escolar.

Na questão da avaliação do trabalho pedagógico, os parâmetros para tal ação partem da Proposta construída pelo coletivo da escola. Embora a educação não comece nem termine na escola, mas também aconteça nas relações sociais, a escola é o principal lócus do processo educativo assistemático e sistemático. Assim, a escola não prepara para a vida, mas ela é a vida acontecendo social e historicamente.

A educação sistematizada, na proposta freireana libertadora, não se limita apenas à transmissão de conteúdos escolares, mas implica mostrar os caminhos de inserção do aluno no processo histórico-cultural. A avaliação do processo ensino-aprendizagem envolverá a apreensão dos conteúdos escolhidos *com* – e não *para* – os alunos.

Podemos ver nas palavras de Batista e Seiffert (2006) a importância do trabalho do coordenador no que se refere à avaliação:

Fomentar a discussão coletiva, mediar as ações inovadoras, provocar estudos e investigações sobre o que está sendo realizado no espaço escolar situam-se como possibilidades para práticas da coordenação pedagógica que entendam a avaliação da aprendizagem como uma expressão-síntese do que é possível desenvolver num dado contexto formativo. E esta expressão - síntese revela saberes e fazeres, traduzindo, também, as aprendizagens apropriadas ao cotidiano do trabalho do professor num dado espaço escolar (BATISTA e SEIFFERT, 2006 p. 163.).

As autoras localizam o coordenador pedagógico intermediando o processo avaliativo emancipador, que se inicia com o exercício da práxis de todos os docentes envolvidos, retomando as suas práticas e se auto-avaliando. A avaliação se efetiva por meio dos saberes necessários ao educando, para a sua inserção na realidade.

Então, ao rever as respostas dos alunos aos desafios da avaliação, será possível que o professor perceba a sua atuação como mediador entre o

conhecimento de experiência feito, que produz um saber ingênuo, para a superação desse saber, na construção do *pensar certo*, ou seja, o conhecimento que se caracteriza pelo rigor metódico. A avaliação emancipadora assume a postura de procurar desvelar os limites, avanços, e as possibilidades das práticas pedagógicas para uma educação libertadora.

Freire (2005) vem nos dizer que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor e a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu* (FREIRE, 2005, p. 41).

A possibilidade de transformação das realidades individuais está contida na dualidade homem-homem. No trabalho coletivo, a superação dos condicionantes que afetam toda a comunidade escolar – famílias, alunos, profissionais da escola – acontece no diálogo das diferenças, por meio da conscientização da força do coletivo, que é desvelada na ação-reflexão do grupo.

O mediador do trabalho coletivo é um profissional da educação, que apresenta uma visão de homem e de mundo construída nesse coletivo. A sua função na escola, amparada por uma política que estabelece as normas para a sua atuação, não representa uma “camisa de força” que impede uma postura crítica e consciente das realidades que os alunos e suas famílias trazem para dentro dos muros da escola. Não impede, igualmente, que a escolha de uma educação que visa à conscientização desses alunos para a sua condição de *ser mais*, isto é, de perceberem a capacidade de intervir nas sua realidade, seja o foco das ações do trabalho coletivo pedagógico, mediadas pelo coordenador.

2.2 A realidade do cotidiano do coordenador pedagógico e a dialogicidade como possibilidade na prática da coordenação

“Não tenho agenda. Eu sou bombeiro. Apago incêndio. Eu faço tudo e a minha parte (pedagógico) vai ficando.”

“Já chego irritada na minha sala, porque enquanto estou subindo as escadas já vou recebendo as reclamações e pedidos de solução para esse ou aquele problema.”

“Tento administrar o tempo que eu tenho dentro da escola, mas é impossível trabalhar numa coordenação sem enfrentar os momentos imprevisíveis.”

“Eu não estou aqui só para acompanhar as metodologias e as práticas pedagógicas, mas também para administrar conflitos, atender aos alunos, contratar professores, a burocracia do cotidiano.”

Acima encontramos os recortes da fala de alguns dos coordenadores de escolas públicas de Santos, SP, os quais foram entrevistados para consolidar este estudo. O que vemos é uma realidade que não é novidade para quem conhece o trabalho do cotidiano dos coordenadores pedagógicos. Imprevisibilidade seria a resposta de todos eles para a pergunta “Como acontece o seu dia na escola?”.

Podemos entender essa situação apresentada acima, observando a própria especificidade do trabalho desse profissional, que é a coordenação das ações pedagógicas de toda a escola. O coordenador atende aos docentes, alunos, família, e à direção, respondendo pela organização do trabalho pedagógico coletivo, que envolve os conflitos dos grupos, sendo esse o contexto em que se insere a escola, isto é, a escola atende à diversidade dos grupos que a habitam.

A constatação desse fato foi percebida igualmente por Franco (2005a), em sua pesquisa – ação com coordenadores pedagógicos que relataram à pesquisadora as aflições de seu cotidiano. A autora nos fala que:

De um modo geral as escolas são percebidas pelos coordenadores como espaços de pouco planejamento e muita improvisação e as atividades cotidianas são conduzidas por ações espontaneistas, emergenciais, superficiais, baseadas no bom senso. Os coordenadores percebem-se muito aflitos, exaustos, angustiados,

pois trabalham muito (em média, segundo seus relatos, doze horas ao dia) e não percebem mudanças significativas na estrutura da escola, que possam corresponder como produtos de seu trabalho. A maioria considera que gasta seu tempo prioritariamente em tarefas burocráticas, preenchendo planilhas, organizando relatórios, fazendo levantamentos, respondendo às requisições da delegacia de ensino, atendendo pais e gastam também muito tempo organizando eventos, festas, atividades e/ou projetos específicos solicitados pela direção e/ou delegacia (FRANCO, 2005a, p.6).

Nesse contexto, o coordenador pedagógico se vê forçado a se re-programar a cada acontecimento, estabelecendo uma nova rotina. O coordenador é atropelado pelas situações do dia-a-dia, e então, aquilo que está planejado para ser praticado poderá se perder no turbilhão de acontecimentos. Essa imprevisibilidade do cotidiano escolar dificulta as ações planejadas, pensadas, refletidas e delineadas pelo grupo, para serem executadas de acordo com a Proposta Pedagógica.

Então, qual a melhor forma de organização do trabalho pedagógico coletivo? As ações desenvolvidas pelos professores no interior das escolas não acontecem isoladamente, mas concomitantemente com os diferentes atores envolvidos no espaço educativo. Destaca-se aqui a busca permanente de formas de organização; a configuração de um terreno coletivo onde se inserem projetos de trabalho. Mas o que configura o cotidiano escolar?

André (2003) vem nos dizer que:

A vida cotidiana da escola se constrói mediante múltiplos processos – os sujeitos que atuam em cada instituição se organizam, estabelecem relações, reagem de forma muito particular diante das normas do sistema educativo e aos desafios que enfrentam no seu dia-a-dia, “fabricando” um cotidiano próprio. Essa visão da escola como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se produzem e reelaboram conhecimentos, valores e significados, vão exigir o rompimento com uma visão de cotidiano estática, repetitiva (ANDRÉ, 2003, p. 14-15).

O cotidiano escolar é terreno fértil de convivência, cujas identidades culturais constroem uma realidade histórico-social. O diálogo entre os atores da escola não significa ausência de conflitos, pois são esses que fazem parte do movimento em

direção ao *ser mais*; antes, porém, significa o respeito à autonomia de pensamento do outro, de suas posturas políticas, de seus conhecimentos individuais. Significa reconhecer que não posso entender o mundo sem o olhar do outro para compor o meu. As respostas que damos aos desafios cotidianos são responsáveis pela ação transformadora ou adaptadora.

O diálogo como práxis representa o início da construção de uma escola democrática, sendo a democracia – convivência da diversidade de visões de mundo – a própria essência do diálogo. O trabalho coletivo acontece na dinâmica das relações sociais, com seus conflitos e acordos, que são estabelecidas entre todos os componentes do grupo, na superação dos problemas comuns. A superação dessas dificuldades do grupo se faz na força do coletivo que, no diálogo das suas diferenças, contribuem para a luta pela modificação da situação problema.

Freire (2005) nos fala que:

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que eu fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir do que eu devo “conquista-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo que me encontro com eles ou com elas. É *na minha disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. (FREIRE, 2005, p. 135)

Para Freire, conhecer é estabelecer relações, construir vínculos. O cotidiano escolar é preñado de vínculos e relações. A dialogicidade acontece no ambiente democrático da escola, cujas diferenças culturais se apresentam numa relação de complemento e não de afastamento. Nesse contexto, os atores da escola estão se empenhando no diálogo para a mudança dos condicionantes sociais e políticos comuns. Restabelecendo a possibilidade da mudança, o processo dialógico cresce na direção da educação libertadora, aquela que apresenta ao sujeito a sua condição de ser inconcluso e, portanto, sujeito da sua história.

Os alunos e suas famílias aspiram à melhoria de vida e depositam na escola essa esperança, de ascender a uma melhor situação na escala de uma sociedade dividida em classes sociais. A escola pública representa muito mais do que um lugar de transmissão dos conteúdos disciplinares, mas, também, um projeto de vida a que os alunos e suas famílias aspiram. A avaliação crítica da sua atuação na escola e no relacionamento com os professores, alunos e comunidade se incorpora na prática cotidiana do coordenador pedagógico que trabalha para a conscientização dos alunos, docentes e famílias.

Esse cotidiano, segundo Placco (2003), ao ser planejado com a intencionalidade de concretização do Projeto Político Pedagógico, fruto do trabalho coletivo, se faz e refaz a cada desafio do cotidiano. Ou seja,

Neste movimento de construção/reconstrução, essa consciência pode apresentar diferentes níveis, revelados por diferentes níveis de atuação, em decorrência de diferentes valores e de atitudes do indivíduo. Sua atuação poderá ser mais criadora ou mais reiterativa, mais espontânea ou mais reflexiva, mas sempre de forma dinâmica, expandindo-se linearmente, circularmente ou em saltos qualitativos. Assim, o educador em atividades rotineiras, não refletidas, está consciente de seus atos, mas de forma mecânica. O que se deseja é um educador que saiba o resultado almejado, antecipe seus resultados na mente, saiba que os resultados almejados e as ações necessárias aos mesmos são-lhes significativos e fazem parte da sua maneira de ver a educação, o homem e a sociedade e saiba, ainda, avaliar suas ações, em relação aos resultados esperados (PLACCO, 2003).

Na medida que o educador se torna sujeito da sua prática, pelo processo da práxis – ação-reflexão – descarta-se a possibilidade de ações mecânicas, não pensadas, dirigidas por uma possível ideologia oculta. Apreende-se o movimento da educação libertadora, intermediando esse processo com os outros educadores. Freire (2003) nos diz que educar é modificar o resultado do processo de construção da própria existência. É inserir-se como sujeito da sua história, é gerar um pensamento crítico.

Então, educadores e educandos são sujeitos no ato de problematizar a realidade para, de forma crítica, retornar a essa mesma realidade, agora desvelada, modificando-a. Esse é o movimento da dialogicidade. Essa dinâmica tem a ver com a função social da escola, que implica facilitar o acesso ao saber socialmente produzido, como instrumento para a participação cidadã e a possibilidade de superação dos condicionantes sociais. Neste sentido:

A questão que se coloca, agora, diz respeito à constatação de que a escola, por sua função de instituição social, independentemente de planejar ou não a organização das ações a serem implementadas pelo coletivo dos profissionais e alunos que compõem a sua dinâmica, explicita finalidades sociais, materiais e políticas, através da prática pedagógica específica que desenvolve. Em outras palavras, isto quer dizer que a prática diária do trabalho pedagógico, resultante ou não de um processo de planejamento das ações a serem implementadas, seja nas ações institucionais mais amplas, seja no específico do interior da sala de aula, expressa, consciente ou inconscientemente, um projeto histórico de sociedade, uma finalidade social da educação escolar (DAMIS, 2005, p.180).

A autora ressalta o papel histórico-social que a escola desempenha nas suas práticas de formação para a libertação ou para a alienação. Sendo o movimento do agir e refletir para novamente agir o que constrói a modificação das circunstâncias opressoras dos alunos e professores, uma prática que estabelece relações de dominação cultural não permite esse movimento; portanto, não possibilita a mudança. Como pode haver mudança sem práxis? O planejamento das práticas pedagógicas representa a postura de envolvimento com uma educação libertadora, porque: "Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo" (FREIRE, 2005, p. 98).

2.3 Projeto Político Pedagógico: fruto do trabalho coletivo

A melhoria da qualidade do ensino exige da instituição escolar organização e integração das atividades, articuladas pelas ações planejadas por seus atores. A LDB 9394/96, nos seu artigo 12, estabelece sobre a autonomia do planejamento escolar, e nos seus artigos 13 e 14 apresenta a necessidade da participação de todos os envolvidos com a escola, nesse planejamento:

Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Art. 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Uma proposta pedagógica que visa ao desenvolvimento da consciência crítica no aluno, a capacidade de perceber a sua realidade para modificá-la, amplia o conceito de escola para além da sala de aula. Isso implica uma escola inserida em um contexto social que procura atender às exigências não só dos alunos, mas de todo o grupo no qual o aluno está inserido.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo utiliza a nomenclatura Projeto Pedagógico para definir o planejamento das escolas, como podemos ver no trecho abaixo, retirado do *site* da SEE, sobre a autonomia das escolas paulistas, na construção do seu planejamento:

A atual administração, tendo à frente o Secretário Gabriel Chalita, que enfatiza e respeita a cultura local e valoriza a autonomia da escola, ou seja, valoriza a possibilidade de que ela tenha uma compreensão genuína da sua missão educativa, manifestada na

elaboração e execução coletiva de seu projeto pedagógico, e se responsabilize eticamente pelos resultados que apresentar¹⁴.

A Proposta Pedagógica que a LDB 9394/96 estabelece recebe algumas outras nomenclaturas – Projeto Educativo, Projeto Pedagógico, Projeto Político Pedagógico, que muitas vezes aparecem como sinônimos na literatura própria. Estamos de acordo com Vasconcelos (1995), que nos diz:

Em relação a outras nomenclaturas correlatas, temos a dizer que preferimos Projeto Político Pedagógico a Proposta Pedagógica por entender que a primeira é mais abrangente, qual seja, contempla desde as dimensões mais específicas da escola (comunitárias e administrativas, além da pedagógica), até as mais gerais (políticas, culturais, econômicas, etc.) (VASCONCELOS, 1995, p.13).

Ao escolhermos a denominação para o planejamento pedagógico da escola de Projeto Político Pedagógico, atendemos aos rumos desse estudo, que se articula com a visão da escola para a formação do cidadão crítico, resgatando o sentido libertador do planejamento, ou seja, entendendo como sendo esse uma via de inserção dos atores da escola na educação como prática para a liberdade. A construção do PPP se faz através da prática dialógica da educação, pois é o momento do encontro das diferenças para a superação das dificuldades em comum.

Sabemos que o Projeto Político Pedagógico é uma construção coletiva. Ele representa a visão de mundo e de homem que a escola que o concebeu e, através dos seus atores, descreve, traça objetivos, expõe a sua filosofia e a postura política que foi adotada. Para Freire (2001), a convicção do que se deseja para a escola que se está construindo fica explícita no Projeto Político Pedagógico. O autor nos fala sobre a escola paulistana na sua gestão como Secretário de Educação(1989 - 1991):

Não é privilégio do nosso projeto pedagógico em marcha possuir caráter ideológico e político explícito. Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão, a saber, é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política

¹⁴ <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>

de que a educação jamais prescinde. [...] A questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdo ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação tem os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos (FREIRE, 2001, pp.44- 45).

O Projeto Político Pedagógico estabelece as atividades de importância, que são ações prioritárias, para atender ao trabalho pedagógico, para o alcance das metas traçadas no planejamento coletivo, a fim de que a escola avance na sua especificidade, que é a de produzir a aprendizagem dos alunos, bem como formá-los cidadãos conscientes da sua história. A organização do trabalho escolar é o que proporcionará ações formativas conscientes no interior da escola, para alunos e professores, trazendo implicações e aprimoramento ao trabalho pedagógico.

Possui caráter essencialmente político porque estabelece a visão de mundo de um grupo, construída por suas convicções e experiências de vida. Não se apresenta neutro, pois contribui para o *ser mais* do aluno, ao se comprometer com a construção da consciência crítica. O que muda tudo isso na perspectiva de torná-lo possível consiste no redirecionamento do olhar docente para a sua própria cultura e para a cultura escolar vigente.

Para elaborar um projeto é necessário considerar criticamente os limites e as possibilidades do contexto escolar. O Projeto Político Pedagógico é o fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, definindo os princípios norteadores da ação, determinando o que queremos conseguir, estabelecendo caminhos e etapas para o trabalho, designando tarefas para cada um dos sujeitos envolvidos e avaliando continuamente o processo e os resultados.

Um profissional para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola precisa antes de tudo ter a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho

integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional. Acredito que seja fundamental ao profissional da coordenação pedagógica, perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador; crítico e compromissado (FRANCO, 2005a, p.2).

