

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO JUNTO AOS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA RESSIGNIFICAÇÃO DE AÇÕES FORMATIVAS

Autor: Cintia Anselmo dos Santos

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO
canselmosantos@sme.prefeitura.sp.gov.br

Resumo: Esta pesquisa foi elaborada com o intuito de aprofundar estudos que subsidiem o trabalho do coordenador pedagógico para a orientação do trabalho dos professores do ciclo de alfabetização, apoiada na seguinte questão: Como os Coordenadores Pedagógicos ressignificam junto ao grupo de professores do Ciclo de Alfabetização, as formações que eles têm fora do âmbito escolar? Este trabalho tem por objetivo geral: Elaborar recomendações aos coordenadores pedagógicos para auxiliá-los a promover (ou a ressignificar) a formação em serviço junto aos professores do ciclo de alfabetização, apoiados nos conhecimentos e habilidades construídos pelos professores nos processos de formação que participam, para qualificar a aprendizagem dos estudantes em sala de aula. E, por objetivos específicos: Analisar as características da aprendizagem do professor, em processo de formação continuada e enumerar as atribuições do coordenador pedagógico, considerando as possibilidades da realização de processos de formação continuada apoiados nos saberes dos professores, como forma de reflexão e partilha para a melhoria das práticas pedagógicas. A investigação foi desenvolvida na forma de pesquisa qualitativa, apoiada em pesquisa documental e bibliográfica e em minhas próprias vivências. As recomendações elaboradas podem representar um primeiro esforço de sistematização das ações formativas realizadas pelos Coordenadores Pedagógicos junto aos professores.

Palavras-chave: coordenador pedagógico; aprendizagem do adulto professor; ressignificação de ações formativas.

Para responder à questão que provocou a realização desta pesquisa: “Como os Coordenadores Pedagógicos ressignificam junto ao grupo de professores do Ciclo de Alfabetização, as formações que eles têm fora do âmbito escolar?” foi necessário, estudar as características da aprendizagem do professor em processos de formação continuada. Esta pesquisa reflete as atribuições do coordenador pedagógico na instituição escolar, elenca recomendações, que parecem necessárias para desencadear um processo de mudança em sua atuação, no sentido de consolidar a formação e o investimento profissional do professor e a qualificação das práticas pedagógicas relativas aos conhecimentos dos estudantes. Em outras palavras, recomendações para que a formação continuada se torne efetivamente continuada no interior da unidade escolar. Considerando o objetivo geral: Elaborar recomendações aos coordenadores pedagógicos para auxiliá-los a promover (ou a ressignificar) a formação em serviço junto aos professores do ciclo de alfabetização, apoiados nos conhecimentos e habilidades construídos pelos professores nos processos de formação que participam, para qualificar a aprendizagem

dos estudantes em sala de aula. Esta pesquisa foi realizada em abordagem qualitativa, apoiada em busca bibliográfica e documental e na reflexão contínua sobre a minha experiência da como professora de séries. Além disso, outros objetivos que se fizeram presentes nesta pesquisa foram: Enumerar as atribuições do coordenador pedagógico, considerando as possibilidades da realização de processos de formação continuada apoiados nos saberes dos professores, como forma de reflexão e partilha para a melhoria das práticas pedagógicas, descrever o processo de formação docente e elencar as recomendações necessárias à atuação do coordenador pedagógico para que a formação continuada se efetive e qualifique no interior da escola.