A postura política do coordenador pedagógico, ou seja, a sua decisão sobre o *que, por que e como* ensinar orienta a dinâmica do seu trabalho na mediação das ações coletivas da escola. A consciência do que caracteriza o trabalho pedagógico – relações multiculturais, competência técnica, articulação com os objetivos e meios – em interação com as suas escolhas, possibilita a ação do coordenador pedagógico na construção do Projeto Político Pedagógico que atende às reais necessidades da comunidade da escola. É, antes de tudo, um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, equipe técnica, alunos, seus pais e a comunidade como um todo.

A realização da construção do Projeto Político Pedagógico é o ponto de partida para o trabalho coletivo pedagógico se consolidar. Assim, situamos a sua importância como condicionante de todas as outras ações do coordenador, que acontecerão no interior da escola. O poder do coletivo está, exatamente, na força da mudança. Ninguém poderá mudar uma situação que oprime o grupo, sozinho, porque: "Não há para nós forma mais adequada e efetiva de conduzir o nosso projeto de educação do que a democrática, do que o diálogo aberto, corajoso" (FREIRE, 2001, p.44).

Dentro dessa concepção, o Projeto Político Pedagógico poderá contribuir para promover a superação da realidade condicionante dos alunos e da comunidade, quando, na sua elaboração, o grupo de docentes planejar a discussão das condições e necessidades produzidas pelo processo histórico dessa mesma

comunidade onde a escola está inserida, através da análise crítica dessa realidade. A escola, então, estará cumprindo o seu papel social de agente de mudanças.

A escola é responsável pela promoção do desenvolvimento do cidadão. A partir de uma visão de sociedade que se deseja, a escola define que tipo de cidadão quer formar, também como vai intervir na realidade desse grupo social, direcionando o seu planejamento para que esse objetivo se efetive. Trata-se, portanto, da conquista coletiva de um espaço para o exercício da autonomia, a fim de estabelecer uma identidade própria da escola. A autonomia implica também responsabilidade com as instituições que representam a comunidade – conselhos de escola, associações de pais e mestres, grêmios estudantis.

A garantia do acesso e da permanência do aluno na escola mobiliza todos os esforços da coordenação, juntamente com a sua equipe de trabalho. Não basta esperar por soluções das políticas públicas que nunca chegam, ou que venham verticalmente dos sistemas educacionais. A escola tem um papel bem mais amplo do que passar conteúdos. E isso deve estar expresso no Projeto Político Pedagógico.

Para Franco:

Essa tarefa de coordenar o pedagógico não é uma tarefa fácil. É muito complexa porque envolve clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Como toda ação pedagógica esta é uma ação política, ética e comprometida e que somente pode frutificar em um ambiente coletivamente engajado com os pressupostos pedagógicos assumidos. Em suma, um coordenador pedagógico sozinho, por mais competente que seja não conseguirá imprimir as marcas de uma dinâmica pedagógica, se a instituição e seus contornos administrativos/políticos, não estiverem totalmente comprometidos, envolvidos e conscientes dos princípios pedagógicos que o grupo eleger para conduzi-los (FRANCO, 2005a, p.13).

Essa afirmação da autora nos coloca frente a frente com toda a complexidade que o significado de coordenar o trabalho coletivo pedagógico impõe. O projeto de escola que se deseja, terreno fértil para as consciências críticas, aparece nos

objetivos e métodos estabelecidos na Proposta Pedagógica, construída pelos atores da escola. A mediação do coordenador se faz pelo diálogo motivador da práxis. A visão de mundo do coordenador, construída pelas suas respostas a cada desafio dos condicionantes sociais, desenvolve a sua identidade profissional e fundamenta suas práticas. No trabalho coletivo pedagógico, esse profissional é o articulador das várias identidades culturais que integram e interagem nesse coletivo, no esforço do comprometimento de todos para a superação das dificuldades comuns.

A promoção de uma educação como prática da liberdade, problematizadora da realidade concreta dos alunos, e construtora da consciência crítico-transformadoras, acontece a partir da opção política do coordenador pedagógico, mediador do trabalho coletivo, ou seja, a partir da resposta ao exercício da sua práxis.

3 Contribuições da Dialogicidade no trabalho pedagógico coletivo mediado pelo coordenador

*A Escola é...
O lugar onde se faz amigos,
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um
Se comporte como colega, amigo, irmão.
Paulo Freire*

Neste capítulo, apresentamos uma aproximação entre a teoria freireana da dialogicidade, investigando a possibilidade dessa prática educativa acontecer nas relações dos coordenadores com os docentes, no trabalho coletivo. Para isso, realizamos um estudo exploratório com cinco coordenadores pedagógicos da rede paulista de Educação, na cidade de Santos.

Adotamos a posição que André e Lüdke (1986) intitulam como “participante como observador”¹⁵, pois no encontro com os pesquisados, revelamos apenas parte do nosso objetivo. Não pretendíamos provocar-lhes alterações significativas no comportamento, haja vista que a nossa intenção era, justamente, observá-los no diálogo com os docentes, no trabalho coletivo.

As visitas se deram em três encontros com cada um dos coordenadores, ao final do ano letivo de 2006 e ao longo de 2007. Nesses encontros, observamos, primeiramente, o coordenador com seus professores, no seu período de trabalho no cotidiano escolar, nos dois turnos (manhã e tarde), mais especificamente, como ele organiza e executa os horários de trabalho pedagógico coletivo, e como prioriza tal

¹⁵ Cf.: Lüdke e André 1986, p. 29: “ O “participante como observador”, segundo Junker (1971), não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende”.

atividade diante da imprevisibilidade desse cotidiano. Em segundo lugar, o coordenador com a direção da escola, nas interferências deste, ao longo do período observado, ou seja, nas relações formais e informais com a direção, professores, alunos, pais, órgãos superiores do sistema. Por último, o coordenador nas respostas às interferências da imprevisibilidade do diaadia, isto é, no atendimento às emergências.

Para melhor analisarmos essas questões, aliamos à observação um questionário com perguntas abertas referentes ao trabalho do coordenador no diálogo com os atores da escola. Utilizamos das suas respostas para identificar a dialogicidade, fundamentada na teoria de Freire, a fim de desvelar as suas realidades, seus limites e possibilidades.

O questionário estruturado¹⁶ apresenta perguntas organizadas para possibilitar as análises posteriores acerca da dialogicidade no trabalho pedagógico coletivo (Anexo 1). As perguntas aconteceram agrupadas da seguinte forma.

1 – A formação do coordenador, o tempo na função, o número de docentes sob sua responsabilidade, o nível das turmas em que seus professores atuam e o número total de alunos que acompanha na coordenação.

2 – O diálogo entre coordenador, docentes e diretor. Nesse segundo grupo selecionamos as perguntas que poderiam nos mostrar como acontece a relação interpessoal dos coordenadores com seus professores no momento do planejamento pedagógico, para uma prática interventora e transformadora da realidade dos alunos.

3 – O cotidiano escolar. Relacionamos algumas perguntas, no terceiro momento, acerca do cotidiano do coordenador e como acontece o diálogo entre os

¹⁶ Vide anexo 1 - Questionário Estruturado para os coordenadores pedagógicos.

atores da escola e a coordenação, diante dos acontecimentos imprevistos deste cotidiano.

Na análise de conteúdo dessas respostas foi possível constituir, progressivamente, uma imagem que integrasse a construção teórica, que foi abordada nos capítulos anteriores, com a realidade observada.

Os procedimentos para as análises foram baseados em Franco (2005b), que nos fala sobre a metodologia da análise de conteúdo. Para a autora:

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado, um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado [...] (FRANCO, 2005b, p. 13).

A análise de conteúdo, como procedimento de pesquisa, apresenta-se como um instrumental para a verificação do simbolismo das mensagens, ou seja, permite a interpretação das idéias expressas na comunicação. A análise de conteúdo pode ser considerada, ainda, como um conjunto de técnicas e procedimentos sistematizados para descrever esse conteúdo que se deseja analisar.

Tentamos identificar, no diálogo com os coordenadores, durante os momentos observados do seu cotidiano, as mensagens que refletem as suas respostas aos desafios desse mesmo cotidiano. Mensagens, essas, que se apresentam carregadas de confrontos com as dificuldades que a função de coordenadores do trabalho pedagógico coletivo lhes impõem, tais como a imprevisibilidade do dia-a-dia, as políticas públicas orientadas por uma visão de mundo diferente das necessidades reais das escolas e, também podemos citar, as diferenças culturais dos atores da escola, entre outras.

Na organização do conteúdo para proceder à sua análise, definimos as Unidades de Registro¹⁷ do tipo **Tema**, entendido como:

O tema é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo. Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito. E isso, com certeza, envolve não apenas componentes racionais, mas também, ideológicos, afetivos, e emocionais (FRANCO, 2005b, p.39).

A autora nos orienta sobre essa Unidade de Registro – Tema – chamando a atenção para as possibilidades que esse processo de análise nos oferece, na compreensão dos dados da realidade, mesmo nos aspectos mais triviais, que foram colhidos durante as observações e entrevistas. Percebemos, então, a necessidade de atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois os temas podem emergir das palavras e gestos referenciados num contexto.

As Unidades de Contexto¹⁸, também foram utilizadas na nossa análise que, segundo a mesma autora, são indispensáveis na interpretação e/ou decodificação das mensagens dos entrevistados, pois representam os pressupostos de uma contextualização significativa para o entendimento das mensagens, ou seja, as unidades de contexto apresentam um panorama das experiências vividas pelo pesquisado, nas situações do seu cotidiano, possibilitando certa garantia nos resultados a serem socializados (Franco, 2005). Podemos dizer que as unidades de contexto destacam o panorama da realidade concreta em que se encontram os sujeitos estudados.

¹⁷ Segundo Franco (2005, p. 37), “A Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas”.

¹⁸ Cf. Franco (2005, p. 43), “A Unidades de Contexto podem ser consideradas como ‘pano de fundo’ que imprimem significados às Unidades de Análises”.

A Unidade de Contexto, ainda segundo Franco (2005b, p. 44), “deve ser considerada e tratada como a unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro”. Ou seja, neste estudo, as unidades de contexto estão explicitadas nas tabelas de caracterização (quadros de 1 a 11) extraídos sob forma de depoimentos pessoais, colhidos nos questionários, permitindo-nos decodificar as mensagens implícitas nas falas dos coordenadores, possibilitando a realização da sua análise, a partir dos temas que emergiram como unidades de registro.

3. 1 O contexto e os sujeitos da pesquisa

Escolhemos três escolas da rede estadual paulista, na cidade de Santos, em bairros socialmente diversos, com a intenção de possibilitar uma visão do trabalho pedagógico da coordenação em diferentes situações sociais. A primeira escola funciona no centro da cidade de Santos, num prédio que faz parte das construções antigas de escolas da cidade (primeira metade do séc. XX), possuindo um passado histórico importante na organização do sistema escolar santista.

O prédio, devido à sua arquitetura do início do século passado, não está adequado às normas de segurança atuais para o funcionamento de uma escola, como, por exemplo, as escadas não estão dentro dos padrões de segurança exigidos nos dias de hoje, na construção de escolas. Além da escola, o prédio também abriga a Diretoria de Ensino da área da Baixada Santista, aumentando a entrada e saída de pessoas estranhas à instituição escolar. A área de recreio também é reaproveitada numa das partes dos terrenos. No período das nossas visitas, a escola estava atendendo ao Ensino Fundamental com turmas de 5ª a 8ª séries.

Os alunos, na sua maioria, são moradores da região do centro de Santos, onde encontramos uma grande concentração de comércio de peças de autos, madeiras, material para marcenaria, móveis, bares, revendas de carros; em meio a tudo isso, observamos, também, a localização de residências antigas, datadas do começo do século XX, que se encontram, atualmente, divididas em pequenos cômodos sublocados, abrigando várias famílias num mesmo prédio.

Nessa escola, uma diretora responde pela gestão, e uma coordenadora responde pelo trabalho pedagógico, sendo essa responsável pelas turmas da manhã e da tarde. A formação da população de alunos é de uma turma de cada série. A professora coordenadora acumula as funções de orientadora educacional, atendendo a alunos e famílias, além dos professores. Ela está na coordenação da escola há quatro anos, com uma experiência anterior de oito anos na função, em outra unidade. Nomeamos a essa coordenadora de A.

A segunda escola escolhida está entre um bairro considerado nobre, onde se localizam mansões, casas e prédios de classe média, e a divisa com a entrada do porto de Santos, região que abriga residências mais populares, com casas de alvenaria, sem acabamento, distribuídas, irregularmente, em becos. Essa escola recebe alunos das duas populações e oferece o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – de 5ª a 8ª séries – e o Ensino Médio, nos períodos da manhã e da noite, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Aos finais de semana, a mesma escola abre suas portas para o Projeto Escola da Família¹⁴. Tem, ainda, uma coordenadora para cada turno, num total de três. A coordenadora escolhida para a nossa pesquisa está no cargo, na mesma

¹⁴ O projeto Escola da Família é um programa do Governo do Estado de São Paulo, que utiliza universitários estagiários para receber a população de alunos e a comunidade, nos finais de semana, para cursos e lazer.

escola, há dez anos, sendo que acumula uma experiência de quatorze anos na função. Chamamos a essa coordenadora de B.

A terceira escola escolhida está localizada num bairro considerado de classe média, com a localização entre um grande *shopping* e um conjunto habitacional popular. Observamos dois tipos de prédios nesse conjunto: de um lado, prédios de nove andares com elevador, garagem e três dormitórios, com muros separando as unidades; o outro prédio de até quatro pavimentos, com o térreo habitado, sem garagem e dois dormitórios, sem muros de separação entre as unidades. A escola atende a alunos de todas as cidades da Baixada Santista, devido ao fato de oferecer o curso de Ensino Médio Profissionalizante, além do Ensino Médio regular, em três turnos. Foram três os coordenadores entrevistados, e cada um deles coordena áreas distintas de cursos técnicos e de Ensino Médio, trabalhando em equipe durante o planejamento.

A escola conta, portanto, com três coordenadores de área, dirigidos por uma coordenação geral. Chamamos a primeira coordenadora de C, que está na função de coordenação dessa escola há cinco anos, e há dez lá trabalha, ocupando o cargo de coordenação geral há onze meses. À segunda coordenadora chamaremos de D, que está na função da coordenação também há onze meses e há dois trabalha na escola. O terceiro coordenador, que chamaremos de E, trabalha na instituição há dois anos e recebeu a função da coordenação quatro meses antes da entrevista. Vejamos o primeiro quadro com as unidades de contexto.

Quadro 1 Unidades de contexto

Coordenadores/ Escolas	Formação	Tempo na função	Grupo de docentes	Nível das turmas	Nº. de alunos
1ª. Escola Coordenadora A	Licenciatura Matemática e Química	4 anos	35 docentes	Fundamental 5ª. a 8ª.	650
2ª. Escola Coordenadora B	Ciências Biologia Arquitetura Pedagogia Mestrado em Educação	14 anos	59 docentes	Fundamental Ensino Médio	1200
3ª. Escola Coordenadora C	Matemática <i>latu sensu</i>	5 anos	98 docentes	Ensino Médio Profissional	1500
Coordenadora D	Letras Mestrado em Educação	11 meses	20 docentes	Ensino Médio	315
Coordenadora E	Ciências Biológicas	4 meses	20 docentes	Ensino Médio Profissional	300

Fonte: questionário estruturado que foi entregue aos coordenadores entrevistados no final do ano letivo de 2006.

Os dados deste quadro acima evidenciam que a exigência por formação em Pedagogia para o exercício da função de professor coordenador pedagógico da rede estadual paulista não constitui impedimento. Verificada a diferença de formação dos coordenadores entrevistados, encontramos no *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo¹⁹ a Resolução SE – 62 de 9/8/2005, que define uma política de capacitação para esses e outros profissionais da rede, dispendo sobre procedimentos para implementação das ações de formação continuada, nas modalidades Curso e Orientação Técnica. Destacamos um trecho dessa Resolução, que poderá ser lida na íntegra nos anexos (2).

¹⁹ <http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=200508090062>

Resolução SE - 62, de 9-8-2005

Dispõe sobre procedimentos para implementação das ações de formação continuada, nas modalidades Curso e Orientação Técnica

O Secretário da Educação, à vista da necessidade de se assegurarem normas que garantam a implementação de ações de formação continuada, referenciada em uma política educacional, que privilegia o aprimoramento do exercício profissional, resolve: Artigo 1º - As ações de formação continuada, nas modalidades Curso e Orientação Técnica, desenvolvidas por órgãos da Secretaria da Educação e ou com sua aprovação, são definidas como: I - Curso: conjunto de estudos, oficinas, vivências, encontros, fóruns, seminários, workshops, videoconferências, aulas, conferências, palestras ou outros, realizados também no exterior, presenciais ou à distância, que tratem de determinada unidade temática, constituinte de um todo, previamente definido e estruturado. II - Orientação Técnica: ação articulada ou reunião, de caráter sistemático ou circunstancial, que subsidie a atuação profissional na implementação de diretrizes e procedimentos técnico-administrativo e técnico-pedagógicos e curriculares da educação básica.

Podemos perceber que a legislação prevê e regulamenta essa formação continuada, provavelmente para atender uma adequação de conhecimentos, procedimentos e valores necessários ao exercício da coordenação. Isso, no entanto, não garante o seu efetivo desempenho. Esse fato está muito bem analisado por Franco (2005), quando a autora afirma que:

Considero que um dos grandes problemas que pode estar dificultando aos coordenadores pedagógicos perceberem-se capazes da construção de um trabalho eficiente e produtivo na escola seja a falta de sua formação inicial para o exercício desta atuação. Os atuais coordenadores desta rede de ensino, com raras exceções, não foram formados para tal. Formaram-se professores em diversas áreas do conhecimento, participaram de processo seletivo na sua delegacia de ensino e encontram-se nas escolas premidos pelas urgências do cotidiano, envolvidos em alguns projetos pedagógicos específicos ou atendendo a requisições pontuais da direção da escola. Esta situação por certo decorre das concepções epistemológicas que consideram que não há especificidade no trabalho pedagógico, fruto talvez dos pressupostos decorrentes da racionalidade técnica que desconsidera a complexidade dos fenômenos da práxis educativa (FRANCO, 2005a, p. 2)

Na visão da autora, a questão da formação inicial do professor coordenador é essencial para o seu efetivo desempenho, e ela aponta para um possível

desconhecimento dos responsáveis pelo sistema de ensino, quanto à natureza do processo educativo, que é complexo e exige conhecimentos fundamentados pela Pedagogia. Esses conhecimentos implicam a compreensão da organização do trabalho pedagógico, visando às ações que irão direcionar a formação de seus alunos, que é construída a partir de uma visão de mundo do grupo que está envolvido com cada escola. Essa visão de mundo implica princípios e valores que serão transmitidos aos alunos.

Encontramos, então, a complexidade do trabalho pedagógico, que envolve “conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional” (FRANCO, 2005a, p. 2). De acordo com essa perspectiva do trabalho pedagógico, podemos entender que a especificidade desse trabalho se sistematiza por métodos e técnicas, como também questões sócio-históricas e filosóficas, exigindo uma formação para tal. Assim, o trabalho pedagógico precisa ser visto não só como procedimentos a serem executados, mas como ações mediadoras para a formação humana como um todo, sendo essas ações fundamentadas a partir da formação do profissional da escola, possibilitando-lhe o agir-refletir na e sobre a prática.

Freire (2005) nos fala sobre um saber espontâneo, que deriva de uma prática resultante da experiência cotidiana, destituída da rigorosidade metódica de que necessita a formação dos educadores. Para o autor, a reflexão crítica sobre a prática é o ponto fundamental da formação do educador, necessitando que o saber espontâneo se fundamente no discurso teórico, para mudar a prática. Para isso se torna importante conhecer a formação profissional recebida e como acontece a continuidade dessa formação. Para esse autor:

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2005, p. 39)

O autor ressalta a importância da formação teórica, mas que não pode se descontextualizar da prática, pois tão importante como a formação que acontece na Universidade é a formação que ocorre no próprio local de trabalho, ou seja, na experiência da prática. Essa última se apresenta, muitas vezes, mais presente na formação do coordenador pedagógico, tendo no espaço escolar uma instância formadora nos confrontos do dia-a-dia. É possível que essa dinâmica, da formação na prática, possibilite o repensar dessa prática, permitindo que o coordenador, como sujeito que cria situações e reverte fatores, promova mudanças relativas a concepções e ações pedagógicas vivenciadas no seu cotidiano. Para Freire (1980), o ser humano é um ser que se move em direção ao *ser mais*, aprendendo e ensinando em todas as circunstâncias da vida, e nisso incluímos a formação do profissional na sua prática.

Não podemos perder de vista que o coordenador é um formador. Esse fato acontece nas relações de orientação do processo pedagógico aos docentes, nas ações para a educação cidadã dos alunos, e também na articulação dos grupos de planejamento. A conscientização dessa importância do seu papel de formador é resultado da práxis. A conscientização, segundo Freire (1980), só é possível quando, numa posição curiosa, investigadora, pesquisadora, proceda-se à análise da realidade sob todos os seus aspectos constitutivos – filosóficos, dogmáticos, ideológicos. Esse é o resultado do agir-refletir na e sobre a prática.

3.2 A temática levantada pelos coordenadores

Neste trabalho, considerando-se seus objetivos e fundamentos, após a leitura atenta das mensagens implícitas nas respostas dos entrevistados, emergiram os seguintes temas e suas respectivas categorias descritivas.

1 – Tema: **A dialogicidade na prática do coordenador Pedagógico**. Esse tema é formado pelas categorias: o diálogo entre coordenador/docente; mediação do trabalho pedagógico coletivo. (Quadros 1; 2; 3.)

2 – Tema: **O cotidiano escolar e as ações da coordenação**. Esse tema é formado pelas categorias: práticas e educação transformadora. (Quadros 4; 5; 6; 7.)

3 – Tema: **A promoção do diálogo como práxis**. Esse tema é formado pelas categorias: conscientização; problematização das práticas; práxis. (Quadros 8; 9; 10; 11)

Antes de iniciar a apresentação e a análise de conteúdo, faz-se necessário esclarecer que a coleta de dados desta pesquisa possibilitou a obtenção de um número significativo de informações, permitindo uma leitura parcial do fenômeno da dialogicidade entre os entrevistados. Os limites dos dados colhidos impediram o aprofundamento de todas as categorias, como seria devido e merecido. Assim, a principal categoria que é o foco, isto é, o interesse maior desse trabalho - O diálogo entre coordenador/docente – será aqui trabalhado com maior destaque, sendo fiel ao tema e objetivo deste estudo.

3.2.1 A dialogicidade na prática do coordenador

As análises a seguir apresentam um panorama das respostas obtidas nos encontros com os coordenadores.

Quadro 2 Respostas dos coordenadores para a pergunta: O que significa a coordenação pedagógica para você?

Coord. A	Ação participativa na construção e desenvolvimento das relações professor/aluno, professor/professor e professor/grupo gestor.
Coord. B	A possibilidade de partilhar saberes e construir novas possibilidades de aprendizado dando oportunidade de crescimento profissional aos meus pares.
Coord. C	Coordenar é organizar, dar segurança e suporte para seus professores poderem realizar suas funções com tranquilidade.
Coord. D	A coordenação pedagógica deve procurar atender às necessidades dos professores, ter mais tempo para discussões teóricas e também práticas sobre assuntos que afligem todos nós docentes (ensino/aprendizagem; processos e técnicas mais eficientes para efetivar nossos ideais).
Coord. E	Encurtar as distâncias, injetar produtividade (!) na rotina da escola, programar dinâmicas voltadas para a capacitação do corpo docente, criar novos canais de diálogo entre todos os integrantes da comunidade de aprendizado, elaborar em conjunto os planos de trabalho, buscar novos subsídios para as próximas etapas de planejamento, testar novos recursos e novas tecnologias, divulgar cursos e eventos, enfim.

Será que encontramos, nestas respostas, alusão à dialogicidade que promove o repensar a prática, isto é, o agir-refletir das ações, que são retomadas com o olhar crítico e libertador, para a mudança das realidades? O coordenador pedagógico nas relações dialógicas que mantém com os professores, num esforço de fazê-los se reconhecerem capazes de *pensar certo*, ou seja, capazes de afastarem-se da sua realidade para analisá-la criticamente, poderá desenvolver um diálogo emancipador. Podemos destacar a presença das expressões: *ação participativa, partilhar, dar segurança, atender às necessidades dos professores, criar novos canais de diálogo, elaborar em conjunto os planos de trabalho.*

Nestas respostas acima, como se vê, existe uma disposição dos coordenadores em apresentar um trabalho articulado com os docentes, visando a oferecer condições para que esses desenvolvam, efetivamente, o seu trabalho. O conteúdo das respostas não deixa claro, ainda, o nível de diálogo entre coordenadores e professores, ou seja, se este é emancipador.

A mediação apresentada pelos coordenadores em suas respostas ora se apresenta com a intencionalidade de ser suporte para que o trabalho dos

professores se efetive (C,D, E), ora se apresenta como mediador das relações entre eles (A,e B).

Quadro 3 Respostas dos coordenadores para a pergunta: Quais as dificuldades que você encontra nesta função?

Coord. A	Alguns professores sem comprometimento com seu trabalho, desgastando o trabalho pedagógico da escola. Despreparo de alguns professores para se adequarem às condições da realidade escolar no cotidiano.
Coord. B	A rotatividade de professores, as faltas constantes e licenças saúde; esses fatos prejudicam o andamento do processo de aprendizagem.
Coord.C	Eu tenho dificuldades assim, dos professores entregarem o plano na data correta e no preenchimento correto do plano.
Coord. D	Tempo suficiente para executar os planos; dificuldade em reunir os docentes, pois fazem várias jornadas e estão sempre correndo.
Coord. E	Tempo. Falta de comunicação e de empenho, falta de recursos (humanos). Muitas vezes os professores não correspondem aos nossos esforços.

Neste estudo, entendemos o coordenador pedagógico como o mediador da dialogicidade no trabalho coletivo. Nas suas atividades de competência com a formação continuada do professor, que se dá no seu próprio espaço de trabalho, o coordenador poderá articular a dinâmica da dialogicidade para a formação dos docentes nessa prática.

As respostas dos coordenadores A e B apresentam o professor como o dificultador do trabalho pedagógico: *professores sem comprometimento, rotatividade dos professores, pontualidade*. Para Freire (1977), o mundo só pode ser transformado pela dinâmica do diálogo, quando os homens pronunciam o mundo juntos. Quando apenas um diz a palavra e não permite que o outro diga, não há transformação. No trabalho coletivo, a superação dos condicionantes exige do coordenador uma visão crítica da sua atuação na escola e no relacionamento com os professores. Podemos perceber a preocupação dos coordenadores com as dificuldades dos professores em cumprir suas funções com a escola. O material

analisado não permite observar uma ação antidialógica. Mas, as declarações desses dois coordenadores indicam atitude pessimista com relação aos professores.

A mediação do diálogo, para a superação das dificuldades encontradas pelos coordenadores, o foco das respostas concentra-se em termos práticos do trabalho docente (C, D, E). A ação do coordenador se efetiva na dinâmica da ação-reflexão, a fim de transformar o espaço escolar em momentos de emancipação. Essa perspectiva se opõe à ação coordenadora como função burocrática e “vigilante” das práticas docentes. Ou seja, no trabalho pedagógico coletivo, numa visão da educação como prática humanizadora – ou a educação como prática da liberdade – a ação mediadora do coordenador dialógico promove a superação das dificuldades dos relacionamentos e das práticas docentes.

Há nesse contexto, a partir das respostas, um indicador de que o sistema de organização das escolas, no que se refere ao cotidiano do trabalho docente, também prejudica esse diálogo reflexivo, como podemos ver nas expressões dos coordenadores: *faltas constantes e licenças de saúde, várias jornadas dos professores, estão sempre correndo, falta de recursos (humanos)*. As respostas dos coordenadores incidem na categoria que explicita a mediação do trabalho pedagógico coletivo.

3.2.2 Tema: O cotidiano escolar e as ações da coordenação

Na análise deste tema, destacando as práticas transformadoras sobre as ações do mediador do trabalho pedagógico coletivo, o nosso encontro com os coordenadores pesquisados nos permitiu relatar o que se segue abaixo.

Quadro 4 Respostas dos coordenadores para a pergunta: Os professores combinam com a coordenação suas ações pedagógicas?

Coord. A	O que dá mais certo são as HTPCs coletivas. Por lei, deveria ser uma reunião por semana, mas se torna impossível, por causa dos horários dos professores que trabalham em outras instituições. Então fazemos uma vez por mês e consigo juntar todos.
Coord. B	Fica estipulado no momento da designação das aulas, o compromisso do professor com a quinta-feira de toda semana, para a reunião geral de planejamento. Esse compromisso é sagrado e não abrimos mão dele.
Coord. C	Na reunião trocamos muitas idéias. Combinamos coisas que, às vezes, não damos conta. A equipe é maravilhosa por causa da integração dos componentes. Os professores têm liberdade, acato as sugestões isso faz perceber que são importantes.
Coord.D	Temos alguns projetos que envolvem várias disciplinas e, sempre que nos reunimos, procuramos unir nossas ações. Com toda correria diária de nossos professores, creio que o diálogo é positivo e responsável por manter nossos atos voltados para um mesmo fim.
Coord. E	Não tanto quanto gostaríamos, mas sinto que estamos no caminho. O diálogo é, sem dúvida, estimulado. Mas não é sempre que acontece. Ainda é pouco. Tem professores que a gente consegue lidar e tem professores que estão longe de qualquer alcance. São os professores “sabonetes”, vivem escorregando.

As práticas transformadoras são resultados do movimento da práxis dos docentes intermediado pelo coordenador pedagógico. Nesse movimento, a prática é retomada e analisada criticamente, para construir um novo momento de aprendizado dialógico – educador e educando ensinam e aprendem – a fim de que se constitua num novo objeto de análise crítica.

Nas respostas dos coordenadores acima, as quais incidem nas categorias práticas e educação transformadora, é expressiva a ocorrência de momentos de encontro que, inicialmente, apontam indícios de repensar a prática, tais como: *uma vez por mês consigo juntar todos, fica estipulado no momento da designação das aulas, na reunião trocamos muitas idéias, o diálogo é estimulado*. Porém, respostas podem indicar que as reuniões estão vinculadas a componentes práticos e operacionais do planejamento pedagógico: *a quinta-feira é para a reunião geral do planejamento, na reunião trocamos muitas idéias, temos alguns projetos que envolvem várias disciplinas, os professores “sabonetes” vivem escorregando*.

Quadro 5 Respostas dos coordenadores para a pergunta: Esse diálogo melhora a prática?

Coord. A	Esse é o objetivo. Porém nos colegas mais novos encontramos um despreparo generalizado, por vezes não dominam conteúdos, portanto não há como “sacar” formas diferentes de se atingir o aprendizado.
Coord. B	Sem diálogo não tem prática, ninguém faz nada obrigado, pelo contrário ajuda a ser do contra.
Coord. C	Eles decidem e organizam suas práticas. Eu atribuo essa integração e o diálogo, porque eu não sou ditadora. Portanto o diálogo melhora a prática e os alunos percebem.
Coord. D	Com certeza. Muitas vezes, quando não conseguimos conversar sobre um projeto, por exemplo, acabamos vivenciando desencontros e nossos alunos percebem quando isto acontece. O diálogo faz com que nossa prática docente transpareça organização e cuidado.
Coord. E	Não respondeu.

Para uma prática transformadora, a presença do coordenador pedagógico no contexto do trabalho coletivo, isto é, junto aos docentes, efetiva-se nos momentos da práxis. Nessa posição, o seu papel é de mediador. O diálogo, no cômputo do pensamento freireano não é um instrumento para alcançar resultados ou metas estabelecidas, mas uma via de superação das diferentes visões de mundo, para a modificação de uma situação alienante comum ao grupo (FREIRE, 2005).

O conceito de dialogicidade para Freire (1977) vai além de uma conversa entre as pessoas, mas significa que somos seres de relação com o outro e com o mundo, e aprendemos e ensinamos uns aos outros, na dinâmica do diálogo. Com isso, o diálogo entre as diferenças pessoais não significa negação, mas compreensão para a superação.

Nas respostas acima, como pode ser observado, o diálogo está indicando uma idéia vinculada a uma conversa promotora de consenso ou estímulo à participação dos docentes nos projetos pedagógicos, como podemos ver: *não dominam o conteúdo (o professor), portanto não há forma de “sacar” formas*

diferentes de se atingir o aprendizado; sem diálogo não tem prática; eu não sou ditadora e o diálogo melhora a prática; quando não conseguimos conversar sobre um projeto acabamos vivenciando desencontros.

Quadro 6 Respostas dos coordenadores para a pergunta: Você consegue administrar o seu cotidiano? Tem agenda?

Coord. A	Não tenho agenda. Eu sou bombeiro. Apago incêndio. Eu faço tudo e a minha parte (pedagógico) vai ficando. Já chego irritada na minha sala, porque enquanto estou subindo as escadas já vou recebendo as reclamações e pedidos de solução para esse ou aquele problema.
Coord. B	Eu planejo o meu dia de acordo com a importância do momento. Por exemplo, hoje é dia de olhar tal assunto... E também tem HTPC..., então me programo dia a dia, de acordo com as necessidades do dia. É claro que, mesmo assim, seguir o que se planejou no início do dia é difícil cumprir, porque acontecem muitas interferências. Mas nas minhas atividades pedagógicas eu tenho mantido uma rotina controlada.
Coord. C	A rotina é organizar o trabalho pedagógico. A dificuldade é a burocracia. Os professores não entregam o preenchimento dos planos que é em cima de competências. Para escrever é complicado.
Coord. D	Tenho uma agenda de anotação de emergências que é um planejamento prévio. Conforme os acontecimentos, eu vou agindo e resolvendo as necessidades e vou acertando durante esse tempo. Quase sempre eu cumpro a agenda.
Coord E	Sem agenda não dá. Minha agenda é uma lista de pendências. Eu vivo administrando essa lista. As semanas que não faço agenda, eu me enrolo todo, pois não anoto nada, e o trabalho não flui. Não sei trabalhar sem agenda. Às vezes eu só apago incêndios.