Refletindo sobre ao modo com que o sujeito conhece um objeto de conhecimento e reconhece as mobilizações que ocorram durante este processo, está a metacognição. A metacognição mobiliza os recursos cognitivos responsáveis pela aprendizagem e o formador deve estar atento para oferecer e receber oportunidades de refletir sobre as intenções e as necessidades do professor. Nesse processo, cabe a cada um a decisão sobre o que se quer ver. A atividade metacognitiva apresenta duas dimensões, que estão entrelaçadas. Uma se refere a “o que e como” conhecemos e a outra, a “como pensamos sobre o que e como conhecemos”, ou seja, a metacognição é o processo de tomada de consciência das significações que o sujeito atribui aos próprios caminhos da aprendizagem. Durante o processo de metacognição é comum ocorrer a reflexão, pois ela possibilita uma melhor compreensão da atividade mental realizada. Essa compreensão advém das regulações necessárias (ponderar, orientar, negociar, confrontar, entre outras), que pressupõe o gerenciamento da própria aprendizagem. A priori esse gerenciamento tem início com a orientação de pessoas mais experientes, para posteriormente cada um auto-regular (planejar, gerenciar, avaliar) o processo. Contudo, é preciso destacar que o adulto aprendiz dirige e regula seu pensar sempre que se propõe a: conhecer a si próprio, bem como as suas características de aprendiz; conhecer as finalidades e exigências da sua tarefa; escolher procedimentos/estratégias de acordo com suas características pessoais e das tarefas; considerar o ambiente ao seu redor, o outro e as implicações afetivas. Portanto, a metacognição é uma experiência consciente, intencional, cognitiva e afetiva, que ocorre no processo de realização de uma atividade. Vale ressaltar que, em um processo formativo, em que o formador adulto professor está envolvido com os demais professores, o valor da mediação entre pares torna-se imprescindível e possibilita a criação de nexos necessários entre os pensamentos de cada um com os inúmeros caminhos da aprendizagem.

A sociedade contemporânea registra momentos de mudanças aceleradas e contínuas em termos políticos, econômicos, religiosos, tecnológicos, entre outros. Nesse contexto, a educação vem se construindo, reconstruindo e se modificando, de acordo com as novas e inúmeras demandas sociais que lhe são dirigidas. Segundo Nóvoa (2009), a escola contemporânea tem sofrido um transbordamento de suas tarefas e responsabilidades, para as quais muitos professores não estão preparados. E, nesse sentido, a formação de professores tem se tornado um dos maiores desafios educacionais. Por outro lado, a formação de professores precisa representar um encontro, uma oportunidade de interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto institucional e organizada. A formação é um fenômeno complexo, multifacetado e diverso. Nela se inclui uma dimensão pessoal do desenvolvimento humano global, que revela a capacidade de formação (vontade) do professor, que é a responsável pela ativação e desenvolvimento de seus processos formativos. “A aprendizagem do adulto resulta da interação entre adultos, quando experiências são interpretadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são desencadeadas”. (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 17). A aprendizagem do professor ocorre por meio de movimentos internos (desejo, interesse, compromisso, necessidade, curiosidade, disciplina, gosto pelo que faz) e movimentos externos (ajuda mútua, organização e sistematização da situação e do conteúdo, exigência de rigor). E é necessário que existam condições para a aprendizagem acontecer, entre elas, Placco (2006) afirma que deve haver: a disponibilidade para o novo e para reconhecer-se; o domínio da linguagem, entre outros fatores. Desse modo, é na interação entre estes fatores, em processo dinâmico e contínuo que a aprendizagem se realiza. (PLACCO e SOUZA, 2006). Além de representar um dos elementos fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino, a formação continuada de professores exige a confluência das posições teóricas em propostas de intervenção práticas. Ela corresponde a um processo sistemático e organizado, no qual os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional. E isso requer tanto um movimento individual, quanto grupal, em equipe. Este segundo movimento se torna mais interessante na medida em que o grupo de professores pode realizar atividades de desenvolvimento profissional centradas nos seus interesses e necessidades. Desse modo, a formação deve levar a uma aprendizagem e/ou a um aperfeiçoamento/enriquecimento da competência profissional já existente. Deve capacitar os professores para um trabalho profissional para além da sua “aula básica” do dia a dia, apoiada na exigência da realização dos projetos curriculares de escola, em consonância com a realidade e a necessidade dos alunos. Somente nessas condições, é possível afirmar que a qualidade da formação dos professores implica em qualidade de ensino para os alunos.