Com a intenção de perceber as práticas transformadoras no cotidiano dos nossos pesquisados, podemos verificar, através das suas respostas à provocação da pergunta formulada que, muitas das vezes, a imprevisibilidade do cotidiano pode interferir na necessidade do coordenador pedagógico promover um momento de reflexão da prática para o agir-refletir: *Não tenho agenda, sou bombeiro; planejo meu dia de acordo com a importância do momento; tenho uma agenda de anotações de emergência; minha agenda é uma lista de pendências.*

Buscamos em Placco (2006), uma reflexão sobre o cotidiano do coordenador e as práticas transformadoras. Segundo a autora,

O confronto com a experiência de mudança com o outro, com os questionamentos trazidos à prática docente, às posições pessoais e aos valores, o encarar a própria mudança, no decorrer do trabalho

cotidiano, são aspectos decisivos para a ampliação e o questionamento da consciência da própria sincronicidade. [...] A busca de justificativas ao trabalho para que fique como está, a não-percepção de ocorrências na prática e da necessidade de mudanças a serem introduzidas nessa prática são processos de alienação, contrários ao movimento da consciência e do confronto, são contingências da própria vida, do cotidiano. (PLACCO, 2006, p. 54)

A autora nos remete à questão da articulação do trabalho pedagógico diante da necessidade de mudanças nas práticas alienantes do cotidiano, que exige a consciência dessa necessidade, bem como a decisão de mudar. A imprevisibilidade do cotidiano desses coordenadores pode indicar, nas suas respostas, o impedimento para a construção de uma prática transformadora, já que essa exige o momento de retomada da prática, através da práxis.

Também são igualmente expressivas algumas colocações dos coordenadores quando respondem sobre o seu cotidiano: *já chego irritada na minha sala, já vou recebendo reclamações e pedidos de solução; seguir o que se planejou no início do dia é difícil de cumprir; a dificuldade é a burocracia; eu vou agindo e resolvendo as necessidades; às vezes só apago incêndio*. Essas respostas podem indicar que, apesar da tentativa de cumprir uma agenda ou programação diária, o coordenador se vê impedido por esses fatores, expostos por eles, na condução de um momento de pensar a prática para transformá-la.

3.2.3 Tema: A promoção do diálogo para a práxis

As respostas dos coordenadores a estas perguntas (8, 9, 10 e 11) incidem sobre a categoria que consideramos, neste trabalho, dizer respeito à conscientização e problematização da prática, ou seja, à práxis.

Quadro 8 Respostas dos coordenadores para a pergunta: Como funcionam as relações interpessoais no grupo?

Coord. A	Contribui como estímulo para continuarmos juntos na busca da educação de qualidade.
Coord. B	São muito boas, pois nós temos por hábito reuniões constantes de socialização, isto aproxima as pessoas,
Coord. C	Eu sempre fui muito amiga. O tempo inteiro dou liberdade. Eu sempre me coloco assim: gente, eu tenho tal idéia, mas se um professor coloca outra idéia melhor, eu acato. Quando eu começo a ouvir os professores e acatar as idéias, eles se sentem prestigiados, sentem que estão fazendo parte e se envolvem mais.
Coord. D	A comunicação entre os professores, coordenação e direção acontece não só quando temos reuniões pedagógicas, reuniões de áreas, mas até nos momentos de intervalos entre as aulas.
Coord. E	Mas é possível perceber que o diálogo existe e que os momentos de crise são raros.

A questão da conscientização dos gestores da educação – incluímos aí o coordenador pedagógico – foi amplamente debatida no primeiro e segundo capítulos deste trabalho, quando refletimos sobre o movimento da práxis dos envolvidos no processo pedagógico coletivo, ou seja, o movimento de afastamento necessário de *olharmos* a prática e retomá-la para modificá-la. Esse movimento, que é dialético, possibilita que essa prática modificada se torne objeto de nova reflexão crítica. Nesse sentido, a relação interpessoal dos atores envolvidos no trabalho coletivo contribui, ou não, para o momento da práxis.

Muito mais do que planejar a prática é preciso ressignificá-la, sendo esse o momento da superação das dificuldades encontradas, inclusive daquelas apresentadas pelos sistemas burocráticos de ensino. Ressignificar a prática se faz no movimento da práxis, que é conscientização, ou seja, é *enxergar* a realidade concreta e criticamente para modificá-la. Esse movimento só se faz no coletivo, daí a importância das relações interpessoais.

Nas respostas dos coordenadores podemos perceber um clima favorável para a dinâmica da práxis: *juntos na busca de uma educação de qualidade; reuniões constantes de socialização; se um professor coloca outra idéia melhor, eu acato; a*

comunicação entre os professores acontece até nos intervalos; o diálogo existe e os momentos de crise são raros. Há indícios de que estão procurando um consenso para o trabalho realizado, mas não fica claro se, nesses momentos, ocorre uma conscientização dos docentes acerca da real necessidade dos alunos e suas famílias, para a transformação dessa realidade.

Quadro 9 Respostas dos coordenadores para a pergunta: O diálogo é dirigido? É espontâneo?

Coord. A	Dependendo do proposto, o diálogo é espontâneo ou dirigido, mas sempre acontece.
Coord. B	Eu intervenho, quando necessário. Eu me posiciono sempre, pois, antes de tudo, sou professora e sei o quanto está difícil a sala de aula. Mas não posso tomar decisões por alguém, nem impor a minha decisão. Nós discutimos o que funciona para cada um e fazemos uma troca de experiências.
Coord. C	O diálogo é espontâneo, não há um direcionamento. Os professores se reúnem por semestre. No nosso ensino Médio, fazemos trabalho em equipe. Eu lanço a idéia e cada um trabalha o seu projeto.
Coord. D	Em reuniões pedagógicas o diálogo é dirigido a fim de seguirmos uma pauta, já que existem circunstâncias que necessitam ser resolvidas dentro de um prazo estabelecido. Após os destaques discutidos, abrimos um diálogo espontâneo em que todos relatam suas dificuldades e acertos, compartilham suas aflições e ações positivas também.
Coord. E	O diálogo dirigido (como por exemplo, nas reuniões) costuma ser pouco produtivo, mas necessário. O diálogo espontâneo, no entanto, apesar de tímido, é transformador e gera excelentes resultados.

Vimos, nos capítulos anteriores, que a dialogicidade é a dinâmica do diálogo na realização da educação que visa à liberdade de *ser mais*. Nesse sentido, é fundamental numa prática educativa, para a formação de uma consciência crítica nos indivíduos como agentes de transformações sociais.

Na problematização da prática, no diálogo conscientizador, o coordenador conduz os envolvidos para o movimento de ação-reflexão, o qual possibilita o desvelar das consciências ingênuas, construindo a possibilidade de *ler* a realidade para modificá-la. A problematização é o ato de *olhar* intersubjetivamente a realidade objetiva, essa imediatamente percebida pelo sujeito, promovendo a conscientização.

Percebemos nas respostas do quadro acima alguns indícios de um diálogo que, de certa forma, busca uma efetivação das práticas do trabalho pedagógico coletivo, mas não se percebe a reflexão na e sobre a prática. Os coordenadores B, D e E nos parecem mais próximos de um diálogo conscientizador, nas sua fala: *Não posso tomar decisões sozinho, nem impor a minha decisão, nós discutimos e fazemos uma troca de experiências...; Todos relatam suas dificuldades e acertos, compartilham suas decisões...; o diálogo, apesar de tímido, é transformador...*

Quadro 10 Respostas dos coordenadores para a pergunta: Os professores recebem pronto o que vão fazer ou se organizam como desejam?

Coord. A	Depende do objetivo da proposta de trabalho, os professores podem ser orientados e/ou induzidos para o desenvolvimento da atividade ou se organizam livremente.
Coord. B	Nas reuniões de HTPC temos uma pauta que reflete as necessidades da escola, esta é discutida no grupo e recebe para que a decisão seja adotada por todos, permitindo assim uma gestão partilhada do processo pedagógico da escola.
Coord. C	Entre os professores o diálogo é espontâneo. Não há um preparo antes. Eu percebi que eles gostam de conversar no café, então coloquei um painel perto da mesa do café, sobre o que combinamos na reunião e eles passaram a se reunir na frente do painel para discutir o que foi planejado.
Coord. D	Os professores recebem prontos os horários de aulas, as pautas de reuniões, cronograma de atividades, coisas desta natureza. São livres para organizar seus procedimentos em sala de aula e mesmo fora dela (visitas técnicas, por exemplo), sendo que esta última precisa ser informada ao coordenador.
Coord. E	Os professores têm autonomia para decidir sobre procedimentos em sala de aula (muitas vezes uma liberdade exagerada). Quanto a horários e pautas de reuniões e calendário escolar, a Coordenação tenta facilitar ao máximo. Sempre que possível, tentamos elaborar esses documentos em conjunto. Não tomo decisões sozinho, de jeito nenhum, nem imponho a minha opinião.

Quadro 11 Respostas dos coordenadores para a pergunta: O Projeto Político Pedagógico foi construído coletivamente?

Coord. A	Eu tinha prazo e fiz um lindo! Hoje, estamos construindo o nosso PPP no coletivo. Eu deleguei, a construção é deles. Tivemos um primeiro momento de discussão do grupo e cada um ficou com uma ação de acordo com a sua área, para entregar até 30/05/2007.
Coord. B	O Projeto Político Pedagógico está sendo construído neste ano. Desde o final do ano passado já fomos escolhendo o que deveria ser feito nos próximos quatro anos. O planejamento pedagógico da nossa escola construiu os projetos de trabalho buscando uma contextualização com o desejo de conhecimento dos alunos e suas necessidades

	sociais. Todos os professores trabalharam nesse projeto.
Coord. C	Começamos a fazer o PPP coletivamente de uns cinco anos pra cá. Eu cheguei aqui em 1988 e as coisas eram colocadas de cima pra baixo, e tínhamos que fazer. Mas eu penso que as coisas só funcionam se for em equipe.
Coord. D	O Plano escolar está totalmente ligado aos vários projetos construídos pelas equipes de coordenadores, que estão interligadas. Discutimos, inclusive, o que um pode fazer para melhorar as ações da outra equipe. Não é permitido a uma coordenadora tomar atitude sozinha. O grupo de coordenadores precisa concordar.
Coord. E	A gente exercita a prática de construção conjunta para todas as ações da escola. A diretora nunca toma decisão sem falar com todos. Nós sabemos conversar um com o outro. Esse é o segredo do nosso sucesso. Há respeito entre nós, pois construímos uma relação de amizade muito forte entre o grupo, que extrapolou os limites do trabalho da escola.

Buscamos nas respostas acima, dos dois quadros apresentados, indicadores da práxis. Como podem ser observados nestes dois quadros, os coordenadores percebem a necessidade do trabalho coletivo bem articulado e da sua ação mediadora democrática, ampliando a participação de todos no processo do planejamento. Essa leitura funde-se nas seguintes respostas: *as necessidades da escola são discutidas; não tomo decisão sozinho; os projetos de trabalho buscam uma contextualização como desejo de conhecimento dos alunos e suas necessidades reais; as coisas só funcionam se for em equipe; o Plano escolar está totalmente ligado aos vários projetos construídos pelas equipes de coordenadores, que estão interligadas; a gente exercita a prática de construção conjunta para todas as ações da escola.*

Porém, nas declarações, não registramos evidências de ação-reflexão das práticas, que é o pensar e agir para mudar, tendo em vista o planejamento pensado pelo grupo. Esse movimento exige, primeiramente, conscientização do coordenador pedagógico acerca do seu papel de mediador do trabalho pedagógico coletivo. A práxis transformadora, ou seja, o pensar a ação para retomá-la e modificá-la e novamente pensar sobre a mesma, é articulada pelo coordenador dialógico. A

superação dessa condição se apresenta no exercício da dialogicidade, que é uma criação coletiva, para a transformação de si e do mundo.

As análises do material, aqui apresentado, tiveram o objetivo de enriquecer os conceitos de diálogo, dialogicidade e trabalho coletivo, apresentados no primeiro capítulo deste relatório de pesquisa, bem como a reflexão do segundo capítulo, que descreve a função do coordenador pedagógico e sua prática. Foi possível uma visão parcial do processo dialógico entre os profissionais que *pensam e executam* a escola. Foi possível, também, perceber que os profissionais observados apresentaram, intuitivamente, algumas ações para um diálogo, que não aquele conceituado por Freire como libertador, mas buscando um consenso das idéias. Longe de ser um diálogo superador das diferenças das idéias, de um diálogo conscientizador e crítico das práticas, nós presenciamos um diálogo ainda ingênuo que, mesmo não promovendo a práxis, efetiva as práticas pedagógicas do trabalho coletivo.

4 Considerações Finais

O estudo veio contribuir para a nossa compreensão do pensamento freireano do diálogo libertador, na educação. Ao buscarmos uma interpretação dos conceitos de diálogo e dialogicidade em Freire, deparamo-nos com a sua proposta de uma educação conscientizadora e promotora da práxis, construindo, assim, um novo conhecimento para melhorar a nossa prática como educadora.

A reflexão sobre o pensamento de Paulo Freire possibilitou, ainda, um diálogo crítico e libertador entre essa teoria e a prática das ações efetivadas no trabalho pedagógico coletivo dos coordenadores observados. Esse movimento permitiu uma visão da importância deste trabalho na mediação da dialogicidade entre os atores da escola.

A Pedagogia do diálogo, a qual Freire apresenta como forma de exercermos plenamente a nossa liberdade de sujeitos da história, passa pela afirmação da liberdade do outro, sendo esse movimento coletivo e dialógico, impossível de ser praticado na individualidade. Ou seja, o resgate da humanização – condição do sujeito que retoma o direito de pensar por si só e refazer a sua história, através da ação-reflexão – é o processo educativo libertador que Freire estabelece na sua pedagogia do diálogo ou Pedagogia Libertadora.

Para Freire, a educação promovida pela escola deve estar voltada para a dinâmica do diálogo libertador que coloca educador e educando como sujeitos no ato de educarem-se, pois não há aquele que só ensina, nem o que só aprende, mas ambos são constituidores da transformação da realidade. É uma troca permanente entre educador e educando, que buscam a superação da realidade alienante.

A questão central deste estudo foi entender o conceito de dialogicidade em Freire. Com base nesse conceito, foi possível verificar *in loco* a dinâmica no trabalho pedagógico coletivo dos coordenadores observados. Nessa busca, revelaram-se as dimensões complexas do ser humano – ontológicas, antropológicas, éticas, políticas, gnoseológicas – que se destacam nos estudos de Freire para explicar o ser humano em sua relação com o mundo, seus condicionamentos e desafios, a consciência da sua história e a superação da sua desumanização.

Para Freire, a condição humana só pode ser entendida na sua dimensão histórico-cultural, ou seja, é preciso resgatar a história passada para *admirá-la* criticamente, e assim perceber os condicionantes que podem ser modificados, pois o futuro é possibilidade e desejo de *ser mais*.

A formação humana fundamentada na Pedagogia Libertadora de Freire está voltada para a afirmação da liberdade, isto é, para a conscientização de que é possível transformar o que ai está, pois o momento histórico é feito pelos homens e mulheres, também históricos e, sendo assim, passíveis de mudanças. Esse processo só pode ser construído pela dialogicidade, que é o diálogo conscientizador entre os homens, os quais, em comunhão, fazem sua história. Ou seja, a imersão na realidade, pela práxis, implica a dialética da própria história, pois as respostas que os sujeitos dão aos seus desafios determinam novas realidades que serão retomadas, para, novamente, serem analisadas criticamente. Esse é o processo transformador da realidade.

No trabalho pedagógico coletivo mediado pelo professor coordenador, a dinâmica da práxis – ação-reflexão – como movimento da dialogicidade, possibilita a convivência democrática das diferentes visões de mundo e a superação das situações de dificuldades, comum a todos. A legitimidade do trabalho do

coordenador como mediador do trabalho pedagógico coletivo está no diálogo com o grupo, que se apresenta como recusa do autoritarismo, da manipulação, da invasão cultural, da educação como transmissão de conhecimentos.

Incluir a todos na sua diversidade é fundamental para o trabalho pedagógico coletivo superar as formas de sectarismo, que é sempre alienante e castradora, pois nega a visão de mundo do outro, impossibilitando o diálogo e as mudanças necessárias da realidade.

Vimos nos coordenadores observados, nas suas práticas dialógicas, que as suas mediações, junto ao grupo de docentes, nem sempre possibilitam o exercício da práxis da libertação, que é o momento que implica a dialética entre ação-reflexão e/ou realidade-sujeito-realidade. A superação da consciência ingênua implica a compreensão dessa dialogicidade que é um movimento permanente do diálogo libertador.

A consciência ingênua pode se apresentar nos momentos das intermediações desses coordenadores, no trabalho pedagógico coletivo, quando focam o seu trabalho nas práticas pedagógicas e no produto delas, deixando de aprofundar-se numa reflexão que desenvolva a formação da consciência crítica, possibilitadora de intervenção na realidade dos alunos.

Os professores e coordenadores são, também, produtores da realidade que os circunda e o entendimento dessa dinâmica por meio da práxis permite o desenvolvimento da consciência crítica. Na observação e análise do trabalho dos nossos coordenadores pesquisados percebemos que alguns atribuem à postura do professor a causa da continuidade das situações indesejáveis. Ou seja, esse condicionante é considerado invariável, pois é uma escolha do professor, que não deseja se envolver com o processo de mudança necessário.

Essa afirmação sugere uma visão ingênua do coordenador acerca da dialogicidade, ou seja, do diálogo que coloca ambos como sujeitos da realidade, no universo das diferentes visões de mundo. Freire nos diz que os seres humanos são seres da práxis, que transformam e se transformam pelo diálogo com o mundo. O diálogo não é um instrumento de entendimento, não é generosidade nem consenso, mas é uma exigência da própria natureza humana que busca o *ser mais*.

Em alguns momentos da nossa observação, analisamos a nossa própria atuação na coordenação do trabalho coletivo pedagógico. Vimos o nosso desconhecimento acerca das atitudes, das palavras, enfim, da dinâmica necessária para estabelecer um diálogo promotor da práxis, isto é, um diálogo que retoma a prática criticamente e, avaliando suas possibilidades confrontadas com as reais necessidades dos professores e dos alunos, refaz essa prática, que se torna objeto de nova avaliação.

Longe de considerar este estudo como algo acabado, podemos perceber que apenas iniciamos um caminhar pelo mundo de Paulo Freire, que coloca a educação como instrumento de libertação dos homens, resgatando a sua humanidade, para a construção de um mundo mais justo e equilibrado socialmente.

O fato de ter chegado ao final deste estudo não significa que encerramos nossas dúvidas sobre a prática do diálogo na mediação do trabalho pedagógico coletivo. Nossa intenção foi apontar o apreendido no transcorrer da pesquisa, ou seja, da nossa primeira aproximação à teoria de Paulo Freire, procurando trazer à tona uma análise dos conceitos de **diálogo e dialogicidade** e investigar como acontecem no trabalho pedagógico coletivo, mediado por coordenadores pedagógicos da rede estadual paulista.

Acreditamos que, com isso, nossas reflexões permitem contribuir para destacar o valor desses conceitos freireanos, para os interessados em utilizá-los em sua prática mediadora, bem como em estudos teóricos. Sejam esses educadores integrados ao sistema de ensino, ou a espaços não formais da educação, tais como a educação popular.

No percurso construído por esta pesquisa realçamos a teoria freireana no primeiro e segundo capítulos e optamos por exercitar a observação de ocorrência dessa teoria na prática, já que a nossa questão ficou formulada na pergunta: **há evidência da dialogicidade no trabalho coletivo, mediado pelo coordenador pedagógico?**

Isso foi possível observar no terceiro capítulo, nos momentos de encontro com os coordenadores. No que se refere às observações realizadas, podemos concluir que a proposta freireana nem sempre parece compreendida ou conhecida pelos coordenadores. Uma contribuição deste estudo consiste em apresentar a dialogicidade freireana como possibilidade para uma real transformação da prática educadora, por permitir a decodificação e análise dessa prática.

Seria, talvez, o momento de se pensar na formação do coordenador pedagógico que, nos momentos da formação continuada, haja vista que isso muitas vezes não acontece na inicial, pudesse obter o conhecimento da proposta freireana da dialogicidade. Percebemos que os coordenadores que participaram desta pesquisa já apresentam uma abertura para o diálogo. Mesmo não sendo caracterizado como um diálogo para a libertação, ou seja, para a conscientização da realidade à sua volta e sua possível modificação, existe uma sensibilidade para tal. O que falta é o conhecimento da proposta de Freire para uma mediação dialógica, no sentido libertador, que só se efetiva no agir-refletir da e sobre a prática. E para

isso, é preciso uma formação que apresente Paulo Freire e a sua Pedagogia do diálogo para os professores coordenadores.

5 Referências bibliográficas

ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (orgs). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2006.

ALMEIDA, Laurinda R. **Um dia na vida de um coordenador Pedagógico de escola pública**. In.: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (orgs). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2006. pp. 21-46.

ALVES, Nilda (coord.). **Educação e Supervisão: O Trabalho Coletivo na escola**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, Marli. **O Cotidiano escolar, um campo de estudo**. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (orgs). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2005. p.9-19

BATISTA, Sylvia Helena S S. e SEIFFERT, Maria Lucia B. **O coordenador pedagógico e a avaliação da aprendizagem: buscando uma leitura interdisciplinar**. In.: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (orgs). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2006. pp 153-165

BRANDÃO, Carlos R. **Hoje, tantos anos depois...** In.: SOUZA, Ana Inês. (org). **Paulo Freire: Vida e Obra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005, pp. 7-20

BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA; L. R. CHRITOV, Luiza H S. (orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. **A Apropriação e a Construção do Saber Docente E A Prática cotidiana**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n. 95, p.5-12, nov. 1995.

DAMIS, Olga Teixeira. **Planejamento escolar: expressão técnico-política de sociedade**. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). **Didática: o ensino e as suas relações**. 3 ed. Campinas, SP: 1996

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de Qualidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade.** Educativa, Goiânia, Revista do Departamento de Educação da UCG, v.8, n.1, p.125-138, jan./jul. 2005. ISSN 1415-0492

_____. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos.** 29ª Reunião Anual da ANPED. Sessão Especial. CD Rom do Evento. Caxambu. 2006.

_____. **Gestão Democrática da Educação: ressignificando conceitos e possibilidades.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapetto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (org.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001

FRANCO, Maria Amélia. Santoro **A Práxis Pedagógica como instrumento de Transformação da Prática docente.** 28ª Reunião da ANPED. GT-04 Caxambu/MG, out. 2005a

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo.** 2 ed. Brasília: 2005b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 1977. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. **Pedagogia da Esperança.** 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 a.

_____ e GUIMARÃES, Sérgio. **África ensinando a gente: Angola, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe.** São Paulo: Paz e Terra, 2003a.

_____ **A Educação na Cidade.** Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ **A importância do Ato de Ler.** 47 ed. São Paulo: Cortez, 2006 b.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Política e Educação.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. **Extensão ou Comunicação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Conscientização.** Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez&Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira.** Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, PE: 1959.

FUSARI, José Cherchi. **A construção da proposta educacional e do trabalho coletivo na unidade escolar.** FDE/SEESP, 1980.

GADOTTI, M. *et al.* **Paulo Freire: uma Bibliografia.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, Brasília; DF, UNESCO, 1996.

_____. **Concepção Dialética da Educação:** um estudo introdutório. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Saber aprender:** um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In.:LINHARES,Célia. TRINDADE. Maria Nazaret (orgs.). **Compartilhando o mundo com Paulo Freire.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003, pp.107-136.

GEGLIO, Paulo César. **O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço.** In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (orgs). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola.** 3 ed. São Paulo: Loyola, 2006. pp. 113-119

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas.São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação escolar e classes populares:** uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil. In: ALVES, Nilda (coord.). **Educação e Supervisão:** o trabalho coletivo na escola. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

MONTEIRO, Silas Borges. **Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa.** In: GHEDIN, Evandro e PIMENTA, Selma. **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo. Cortez. 2002.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem-feita: repensar a reforma - reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro, 2003.

PLACCO, Vera M N S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (orgs). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola.** 3 ed. São Paulo: Loyola, 2006. pp. 47-60.

PLACCO, Vera M N S. **Formação e Prática do educador e do Orientador: confrontos e questionamentos.** 5 ed. São Paulo: Papirus, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHNORR, Giselle Moura. **Pedagogia do Oprimido.** In.: SOUZA. Ana Inês. (org). **Paulo Freire: Vida e Obra.** 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005, pp.69 a 100.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia.** São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Educação, Sujeito e História.** São Paulo: Olhos d'água. 2001

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.** In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (orgs). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola.** 3 ed. São Paulo: Loyola, 2005. p.109.

SOUZA. Ana Inês. (org). **Paulo Freire: Vida e Obra.** 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento, plano de Ensino, aprendizagem e projeto educativo.** São Paulo: Libertad, 1995.

VILLAS BOAS, Maria Violeta. **A Prática da Supervisão.** In: ALVES, Nilda (coord.) **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

ANEXOS

As entrevistas com os coordenadores pedagógicos

1- Qual a sua formação?

Resposta da coordenadora A

Licenciaturas: Ciências e Matemática – E.F. ciclo II, Química – E.M. Bacharelado: Química – Controle de Qualidade.

Resposta da coordenadora B

Licenciatura plena em Ciências e Biologia; Bacharelado em Biologia; Pedagogia Arquitetura e Urbanismo; Pós Latu-sensu em Saneamento Básico; Mestrado em Educação.

Resposta da coordenadora C

Matemática. Na pós também fiz uma especialização em Matemática.

Resposta da coordenadora D

Letras. Mestrado em Educação.

Resposta do coordenador E

Ciências Biológicas (Bacharelado e Licenciatura Plena); Pós-graduado em Gestão.

2- Tempo de Trabalho nesta escola?

Resposta da coordenadora A

Quatro anos (desde 2003)

Resposta da coordenadora B

Nesta unidade trabalho há 10 anos, todos como coordenadora pedagógica.

Resposta da coordenadora C

Dez anos.

Resposta da coordenadora D

2 anos.

Resposta do coordenador E

Dois anos e meio. Desde fevereiro de 2007

3- Tempo na coordenação pedagógica?

Resposta da coordenadora A
Na rede estadual desde 1.999 (8 anos)

Resposta da coordenadora B
14anos.

Resposta da coordenadora C
5 anos de efetivação na coordenação

Resposta da coordenadora D
11 meses.

Resposta do coordenador E
Quatro meses.

4- O que significa para você o trabalho de coordenadora pedagógica?

Resposta da coordenadora A

Oportunidade de desenvolver junto à escola atividades que visam melhorar os processos de ensino / aprendizagem / assimilação dos educandos. Ação participativa na construção e desenvolvimento das relações professor / aluno, professor / professor e professor / grupo gestor. Agente mobilizador para melhor qualidade de educação na comunidade atendida pela escola.

Resposta da coordenadora B

A possibilidade de partilhar saberes e construir novas possibilidades de aprendizado dando oportunidade de crescimento profissional aos meus pares e acima de tudo tendo muito prazer pelo que faço.

Resposta da coordenadora C

Na realidade na nossa escola não existe coordenadora pedagógica, e sim coordenadora de área. Por isso para ser coordenadora, aqui no CEETEPS, não precisa ter pedagogia e sim licenciatura. Mas é difícil você trabalhar com Ensino Médio e não se preocupar com a pedagogia, logo, para mim, coordenar é organizar, dar segurança e suporte para seus professores poderem realizar suas funções com tranquilidade.

Resposta da coordenadora D

O trabalho de coordenadora em minha escola não engloba somente a parte pedagógica, pois estamos sempre às voltas com o lado burocrático que movimenta a vida de nossos alunos, principalmente. Então, atendo pedidos de declarações, ofícios (quando os alunos precisam utilizar outros espaços ou materiais), pedidos de isenções para inscrição nos vestibulares e outros papéis. Acredito que a coordenação pedagógica deve procurar atender as necessidades dos professores,

ter mais tempo para discussões teóricas e também práticas sobre assuntos que afligem a todos nós docentes (ensino/aprendizagem; processos e técnicas mais eficientes para efetivar nossos ideais).

Resposta do coordenador E

Na verdade, nossa escola ainda não tem exatamente alguém com esta função de coordenação pedagógica (?). Sou, junto com minha colega Sílvia, um Coordenador de Área. Não que isso mude muita coisa... Sinto que juntos na Coordenação de Área acabamos por executar ambas as tarefas, que envolvem: Gerenciar, encaminhar e despachar recursos, ofícios, solicitações, declarações diversas... Envolve um serviço burocrático natural da escola e que precisa mesmo de um mínimo de centralização. É no que ficamos envolvidos em boa parte de nosso tempo, e exige organização, acima de tudo. Planejar e operacionalizar ações da escola no que se referem os horários, projetos, visitas técnicas, progressões parciais, reposições de aula, atividades extracurriculares, eventos, etc. Tem a ver com o calendário escolar e o Plano de Coordenação, por exemplo. Também ficamos muito envolvidos com isso e acredito que grande o desafio é estimular a prática de planejamento junto aos professores, para que tal calendário tenha viabilidade operacional. Muitas vezes essa tarefa fica reduzida, infelizmente, ao ato de mobilizar a equipe escolar (entenda-se lembrar trezentas vezes que é preciso entregar as provas da progressão, que é preciso enviar por e-mail as atividades de Exercício Domiciliar para o aluno que não pode ir à escola, enfim...). É um bocado frustrante, às vezes. Mas entendo o quanto é importante. Articular interesses e necessidades do professor, do aluno, da família. Envolve interferência e mediação (?) nos momentos de conflito, definir medidas disciplinares, acionar os responsáveis quando isso for necessário, encaminhar casos mais complexos ao Conselho Tutelar, etc. Acho que aqui as palavras chave são sensibilidade e bom-senso. Agora, o mais desafiador, mais interessante e enriquecedor... E o que menos temos tempo para fazer... Programar atividades voltadas para a melhoria do “fazer pedagógico” na escola. Desenvolver ações que incrementem o trabalho coletivo. Encurtar as distâncias, injetar produtividade (!) na rotina da escola, programar dinâmicas voltadas para a capacitação do corpo docente, criar novos canais de diálogo entre todos os integrantes da comunidade de aprendizado, elaborar em conjunto os planos de trabalho, buscar novos subsídios para as próximas etapas de planejamento, testar novos recursos e novas tecnologias, divulgar cursos e eventos, enfim.

5 - Quais as dificuldades que você encontra nesta função?

Resposta da coordenadora A

Instabilidade do grupo gestor gerando insegurança nos momentos decisivos da unidade escolar, por exemplo, ações eficazes com relação à divisão do espaço físico escolar com a Diretoria de Ensino de Santos, com professores descompromissados, com a comunidade escolar e outros. Clientela escolar oriunda de famílias desestruturadas emocional, sócio – economicamente. “Alguns” professores sem comprometimento com seu trabalho desgastando o trabalho pedagógico da escola. Despreparo de “alguns” professores para se adequarem às condições da realidade

escolar no cotidiano. Falta de recursos materiais para o desenvolvimento de projetos pedagógicos.

Resposta da coordenadora B

A rotatividade de professores, as faltas constantes e licenças saúde; estes fatos prejudicam o andamento do processo de aprendizagem.

Resposta da coordenadora C

Um horário para que todos possam se encontrar, para discutir os Projetos, o trabalho interdisciplinar e os problemas encontrados durante o mês. Aqui na escola, as dificuldades que nós encontramos, não sei se a Silvia concorda, seriam mais de preenchimento de papel, pois trabalhar, nós trabalhamos numa boa, não é verdade? (olha para a outra coordenadora que ela acabou de indicar para substituí-la). Eu tenho dificuldades assim, dos professores entregarem o plano na data correta e no preenchimento correto do plano, pois o nosso plano é em cima de habilidades e competências, nós temos que “casar” projetos com conteúdos, nós temos que montar projetos e trabalhos em cima dessas competências e dessas habilidades, e pra por isso no papel é complicado. Nós sentimos isso. Eu fiz um curso de um ano e meio no ano passado, sobre o ensino médio, para trabalhar a Interdisciplinaridade, como trabalhar com projetos, e foi tudo muito bonito, o trabalho é muito legal... Mas a prática é complicada... E nós fizemos uma reunião pedagógica muito legal nesse ano, nós passamos a semana inteira... Inclusive foi a capacitação para os professores repassando o curso que eu fiz. Nós falamos dessa mudança (falava da mudança do trabalho pedagógico para projetos que devem ser planejados objetivando desenvolver as competências, habilidades e valores), o novo plano tem que trabalhar: competências, habilidades valores e instrumentos, isso tem que tá casando...

Resposta da coordenadora D

Tempo suficiente para executar os planos; dificuldade em reunir os docentes, pois fazem várias jornadas e estão sempre correndo.

Resposta do coordenador E

Tempo. Falta de comunicação e de empenho, falta de recursos (humanos). Sinto que nossa equipe é muito enxuta (talvez um ou dois estagiários nos ajudassem com a papelada) e que muitas vezes os colegas professores não correspondem aos nossos esforços. Somos coordenadores de área, que tem um espectro mais amplo do que apenas a coordenação pedagógica, que tangenciam as funções da coordenação. A minha função não é só acompanhar o planejamento dos professores, mas ter um olhar para o curso técnico que coordeno. Eu não estou aqui só para acompanhar as metodologias e as práticas pedagógicas, mas também para administrar conflitos, atender aos alunos, contratar professores, a burocracia do cotidiano. Acompanho a rotina dos professores e tem uma outra rotina muito

importante que é elaborar e cumprir um calendário de atividades para o ano letivo e, quanto mais rico estiver esse plano, melhor pra todos. Eu não consigo “passar a bola” para outro... Eu assumo o meu papel com comprometimento...

6 - Os professores combinam com a coordenação suas ações pedagógicas? Há diálogo?

Resposta da coordenadora A

Os professores com comprometimento sim, havendo bom entrosamento entre eles. Existe um grupo de professores que têm plena noção do que está fazendo e dentro do espaço dele, tenta resolver o seu trabalho. Tem comprometimento. Existem outros que já se desencantaram de vez com a educação, pois de tanto fazer o certo e não ver resultados devido aos problemas causados pelas dificuldades da escola se desgastou e desistiu de lutar. Acomoda-se. E tem um outro grupo que não quer nada com nada. Na minha escola esse grupo é menor. O que dá mais certo são as HTPCs coletivas. Por lei, deveria ser uma reunião por semana, mas se torna impossível, por causa dos horários dos professores que trabalham em outras instituições. Então fazemos uma vez por mês e consigo juntar todos. É o momento de o coletivo pensar as práticas pedagógicas, pois não falamos mais de indisciplina nem outros assuntos. Traçamos metas das pequenas realizações da escola. Não tem assuntos paralelos.

Resposta da coordenadora B

Como comentado acima as ações são sempre combinadas no grupo. Para resolvermos a questão do horário de trabalho de cada docente e a necessidade de nos reunirmos para planejar (HTPC), fica estipulado no momento da designação das aulas, o compromisso do professor com a quinta feira de toda semana, para a reunião geral de planejamento. Esse compromisso é sagrado e não abrimos mão dele. Além desse horário, temos outros aos quais os professores podem escolher. Mas, na quinta feira temos a HTPC geral da escola, e, nesse momento, discutimos todos os problemas que enfrentamos, suas soluções e o planejamento das futuras ações. É o momento do trabalho coletivo. Sempre estudamos um assunto ligado ao pedagógico. Os professores se dividem em área de interesse e falam sobre seu trabalho, suas dificuldades e pensam juntos em como resolver.

Resposta da coordenadora C

Somente nas reuniões temos o diálogo. Os professores não possuem tempo. Na reunião trocamos muitas idéias. Combinamos coisas que, às vezes, não damos conta. A equipe é maravilhosa por causa da integração dos componentes. Os professores têm liberdade, acato as sugestões isso faz perceber que são importantes. Estamos juntos alguns coordenadores e professores pelo menos dois anos, e a maioria há dez anos. Quando o professor se retira do grupo a gente chama. Nós tínhamos um professor que era resistente ao trabalho, talvez por causa da idade, você sabe que quanto mais velha, mais a pessoa vai ficando resistente às mudanças. A pessoa fica insegura, pois se sempre deu certo de um jeito, pra que

mudar né? Mas a gente sempre falando, e os professores ajudando a integrar o colega resistente. Nesse ano eu acho que ele já tá se encaixando no grupo. Eu não vou chegar e brigar, eu vou dar sugestões... E assim ele vai se chegando. E é tão gostoso a gente se reunir, conversar, trocar idéia, a gente se diverte, e a pessoa que não quer participar, fica pensando: nossa, é tão agradável! E vai se chegando... A professora de Matemática e a de Biologia estão o tempo inteiro combinando e trabalhando juntas. O professor de Inglês traz sugestões para os de outra disciplina possam trabalhar o inglês. Os alunos acabam percebendo a coerência com as disciplinas e o rendimento é muito melhor.

Resposta da coordenadora D

Temos alguns projetos que envolvem várias disciplinas e, sempre que nos reunimos, procuramos unir nossas ações. Com toda correria diária de nossos professores, creio que o diálogo é positivo e responsável por manter nossos atos voltados para um mesmo fim, garantindo, quase sempre, o sucesso de nossas atividades. O relacionamento é importante. A gente procura ouvir um ao outro e isso faz as coisas funcionarem. No ano passado já tínhamos feito um estudo sobre os pontos que foram mudados no planejamento. Trabalhamos para formar os alunos para as competências e habilidades na vida prática. Então o planejamento foi adequado a isso. O re-planejamento, que eu dirigi foi feito com muita facilidade. Eu fiz o levantamento de todos os planos que foram entregues pelos professores, mas alguns professores tentaram escapar. Estes professores precisaram de uma explicação individual da proposta do novo planejamento e isso foi feito. Tentamos explicar da melhor forma possível, a idéia de formar para as competências. Dois professores não entregaram o planejamento ainda. Eu já conversei com eles e estou cobrando. Já fizemos duas reuniões para avaliar o início do ano. Eles vão pontuando os problemas que acontecem nas salas. Quase todos os professores são participativos.

Resposta do coordenador E

Não tanto quanto gostaríamos, mas sinto que estamos no caminho. O diálogo é, sem dúvida, estimulado. Mas não é sempre que acontece. Ainda é pouco. Tem professores que a gente consegue lidar e tem professores que estão longe de qualquer alcance. São os professores “sabonetes”, vivem escorregando. Não passamos mais de quarenta dias sem uma reunião. No começo do semestre o ritmo das reuniões é mais intenso, pois não temos o cotidiano dos alunos presente e aí fica mais fácil. A reunião sempre tem uma pauta, pois não gosto quando os professores se perdem em comentários inúteis. Eu mantenho o tempo controlado e tento manter as discussões pertinentes à pauta. Eu percebo que os professores têm uma tendência para divagar, sempre acham tudo muito difícil. Eu acho difícil fazer reunião com professor. Ano passado tivemos uma capacitação e foi muito bom. Penso que devemos insistir na criação de uma cultura de organização para reuniões. Sempre deixo o professor falar muito. Tenho que ouvi-lo. Percebo em alguns professores uma dificuldade em trabalhar com o grupo, quem não consegue se integrar, me deixa frustrado. É uma dificuldade que eu passo para a outra coordenadora, mais experiente do que eu, resolver.

7- O diálogo é dirigido? É espontâneo?

Resposta da coordenadora A

Dependendo do proposto, o diálogo é espontâneo ou dirigido, mas sempre acontece.

Resposta da coordenadora B

Dirigido no sentido da organização, pois dentro da pauta ele sofre todas as influências dos participantes. Eu intervenho, quando necessário. Eu me posiciono sempre, pois, antes de tudo, sou professora e sei o quanto está difícil a sala de aula. Mas não posso tomar decisões por alguém, nem impor a minha decisão. Nós discutimos o que funciona pra cada um e fazemos uma troca de experiências. Quando há uma desavença no grupo, o próprio grupo não deixa fluir. Os professores titulares são muito bons e comprometidos com a escola. Prevalece sempre o que o grupo determina. Mesmo quando vem alguma determinação da secretaria, a escolha é do professor. O grupo é coeso, participativo. Há muito comprometimento. E a comunidade está sempre muito presente. Também a diretora é muito comprometida com a escola. Trabalhamos juntos há muito tempo, mais de dez anos. Tem professor com quinze anos de escola.

Resposta da coordenadora C

O diálogo é espontâneo, não há um direcionamento. Os professores se reúnem por semestre. No nosso ensino Médio, fazemos trabalho em equipe. Eu lanço a idéia e cada um trabalha o seu projeto. O meu trabalho principal é montar a idéia, tentar amadurecer tentar colocar no plano, mas quem trabalha são os professores nos projetos. A minha maior dificuldade na coordenação é o tempo. Para sentarmos e conversar é no sábado ou final de aula. Na hora que nos reunimos, há um diálogo muito bom, antes não havia, na nossa reunião a gente troca muitas idéias, como coordenadora eu não posso reclamar dos professores, a equipe é maravilhosa. Antes não tínhamos isso.

Resposta da coordenadora D

Em reuniões pedagógicas o diálogo é dirigido a fim de seguirmos uma pauta, já que existem circunstâncias que necessitam ser resolvidas dentro de um prazo estabelecido. Após os destaques discutidos, abrimos um diálogo espontâneo em que todos relatam suas dificuldades e acertos, compartilham suas aflições e ações positivas também. Eu sempre levo umas questões para serem discutidas na reunião, que são ações que não podemos deixar de cumprir, e só depois abrimos para as questões que cada professor traz. Por enquanto as decisões são todas tomadas no coletivo. A única coisa que foi feita individualmente foi o cronograma das atividades

extras, que eles receberam prontas. Também os projetos que vêm da Secretaria Estadual, eu tenho de comunicar. Mas a gente procura sempre pedir contribuição. Eu sou a favor do trabalho em conjunto. Não dá para pensar sozinha. Eu acho que o problema dos coordenadores é o afastamento da sala de aula. Nós acabamos esquecendo como é o trabalho na sala de aula. O contato com o aluno na sala de aula é muito importante.

Resposta do coordenador E

O diálogo dirigido (como por exemplo, nas reuniões) costuma ser pouco produtivo, mas necessário. O diálogo espontâneo, no entanto, apesar de tímido, é transformador e gera excelentes resultados. Presenciei alterações nos Planos de Ensino de três disciplinas neste ano, que só foram possíveis quando os professores espontaneamente se mobilizaram para avaliar as congruências dos conteúdos das respectivas disciplinas.

8- Esse diálogo melhora a prática?

Resposta da coordenadora A

Esse é o objetivo. Porém nos colegas mais novos encontramos um despreparo generalizado, por vezes não dominam conteúdos, portanto não há como “sacar” formas diferentes de se atingir o aprendizado. Encontramos, nesse grupo poucos colegas / profissionais comprometidos; quem está há mais tempo nessa caminhada, a prática do ensinar se refaz, renova a cada desafio enfrentado.

Resposta da coordenadora B

Sem diálogo não tem prática, ninguém faz nada obrigado, pelo contrário ajuda a ser do contra.

Resposta da coordenadora C

A reunião pedagógica mesmo acontece no início do ano. Depois vamos nos encontrando. No início do ano a gente planeja a estrutura do ensino médio. Eu lanço o que eu quero fazer no ano e aí começa a conversa entre eles. O que realmente vamos fazer. Os projetos que vamos trabalhar. Eles decidem e organizam suas práticas. Eu atribuo essa integração e o diálogo, porque eu não sou ditadora. Portanto o diálogo melhora a prática e os alunos percebem.

Resposta da coordenadora D

Com certeza. Muitas vezes, quando não conseguimos conversar sobre um projeto, por exemplo, acabamos vivenciando desencontros e nossos alunos percebem

quando isto acontece. O diálogo faz com que nossa prática docente transpareça organização e cuidado.

Resposta do coordenador E
C-E-R-T-A-M-E-N-T-E.

9 - Como funcionam as relações interpessoais no grupo?

Resposta da coordenadora A
Contribui como estímulo para continuarmos juntos na busca da educação de qualidade. Estreitam laços de afetos e amizades nos proporcionando momentos de reflexão na profissão e na vida. (?)

Resposta da coordenadora B
São muito boas, pois nós temos por hábito reuniões constantes de socialização isto aproxima as pessoas, por isso falamos que somos uma grande família e muito ciumenta, no que se refere às “coisas” da escola.

Resposta da coordenadora C
Eu sempre fui muito amiga. O tempo inteiro dou liberdade. Eu sempre me coloco assim: gente, eu tenho tal idéia, mas se um professor coloca outra idéia melhor, eu acato. Quando eu começo a ouvir os professores e acatar as idéias, eles se sentem prestigiados, sentem que estão fazendo parte e se envolvem mais. Somos uma equipe de vinte professores.

Resposta da coordenadora D
A comunicação entre os professores, coordenação e direção acontece não só quando temos reuniões pedagógicas, reuniões de áreas, mas até nos momentos de intervalos entre as aulas. Muitas vezes tentamos proporcionar encontros rápidos no meio da semana, se sentirmos que há necessidade de diálogo devido a algo emergente, seja voltado para a prática docente, seja pensando em nossos alunos. Nossa direção é bastante presente e aberta ao diálogo, o que faz com que os professores de nossa escola sintam-se à vontade para enunciar uma crítica ou fazer elogios.

Resposta do coordenador E
Comparando com outras áreas da escola (uma escola técnica), é possível ver que nosso ensino médio não cultiva, de maneira geral, competências, conflitos ou vaidades. Sinto que podemos e devemos conversar mais, planejar mais, avaliar melhor nossa atuação em equipe, definir melhor nossos procedimentos de avaliação, por exemplo. Mas é possível perceber que o diálogo existe e que os momentos de crise são raros. Vejo que pesando os comprometermos e a falta de compromisso, o saldo ainda é positivo, talvez o fator de estímulo mais importante para que a equipe não desanime.

10 – Você consegue administrar o seu cotidiano? Tem agenda?

Resposta da coordenadora A

Não tenho agenda. Eu sou bombeiro. Apago incêndio. Eu faço tudo e a minha parte (pedagógico) vai ficando. Já chego irritada na minha sala, porque enquanto estou subindo as escadas já vou recebendo as reclamações e pedidos de solução para esse ou aquele problema. A direção não se envolve. É tudo nas minhas costas. Como posso olhar o pedagógico? Só pude planejar no início do ano. Os papéis se invertem. A diretora envia papéis e situações para eu resolver. A reunião com os professores – HTPCs – vira “informe”. Mas na hora do “pedagógico” você tem que dar conta. Você tem que estar lá e responder por essa parte também (?). Aquela bagunça organizada ali (aponta para uma escrivadinha à frente da mesa dela, onde se vê cadernos e pastas) são projetos de trabalho, mas eu preciso de tempo para olhar. Aquilo ali é que é a minha função. Então, eu tenho a plena certeza onde eu estou acertando e onde eu estou errando. Eu busco trabalhar o pedagógico conforme a situação. Discutimos em momentos pontuais. Por exemplo, a professora de Matemática está com problema e aí chamo para conversar. O trabalho pedagógico mais elaborado eu tentei fazer no início do ano, porque não tem aluno, nem essa rotina cheia de confusão para resolver. Nessa rotina, a gente tá sempre vestindo um santo e descobrindo outro, ao final, a estrutura se quebra, pois quem deveria fazer a sua função, não faz, porque está fazendo a do outro, pois o outro não fez. Por exemplo, a inspetora em vez de conversar com a diretora, conversa comigo, pois não há envolvimento dela (diretora). O trabalho de gestão é desgastante. É mais fácil o trabalho burocrático.

NOTA: Durante o tempo dessa entrevista, que foi agendada com antecedência de uma semana, a coordenadora iniciou me avisando que teria de me deixar sozinha por algum período para olhar o recreio, depois foi interrompida por 12 vezes, tendo que se levantar para resolver os seguintes pedidos: 2 vezes para chamar atenção dos alunos no recreio, 3 vezes para atender mães que chegaram à porta da sala, 2 vezes para ser informada de uma professora que faltara, 1 vez para ser informada que outro professor faltara, 1 vez pela diretora pedindo para atender uma mãe que ela (a diretora) não sabia como resolver, 1 vez o aluno pediu para ligar para o pai, 1 vez uma aluna para receber o boletim atrasado, 1 vez entrou na sala de aula ao lado para chamar a atenção dos alunos que estavam gritando (a professora estava dentro da sala).

Resposta da coordenadora B

Eu planejo o meu dia de acordo com a importância do momento. Por exemplo, hoje é dia de olhar tal assunto... E também tem HTPC..., então me programo dia a dia, de acordo com as necessidades do dia. É claro que, mesmo assim, seguir o que se planejou no início do dia é difícil cumprir, porque acontecem muitas interferências. Mas nas minhas atividades pedagógicas eu tenho mantido uma rotina controlada. Acompanho os professores nos planejamentos, nas HTPCs, cruzando as informações do que já está planejado com o que está sendo possível trabalhar, como esse trabalho está sendo feito, quais as dificuldades. Aqui na escola, conseguimos que toda a equipe cumpra bem as suas funções. Todos têm muito comprometimento com o trabalho escolar. Estamos juntos há muitos anos. Somos uma equipe coesa e a comunidade está sempre muito presente e cobrando, pois já conhece a nossa rotina de trabalho. Temos uma agenda geral que dá um panorama do bimestre e então vamos nos programando de acordo com o que já foi estipulado, no início do ano. Eu não me envolvo com a parte burocrática.

Resposta da coordenadora C

A rotina é organizar o trabalho pedagógico. A dificuldade é a burocracia. Os professores não entregam o preenchimento dos planos que é em cima de competências. Para escrever é complicado. Fiz um curso 18 meses para trabalhar a interdisciplinaridade e projetos. É muito bonito, mas a prática é complicada. Nosso plano é justificar competências e habilidades com o conteúdo. Fizemos uma reunião pedagógica muito legal foi a capacitação. Do curso que eu tive, para falar dessa mudança. Trabalhamos com competência, habilidades, valores e instrumentos que têm que estar casando. Os projetos e trabalhos precisam casar com os conteúdos

Resposta da coordenadora D

Tenho uma agenda de anotação de emergências que é um planejamento prévio. Conforme os acontecimentos, eu vou agindo e resolvendo as necessidades e vou acertando durante esse tempo. Quase sempre eu cumpro a agenda. O trabalho pela manhã rende mais. À tarde eu me preocupo com o diário dos professores, mas tenho que atender, também, os pais e os alunos. Termino por não conseguir cumprir a agenda por causa dos imprevistos. Outro dia tivemos que ir ao Conselho Tutelar e o meu trabalho na escola, foi interrompido. Eu divido o trabalho com o outro coordenador. São três dias na semana. Combinamos as decisões. Algumas coisas eu resolvo por e-mail. Dentro do trabalho tento conversar com os professores. Eu acho que tenho um bom relacionamento com eles. A coordenação, aqui na escola, também atua na burocracia. Eu procuro acompanhar os professores através dos diários, que são os relatórios do cotidiano deles. Também deparamos com as dificuldades extras. Por exemplo, começamos o ano sem professores para algumas disciplinas, pois na mudança do governo, todos os contratos foram suspensos. Nossa programação ficou falha.

Resposta do coordenador E

Consigo. Eu não entendo um trabalho que não seja planejado, que não tenha agenda. Sem agenda não dá. Minha agenda é uma lista de pendências. Eu vivo administrando essa lista. As semanas que não faço agenda, eu me enrolo todo, pois não anoto nada, e o trabalho não flui. Não sei trabalhar sem agenda. Às vezes eu só apago incêndios. Ontem, eu tive que parar tudo e levar um aluno em casa, porque ele se “esburrachou” na quadra... Além dessas necessidades com os alunos tem também as situações com os outros funcionários que interrompem o trabalho. Eu vivo construindo listas de pendências. A minha agenda é uma lista de pendências que eu tento resolver a cada dia. O que não dá pra resolver naquele dia, fica para o outro dia. Tento administrar o tempo que eu tenho dentro da escola, mas é impossível trabalhar numa coordenação sem enfrentar os momentos imprevisíveis. Eu consigo ter uma agenda...

11- Os professores recebem pronto o que vão fazer ou se organizam como desejam?

Resposta da coordenadora A

Depende do objetivo da proposta de trabalho, os professores podem ser orientados e/ou induzidos para o desenvolvimento da atividade ou se organizam livremente.

Resposta da coordenadora B

Nas reuniões de HTPC temos uma pauta que reflete as necessidades da escola, esta é discutida no grupo e recebe para que a decisão seja adotada por todos, permitindo assim uma gestão partilhada do processo pedagógico da escola.

Resposta da coordenadora C

Estamos juntos desde 94/98. Dez professores estão a quatro anos no grupo, mas se integraram e por isso estou indicando a Silvia para me substituir, pois ela tem o perfil. Há uma boa atuação em sala de aula, os professores estão se envolvendo no projeto. Eu abri para os alunos escolherem seus assuntos de TCC. Eles escolheram como gostariam de pesquisar e apresentar os seus trabalhos, pois cada turma apresenta pra outra turma o que aprendeu sobre os problemas que as crianças e adolescentes enfrentam. Entre os professores o diálogo é espontâneo. Não há um preparo antes. Eu percebi que eles gostam de conversar no café, então coloquei um painel perto da mesa do café, sobre o que combinamos na reunião e eles passaram a se reunir na frente do painel para discutir o que foi planejado.

Resposta da coordenadora D

Os professores recebem prontos os horários de aulas, as pautas de reuniões, cronograma de atividades, coisas desta natureza. São livres para organizar seus procedimentos em sala de aula e mesmo fora dela (visitas técnicas, por exemplo), sendo que esta última precisa ser informada ao coordenador, pois temos responsabilidades com pais e familiares de nossos alunos, sem esquecermos que a saída de uma sala pede mudança nos horários, para que ninguém seja prejudicado.

Resposta do coordenador E

Os professores têm autonomia para decidir sobre procedimentos em sala de aula (muitas vezes uma liberdade exagerada). Quanto a horários e pautas de reuniões e calendário escolar, a Coordenação tenta facilitar ao máximo. Sempre que possível, tentamos elaborar esses documentos em conjunto. Não tomo decisões sozinho, de jeito nenhum, nem imponho a minha opinião. O relacionamento com os professores é muito bom. A maioria é muito comprometida com a escola. Mas, é preciso deixar bem claro que se eu entender que o professor está tomando atitudes inadequadas, eu intervenho. Essas atitudes inadequadas, geralmente, são atos errados com os alunos, como injustiças e arrogâncias. O que falta no professor é inteligência interpessoal (?) ou habilidade para lidar com os alunos.

12 - O Projeto Político Pedagógico foi construído coletivamente?

Resposta da coordenadora A

O primeiro Projeto Político Pedagógico foi imposto para cumprir a determinação legal. Se o cotidiano não me dá tempo para o pedagógico, só posso fazer o projeto em casa. Eu tinha prazo e fiz um lindo! Hoje, estamos construindo o nosso PPP no coletivo. Eu deleguei, a construção é deles. Tivemos um primeiro momento de discussão do grupo e cada um ficou com uma ação de acordo com a sua área, para entregar até 30/05/2007.

Resposta da coordenadora B

O Regimento escolar foi construído coletivamente. Existem determinados aspectos no Regimento que são normas e não podem ser alterados, pois são determinados. Mas, em alguns pontos consultamos até os pais e alunos, além dos professores. Por exemplo, fizemos uma consulta aos pais sobre o critério de notas. Havia um pedido para mudarmos de conceitos para nota, pois os pais alegavam não entender o que as letras queriam dizer. O Conselho de escola decidiu. Assim, o colégio resolveu mudar o critério de avaliação por meio de conceitos para nota, antes da legislação atual. Foi uma decisão coletiva. O Projeto Político Pedagógico está sendo construído nesse ano. Desde o final do ano passado já fomos escolhendo o que deveria ser feito nos próximos quatro anos. A escola elegeu a questão do letramento. Ou seja, colocar o aluno no mundo, com uma maior compreensão dessa questão. Os nossos alunos sempre participaram de campanhas solidárias. Já é uma cultura da nossa escola. No PPP foram estabelecidas essas duas diretrizes. O grêmio estudantil funciona com uma interação muito grande com as ações da escola. A comunidade é muito presente e participativa. São pais questionadores. Portanto, os alunos também foram ouvidos. Assim, o planejamento pedagógico da nossa escola construiu os projetos de trabalho buscando uma contextualização com o desejo de conhecimento dos alunos e suas necessidades sociais. Todos os professores trabalharam nesse projeto.

Resposta da coordenadora C

Começamos a fazer o PPP coletivamente de uns cinco anos pra cá. Eu cheguei aqui em 1988 e as coisas eram colocadas de cima pra baixo, e tínhamos que fazer. Mas eu penso que as coisas só funcionam se for em equipe. Sempre tive isso claro. A coordenação não funciona sozinha. A coordenadora pode até ter as idéias, mas na prática, acontece de forma diferente. Dividir as idéias é muito melhor. Começamos a trabalhar a questão da equipe ao dividirmos as ações. Ao trocarmos a coordenação de uma equipe, todos os professores foram ouvidos na escolha da professora indicada. A opinião deles pesou na decisão.

Resposta da coordenadora D

Nós temos o plano escolar. Nós tivemos várias reuniões de coordenadores de área para que todos combinassem os nossos planos de ensino. Este plano da coordenação pedagógica foi um “parto” para mim. Eu fui aprendendo junto com eles. Então fomos casando os projetos que nós tínhamos para que a diretora avaliasse as possibilidades de aplicabilidade dos mesmos. O Plano escolar está totalmente ligado aos vários projetos construídos pelas equipes de coordenadores, que estão interligadas. Discutimos, inclusive, o que um pode fazer para melhorar as ações da outra equipe. Não é permitido a uma coordenadora tomar atitude sozinha. O grupo de coordenadores precisa concordar.

Resposta do coordenador E

A gente exercita a prática de construção conjunta para todas as ações da escola. A diretora nunca toma decisão sem falar com todos. Nós sabemos conversar um com o outro. Esse é o segredo do nosso sucesso. Há respeito entre nós, pois construímos uma relação de amizade muito forte entre o grupo, que extrapolaram os limites do trabalho da escola e foi para a nossa vida pessoal (o coordenador aparenta muita satisfação, nesse momento da entrevista). Então a tendência é dar muito certo no trabalho coletivo. A gestão, como ela é feita e dirigida, contamina a

todos nós. O comprometimento para o trabalho pedagógico se realizar com sucesso, é muito forte. Quem não tem esse comprometimento acaba destoando. Mas, estes, passam por um processo de “inclusão”. Sempre é feito um trabalho para incluir os professores no grupo. Todos os projetos são construídos no coletivo. Penso que esse é o nosso ingrediente melhor: o comprometimento de todos para que a coisa funcione certo.

13 - Qual a sua postura diante das políticas públicas?

Resposta da coordenadora A

Eu não acredito mais nas políticas da educação. A coisa funciona assim: eles resolvem as coisas sem saber das nossas necessidades reais. Decidem “agora não vai ser mais computador, vai ser notebook”. Estou com uma sala de informática parada porque houve uma reforma, desligaram os pontos e não foram ligados. Não há discussão das nossas necessidades. A gente recebe a determinação pronta e então: “cumpra-se”. Por exemplo, chegou uma resolução de 10/05, sobre avaliação, que padronizou a forma de colocar a nota no boletim. Mas não acompanha nenhuma informação de como foi essa discussão, por que foi resolvido dessa maneira, quem foram as pessoas que pensaram aquela ação, etc. Eu penso que deveria ter mais seriedade. A coisa é setorial, é localizada. Cada dirigente de ensino deveria ser ouvido pelos assessores do Serra (governador) e então eles deveriam fazer um relatório real do que está acontecendo em cada unidade, pois os problemas são pontuais. Aí vêm aqueles projetos “lindos, maravilhosos” e não acontece nada! O que uma sala de vídeo conferência vai melhorar na prática cotidiana da escola? Quando pedimos alguma coisa, esconde-se a verdade. Tudo vira uma “eterna magia”. Agora professor vai ganhar por produtividade. Como? Eu não trabalho produto manufaturado, eu não estou numa escala de produção. Na indústria dá certo, na educação não dá pra fazer isso. A qualidade fica comprometida. A proposta é: “você vai ganhar por produtividade, de acordo com o rendimento do aluno” Mas será que o rendimento do aluno depende só da escola? Como a escola vai medir? E isso é um projeto do governo para 20 anos.

Resposta da coordenadora B

A nossa postura é de se adaptar às exigências e filtrar o que não é interessante para nossa realidade. Por exemplo, quando recebemos determinações em relação a parte pedagógica, colocamos os professores para decidir. Existem situações que são obrigatórias, mas não vejo como intervenção, como uma coisa negativa, mas como tentativas de acerto. A gente só conserta se participa. É preciso cumprir as determinações até para dizer o que não dá certo. Até na questão da verba que é distribuída, também depende.

Resposta da coordenadora C

Os projetos do Estado não dão certo porque os professores não têm uma informação correta, não têm a teoria em que foi montada a idéia, pois o Estado não explica. Eles criam e mandam os professores cumprirem. Então, os professores trabalham por “instinto”, uns vão atrás e criam coisas em cima disso e outros....Os projetos são bonitos, lindos..., materialmente muito bons, mas as informações (referindo-se aos objetivos claros das políticas daquela proposta) não chegam aos professores. A Secretaria só informa pela metade. Por exemplo, a questão das notas

não está clara pra nós (referência a nova proposta de avaliação dos alunos do Estado de São Paulo). Eles decidiram sozinhos, foi unilateral, não deixam os outros participarem, por isso nunca dá certo.

Resposta da coordenadora D

Estamos acostumados a trabalhar com projetos. Ao recebermos um projeto da Secretaria, se este vem de uma forma, organizado sem sentido para os nossos objetivos, isto é, se sabemos que não vai funcionar pra nós, re-avaliamos e adaptamos as idéias às nossas. Assim, eles não têm como questionar, porque os nossos resultados são muito bons. Como trabalhamos com as competências e habilidades, fica fácil a adaptação de qualquer projeto ao nosso. Já tivemos até alguns trabalhos e projetos nossos aproveitados por supervisores que vieram de São Paulo conhecer o nosso colégio.

Resposta do coordenador E

Eventualmente pode atrapalhar, mas eu procuro assumir a postura de que toda interferência deve ser bem-vinda e devemos explorar o que essas políticas apresentam de benéfico para a escola. Por exemplo, a decisão do governador Serra, no início do ano, de não contratarmos professores por um período, foi polêmica, mas o “cara” “tava” querendo colocar a casa em ordem. A gente tem que tentar “surfear a onda”. Eu admiro o trabalho da equipe de São Paulo e tento entender as políticas que são estabelecidas, pelo menos para dizer que não dá certo com fundamentação.

RESOLUÇÃO SE Nº 66, DE 03 DE OUTUBRO DE 2006

Dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de trabalho de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

Considerando a importância da atuação do Professor Coordenador, junto à equipe escolar, no processo de:

- integração curricular entre os professores de cursos, períodos e turnos diversos;
- elaboração, implementação e avaliação da proposta pedagógica da escola;
- aprimoramento do processo ensino-aprendizagem;
- acompanhamento e avaliação do desempenho escolar dos alunos;
- formação continuada dos docentes;
- articulação das ações da coordenação pedagógica e otimização de recursos e parcerias com a comunidade;
- dinamização de todos os espaços pedagógicos e integração dos trabalhos da escola, das equipes de Supervisão e da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino, A Secretária da Educação resolve:

Artigo 1º - As unidades escolares da rede estadual de ensino contarão com postos de trabalho destinados ao exercício das atribuições de Professor Coordenador, na seguinte conformidade:

- I – 1 (um) posto de trabalho para escola que apresente, no mínimo, 12 (doze) classes, distribuídas em dois ou mais turnos;

II – 2 (dois) postos de trabalho para escola que apresente, no mínimo, 12 classes distribuídas em dois ou mais turnos diurnos, e mais, no mínimo, 10 classes no noturno.

§ 1º – Na unidade escolar que comportar os dois postos de trabalho, a que se refere o inciso II deste artigo, o segundo Professor Coordenador deverá ter a atuação direcionada exclusivamente para o curso noturno.

§ 2º- Na Escola de Tempo Integral, qualquer que seja a quantidade de classes do Ensino Fundamental funcionando em regime de 9 (nove) horas diárias, com o mínimo de 140 (cento e quarenta) alunos matriculados e freqüentes nessas classes, haverá, pelo menos, um posto de trabalho de Professor Coordenador, podendo a unidade fazer jus a mais postos de trabalho, se comprovar atendimento às condições previstas nos incisos I e/ou II deste artigo.

§ 2º - No cômputo do número de classes da escola, para a definição do módulo referente ao posto de trabalho de Professor Coordenador, de que tratam os incisos I e II deste artigo, incluem-se as classes/salas de recurso da Educação Especial, as classes de escolas vinculadas, as da Educação de Jovens e Adultos – EJA, bem como as turmas de Telessalas, observada a proporcionalidade de, para cada 2 (duas) turmas, fazer corresponder 1 (uma) classe e, ainda, as classes em regime de 9 (nove) horas diárias da Escola de Tempo Integral, que serão contadas em dobro.

Artigo 2º - Caberá ao docente designado para o exercício das atribuições de Professor Coordenador, como membro da equipe gestora:

I - assegurar a integração das atividades de desenvolvimento e aprimoramento do plano de trabalho da escola, articulando as ações de docentes de cursos, modalidades e turnos diversos;

II - acompanhar a execução e a avaliação das ações e metas fixadas pela escola em sua proposta pedagógica;

III – garantir, planejar e liderar o desenvolvimento dos trabalhos realizados na escola, participando ativa, rotineira e diretamente das reuniões nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs;

IV - estabelecer, juntamente com o Diretor da Escola, o horário das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPCs, organizando a participação de todos os professores em exercício na unidade, de forma a assegurar o caráter coletivo dos trabalhos;

V - acompanhar o trabalho dos professores, subsidiando-os com sugestões para a melhoria da prática docente e, nas Escolas de Tempo Integral, orientar os professores das oficinas curriculares de forma a assegurar que as atividades nelas desenvolvidas se apresentem dinâmicas, contextualizadas, significativas e prazerosas;

VI - proceder, juntamente com os professores, à análise dos resultados da avaliação do desempenho escolar, através de seus indicadores, registrando e divulgando avanços e estratégias bem sucedidas, bem como identificando as dificuldades a serem superadas e propondo alternativas de otimização dos resultados;

VII - coordenar, acompanhar e avaliar as atividades de recuperação da aprendizagem, em especial da recuperação paralela, e também dos demais projetos implementados na escola;

VIII - desenvolver ações que visem a ampliação e o fortalecimento da relação escola - comunidade.

Artigo 3º - São requisitos para o exercício das atribuições de Professor Coordenador:

I - ser portador de diploma de licenciatura plena;

II – contar, no mínimo, com 3 (três) anos de experiência como docente da rede estadual de ensino;

III - estar com vínculo docente na rede estadual de ensino, por ocasião da apresentação da proposta de trabalho e da designação.

Parágrafo único - O docente readaptado poderá exercer as atribuições de Professor Coordenador na própria sede de exercício ou em outra unidade escolar, fazendo jus à remuneração correspondente à diferença entre a quantidade de horas de sua jornada/carga horária e a estabelecida na designação para o referido posto de trabalho, desde que, em qualquer caso, apresente prévia manifestação e autorização da C.A.A.S. da Secretaria de Estado da Saúde.

Artigo 4º - Constituem-se componentes do processo de designação do docente para o posto de trabalho de Professor Coordenador:

I – o credenciamento obtido pela aprovação em processo promovido pela Diretoria de Ensino, que consistirá de uma prova escrita;

II – a apresentação de proposta de trabalho junto às escolas;

III - a seleção e a indicação, pelo Conselho de Escola, na unidade escolar, da melhor proposta de trabalho apresentada;

IV – a designação do docente indicado para o posto de Professor Coordenador, por ato de competência do Diretor de Escola, a ser publicado no Diário Oficial do Estado – D.O.E..

Artigo 5º - O credenciamento de docentes, de que trata o inciso I do artigo anterior, dar-se-á mediante processo a ser organizado, executado e avaliado por uma comissão designada pelo Dirigente Regional de Ensino, composta por Supervisores de Ensino e por Assistentes Técnico-Pedagógicos.

§ 1º - O processo de credenciamento de docentes poderá ser promovido e realizado, conjuntamente, por grupo de Diretorias de Ensino de regiões próximas, sendo que nenhuma Diretoria poderá integrar mais do que 1 (um) grupo.

§ 2º - O credenciamento fornecido ao docente por uma Diretoria de Ensino terá validade somente para as unidades escolares de sua jurisdição ou, no caso de credenciamento realizado nos termos do parágrafo anterior, para as unidades escolares das jurisdições das Diretorias do mesmo grupo.

§ 3º - Caberá ao Dirigente Regional de Ensino a publicação dos resultados do credenciamento no D.O.E.

Artigo 6º - O processo de credenciamento deverá ocorrer preferencialmente durante o primeiro semestre do ano, ou a qualquer tempo, sempre que a Diretoria de Ensino constatar a necessidade de preencher postos de trabalho vagos e/ou se encontre com carência de docentes devidamente credenciados no último processo.

§ 1º – A Diretoria de Ensino poderá deixar de promover anualmente processos de credenciamento de Professor Coordenador.

§ 2º - O processo de credenciamento terá validade de 3 (três) anos, mantendo-se as designações feitas anteriormente à sua invalidação, desde que se verifique interesse na continuidade do Professor Coordenador em exercício.

Artigo 7º - A abertura de inscrições para o processo de credenciamento para Professor Coordenador deverá ser realizada pela Diretoria de Ensino, por meio de edital publicado no Diário Oficial do Estado, com ampla divulgação em todas as escolas sob sua jurisdição.

Parágrafo único – Deverão constar do edital:

I – as condições para inscrição;

II - a relação do número e escolas com vagas disponíveis;

III - o período, o local e o horário para a inscrição e para a realização da prova de credenciamento;

IV – os referenciais bibliográficos;

V – a composição da prova;

VI - o índice de acertos necessários para credenciamento;

VII – o prazo para publicação de resultados;

VIII – a indicação das datas e prazos para inscrição e apresentação de propostas de trabalho nas unidades escolares.

Artigo 8º - O docente, que atenda as condições previstas nos incisos I e II do artigo 3º desta resolução, poderá se inscrever e realizar a prova de credenciamento em quantas Diretorias de Ensino pretenda ser credenciado.

Artigo 9º - Na avaliação e indicação do Professor Coordenador, a Diretoria de Ensino, por meio de sua comissão de Supervisores de Ensino e de Assistentes Técnico-Pedagógicos, deverá assessorar as unidades escolares no reconhecimento da:

I - importância de escolhas conscientes;

II - identificação das características organizacionais da escola e dos aspectos positivos e negativos de sua prática pedagógica;

III - oportunidade de a escola poder contar com profissional capaz de inovar e promover mudanças, com vistas à otimização dos planos de trabalho no processo ensino-aprendizagem.

Artigo 10 - A proposta de trabalho, a ser elaborada pelo docente credenciado, deverá conter:

I - diagnóstico dos pontos críticos do processo ensino-aprendizagem, elaborado a partir dos indicadores de resultados educacionais da escola;

II - atividades propostas para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico da escola.

Artigo 11 - No processo de seleção e indicação do Professor Coordenador na unidade escolar competirá ao Diretor de Escola:

I – organizar os procedimentos de análise das propostas apresentadas ao Conselho de Escola, coordenando e orientando a definição de critérios e de técnicas avaliatórias (entrevistas, debates etc.) que assegurem a indicação do profissional cuja qualificação e experiência atendam satisfatoriamente às necessidades e às expectativas da escola;

II – assegurar, entre os critérios a serem considerados pelo Conselho de Escola, a valorização de certificados de participação em cursos promovidos pela Secretaria da Educação, em especial: Circuito-Gestão, Ensino Médio em Rede, Tecnologia e Informática na Comunicação – T.I.C., entre outros;

III - orientar os docentes credenciados na elaboração de suas propostas de trabalho, que serão apresentadas ao Conselho de Escola, disponibilizando-lhes informações e dados sobre o desempenho dos alunos e as características da unidade escolar.

Artigo 12 - Em caso de empate na avaliação das propostas apresentadas, deverá ser priorizada a proposta do professor titular de cargo ou estável que se encontre cumprindo horas de permanência, na condição de adido ou com carga horária não constituída.

Artigo 13 – A carga horária da designação para o exercício das atribuições de Professor Coordenador será de 40 (quarenta) horas semanais, a serem cumpridas integralmente na unidade escolar, cabendo ao Diretor de Escola, mediante elaboração e fixação de horário, distribuí-las por todos os turnos de funcionamento da escola, proporcionalmente à quantidade de classes em cada turno.

§ 1º - O Professor Coordenador designado para atuar no período noturno, a que se refere o §1º do artigo 1º desta resolução, terá carga horária de 24 (vinte e quatro) horas semanais, a serem cumpridas integralmente na unidade escolar.

§ 2º - Para o Professor Coordenador da Escola de Tempo Integral, de que trata o § 2º do artigo 1º desta resolução, a designação dar-se-á pela carga horária de 30 (trinta) horas semanais, a serem cumpridas integralmente na unidade escolar, acompanhando o desenvolvimento de todas as oficinas curriculares, bem como orientando e liderando funcionários da escola para um trabalho educativo e recreativo, junto aos alunos, no intervalo compreendido entre o final das aulas do currículo básico e o início das atividades nas oficinas curriculares.

§ 3º - Sem detrimento da carga horária de trabalho, estabelecida na forma prevista nos parágrafos anteriores, o Professor Coordenador poderá exercer a docência, ministrando aulas até o limite de carga horária máxima de 40 (quarenta) horas semanais.

§4º Os Professores Coordenadores usufruirão período de férias regulamentares no mês de janeiro de cada ano, juntamente com seus pares docentes.

Artigo 14– A manutenção da designação do Professor Coordenador na unidade escolar, com a recondução do docente, dar-se-á após a avaliação de seu desempenho, a ser realizada anualmente, por ocasião do início do ano letivo, pela Direção da unidade escolar e pelo Conselho de Escola, justificada com base no pleno cumprimento das atribuições previstas no artigo 2º desta resolução e devidamente registrada em ata.

Artigo 15 – A cessação da designação do Professor Coordenador da escola poderá ocorrer quando não aprovada sua recondução, nos termos do artigo anterior, ou a qualquer tempo, nas situações previstas no artigo 16 desta resolução.

Parágrafo único – Na hipótese do Professor Coordenador não corresponder às atribuições relativas ao posto de trabalho, a cessação da designação dar-se-á por decisão conjunta da Direção da unidade escolar, do Conselho de Escola e da Diretoria de Ensino, devidamente justificada e registrada em ata.

Artigo 16 - É vedada a substituição do ocupante do posto de trabalho de Professor Coordenador, devendo ocorrer designação de outro docente devidamente credenciado e indicado pelo Conselho de Escola, quando o professor designado tiver a designação cessada, em qualquer das seguintes situações:

I – a seu pedido, mediante solicitação por escrito;

II – a critério da administração, em decorrência de:

a) não corresponder às atribuições do posto de trabalho, conforme prevê o disposto nos artigos 2º e 15 desta resolução;

b) entrar em afastamento, a qualquer título, por período superior a 30 dias;

c) vir a perder o vínculo docente.

Parágrafo único – O docente que tiver sua designação cessada, nas situações previstas no inciso I ou na alínea “a” do inciso II deste artigo, somente poderá ser novamente designado Professor Coordenador, da mesma ou de qualquer outra unidade escolar e Diretoria de Ensino, após se submeter a novo processo de credenciamento.

Artigo 17 – O titular de cargo de Coordenador Pedagógico poderá, em todo e qualquer impedimento legal e temporário, por período superior a 30 (trinta) dias, ser substituído por um Professor Coordenador, a ser designado, pela carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, durante o impedimento, desde que previamente credenciado pela Diretoria de Ensino e selecionado/indicado pelo Conselho de Escola, de conformidade com o previsto nesta resolução.

Parágrafo único – A unidade escolar que seja órgão de classificação de um Coordenador Pedagógico deverá manter, em reserva, relação de docentes credenciados e selecionados, disponíveis para exercer, a qualquer tempo, no decorrer do ano, a substituição de que trata o *caput* deste artigo.

Artigo 18 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE – 35, de 08/4/2000 e a Resolução SE-50, de 14/7/2006.

Notas:

Revoga a Res. SE 35/00, à pág. 107 do vol. XLIX;

Revoga a Res. SE 50/06;

Alterada pela Res. SE n.º 78/06.

Resolução SE - 88, de 19-12-2007

Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador

A Secretária da Educação, considerando que a coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política com objetivos de:

- ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;
- intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho

resolve:

Art. 1º A coordenação pedagógica, nas unidades escolares e oficinas pedagógicas, a partir de 2008, será exercida por Professores Coordenadores, na seguinte conformidade:

- I - Professor Coordenador para o segmento de 1ª a 4ª série do ensino fundamental;
- II - Professor Coordenador para o segmento de 5ª a 8ª série do ensino fundamental;
- III - Professor Coordenador para o ensino médio.

§ 1º Nas unidades escolares a coordenação pedagógica será compartilhada com o Diretor da Escola e com o Supervisor de Ensino.

§ 2º Serão organizadas Oficinas Pedagógicas em órgãos que atuam especificamente na área de coordenação pedagógica da Secretaria da Educação.

Art. 2º O docente indicado para o exercício da função de Professor Coordenador terá como atribuições:

- I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;
- II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;
- III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;

IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;

V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;

VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;

VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

Art. 3º A carga horária a ser cumprida pelo docente para o exercício da função de Professor Coordenador será de 40 (quarenta) horas semanais.

Art.4º São requisitos de habilitação para o docente exercer as atribuições de Professor Coordenador:

I - ser portador de diploma de licenciatura plena;

II - contar, no mínimo, com 3 (três) anos de experiência como docente da rede estadual de ensino;

III - ser docente efetivo classificado na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador ou ser docente com vínculo garantido em lei, com, no mínimo 10 (dez) aulas atribuídas na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador.

Parágrafo único A experiência como docente, a que se refere o inciso II deste artigo, deverá incluir, preferencialmente, docência nas séries do segmento/nível da Educação Básica referente à função de Professor Coordenador pretendida.

Art. 5º Constituem-se componentes do processo de designação do docente para a função de Professor Coordenador:

I – credenciamento obtido em processo seletivo a ser organizado pela Diretoria de Ensino, consistindo de uma prova escrita;

II - realização de entrevista individual;

III – apresentação de projeto que vise à melhoria do processo ensino e aprendizagem de uma unidade escolar;

IV - ato de designação para a função de Professor Coordenador, editado pelo Diretor da Escola ou, no caso das Oficinas Pedagógicas, pela autoridade responsável pelo órgão, a ser publicado em Diário Oficial do Estado - DOE.

§ 1º O projeto a ser apresentado deverá explicitar os referenciais teóricos que fundamentam o exercício da função de Professor Coordenador e conter:

1. identificação completa do proponente incluindo descrição sucinta de sua trajetória escolar e de formação, bem como suas experiências profissionais;

2. justificativas e resultados esperados, incluindo diagnóstico fundamentado por meio dos resultados do SARESP ou outras avaliações externas, do segmento /nível no qual pretende atuar;

3. objetivos e descrição sintética das ações que pretende desenvolver;

4. proposta de avaliação e acompanhamento do projeto e as estratégias previstas para garantir o seu monitoramento e execução com eficácia.

§ 2º Na realização da entrevista serão analisados:

1. o projeto apresentado;

2. o perfil profissional do candidato;

3. a capacidade de inovar e promover mudanças, com vistas à otimização dos planos de trabalho no ensino e no processo de aprendizagem.

§ 3º Nas unidades escolares e nos órgãos que contarem com Oficinas Pedagógicas serão constituídas comissões integradas por especialistas para, em relação aos projetos apresentados pelos professores credenciados:

1. definirem os critérios e os procedimentos para análise e avaliação;
2. orientarem os docentes credenciados na elaboração, disponibilizando informações e dados necessários;
3. procederem à análise e realizarem as entrevistas.
4. emitirem decisão final fundamentada na qualidade do projeto apresentado.

Art. 6º O credenciamento de docentes dar-se-á mediante processo a ser organizado, executado e avaliado por comissão designada pelo Dirigente Regional de Ensino, composta por Supervisores de Ensino e Diretores de Escola.

§ 1º Caberá ao Dirigente Regional de Ensino a publicação, no Diário Oficial do Estado – DOE, dos resultados do processo de credenciamento.

§ 2º Cada credenciamento terá validade de 3 (três) anos, contados a partir da data de publicação dos resultados do processo correspondente.

§ 3º A realização de novo processo de credenciamento poderá ocorrer quando o número de docentes credenciados e disponíveis for insuficiente para o preenchimento de postos de trabalho vagos.

Art. 7º O processo de credenciamento deverá ser realizado pela Diretoria de Ensino, por meio de edital publicado no Diário Oficial do Estado, com ampla divulgação em todas as escolas de sua jurisdição.

Parágrafo único Deverão constar do edital:

1. as condições para inscrição;
2. o período, o local e os horários de inscrição, bem como os de realização da prova de credenciamento;
3. os referenciais bibliográficos;
4. a composição da prova;
5. o índice de acertos necessários para o credenciamento;
6. o prazo para publicação de resultados;

Art. 8º O Professor Coordenador não poderá ser substituído e terá a designação cessada, em qualquer das seguintes situações:

I - mediante solicitação por escrito;

II - remoção para outra unidade escolar;

III - a critério da administração, em decorrência de :

- a) não corresponder às atribuições do posto de trabalho;
- b) entrar em afastamento, a qualquer título, por período superior a 45 dias;
- c) a unidade escolar deixar de comportar o posto de trabalho;
- d) não tiver o mínimo de aulas atribuídas na unidade escolar.

§ 1º Na hipótese do Professor Coordenador não corresponder às atribuições relativas à função, a cessação da designação dar-se-á por decisão conjunta entre direção da unidade escolar e do Supervisor de Ensino, no caso de unidade escolar, e do dirigente do órgão no caso das oficinas pedagógicas, devidamente justificada e registrada em ata.

§ 2º O docente que tiver sua designação cessada, nas situações previstas nos inciso I e alíneas a e b do inciso III deste artigo, somente poderá ser novamente designado Professor Coordenador, após submeter-se a novo processo de credenciamento.

Art. 9º A recondução do Professor Coordenador, para o ano seguinte, dar-se-á após a avaliação de seu desempenho, a ser realizado no mês de dezembro, pela Direção da unidade escolar e Supervisor de Ensino da escola, no caso de unidade escolar e do dirigente do órgão, no caso de oficinas pedagógicas.

Parágrafo único A recondução de que trata o caput deste artigo será registrada em ata, justificada pela comprovação do pleno cumprimento das atribuições de Professor Coordenador.

Art. 10 O exercício das atribuições de posto de trabalho de Professor Coordenador por docente que se encontre na condição de readaptado, dependerá de manifestação prévia da C.A.A.S. da Secretaria de Estado da Saúde.

Art. 11 Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP orientar as Diretorias de Ensino no processo de credenciamento, indicando os critérios para organização e avaliação da prova, os referenciais bibliográficos e os procedimentos e instruções complementares que garantam unidade ao processo seletivo.

Parágrafo único Excepcionalmente, em 2008, a prova para o credenciamento será elaborada pela CENP.

Art. 12 O critério para definir a quantidade de Professores Coordenadores em unidades escolares e oficinas pedagógicas será objeto de resoluções próprias.

Art. 13 Os atuais Professores Coordenadores terão suas designações cessadas:

I - em 01.07.2008 os Professores Coordenadores que atuam em escolas estaduais que mantêm exclusivamente classes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental;

II – em 31.01.2008 para todos os demais.

Art.14 Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, surtindo efeitos a partir de 01/02/2008, quando ficarão revogadas as Resoluções SE 66/2006 e 78/2006 e demais disposições em contrário.

Notas:

Revoga a Res. SE n.º 66/06, à pág. 95 do vol. LXII;

Revoga a Res. SE n.º 78/06;

Artigo 4º alterado pela Res. SE n.º 10/08.

Resolução SE 78, de 30-11-2006

Altera dispositivo da Resolução SE - 66, de 3 de outubro de 2006, que dispõe sobre o processo de credenciamento, seleção e indicação de docentes para o posto de trabalho de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas

A Secretária da Educação Resolve:

Artigo 1º - O § 2º do artigo 1º da Resolução SE - 66, de 3 de outubro de 2006, passa a vigorar com a seguinte redação:

“§ 2º - na Escola de Tempo Integral, qualquer que seja a quantidade de classes do Ensino Fundamental funcionando em regime de 9 (nove) horas diárias, com o mínimo de 100 (cem) alunos matriculados e freqüentes nessas classes, haverá, pelo menos, um posto de trabalho de Professor Coordenador, podendo a unidade fazer jus a mais postos de trabalho, se comprovar atendimento às condições previstas nos incisos I e/ou II deste artigo.”

Artigo 2º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Nota:

Altera dispositivo da Resolução SE n.º 66/06.