Assim como o contexto condiciona as práticas formativas, as práticas formativas devem estar a serviço de um contexto social, no qual alunos e professores estão inseridos. Segundo Marcelo (1999), a qualificação do processo de formação continuada de professores requer a obediência a princípios. Nesse sentido, é preciso considerar que se trata de um processo contínuo; que atende a necessidades tais, como: integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; ligar os processos de formação com o desenvolvimento organizacional da escola; articular a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores; integrar teoria e prática (práxis); procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que lhe será pedido que realize. (MARCELO, 1999) E ainda é necessário respeitar o princípio de individualização, observando características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, e outras. a fim de desenvolver diferentes capacidades e potencialidades. Nesse sentido, a formação de professores deve se basear nas necessidades e interesses do grupo, adaptada ao contexto em que trabalham e capaz de provocar reflexão e participação. (MARCELO, 1999) Por outro lado, é importante que os conteúdos de ensino a serem trabalhados nos processos de formação de professores, que incluem o domínio dos conteúdos de aprendizagem e os seus aspectos pedagógicos, sejam apresentados de forma coerente com as ações esperadas do professor, em processos metacognitivos de aprendizagem e de reflexão sobre as ações. individuais e coletivas no percurso. Em outras palavras, é importante que o professor não só aprenda, mas aprenda a observar o seu processo de aprendizagem, suas dúvidas e dificuldades, seus acertos e realizações; e aprenda a refletir sobre elas, antecipando as facilidades e dificuldades de seus alunos. Ou seja, o professor precisa aprender a aprender, de forma análoga àquela que pretende ensinar a seus alunos. (PLACCO e SOUZA, 2006) No decorrer de suas atividades, a formação de professores deve possibilitar ao participante a oportunidade de questionar suas próprias práticas pedagógicas e as crenças construídas ao longo de sua existência e carreira profissional. Esse espaço deve promover o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos participantes. O professor precisa ser reconhecido como um ser relacional, flexível, reflexivo, aberto à mudança, autocrítico, com um amplo domínio de competências relacionais e cognitivas. E, para tanto, deve desenvolver diferentes tipos de competências. Nesse olhar, um bom professor é uma pessoa, um ser único, capaz de ser um mediador que conduz à aprendizagem. Ele não é um mero executor de tarefas, mas sim um facilitador na medida em que processa a informação, toma decisões, produz conhecimento prático, baseado em convicções, valores e crenças, que influenciam a sua prática educativa. Assim, professores são

sujeitos que atuam em situações formais e não formais de aprendizagem; aprendem em situações diversas; realizam uma aprendizagem autônoma, que se torna mais significativa na medida em que corresponde às atividades de formação, tomando iniciativas com ou sem a ajuda de outros; desenvolve e avalia seus próprios processos de aprendizagem. Com base nessa reflexão, é possível afirmar que a aprendizagem do professor será orientada pela teoria que subsidia seus processos formativos, em relação aos aspectos teóricos e às concepções de aprendizagem, aos objetivos da educação, ao papel do formador e as suas manifestações na prática profissional. Os professores, como sujeitos adultos, aprendem e atuam em situações formativas, evoluem ao longo da sua vida, não somente nos aspectos cognitivo, pessoal e moral, mas também no que diz respeito à aquisição da competência profissional, necessária para desenvolver com eficácia a sua atividade docente. Para tanto, é necessário que o professor tenha, não somente um conhecimento teórico, mas outros conhecimentos e relacionamentos construídos nas variadas interações sociais. Nóvoa (2009) expõe uma preocupação, que se configura no século XXI, com o regresso dos professores ao centro das preocupações educativas. Com isso, ele justifica a necessidade de retomar uma pergunta que há muito não se faz: O que é um bom professor? Com o objetivo de elaborar esta resposta, ele esboça alguns apontamentos, que caracterizam o trabalho docente na sociedade contemporânea, em relação a: o conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. (NÓVOA, 2009) Segundo Imbernón (2009), também existem alguns elementos importantes que influenciam na educação e na formação do professorado, tais como: a mudança vertiginosa na apropriação do conhecimento científico e nos produtos do pensamento, da arte e cultura; a aceleração da sociedade, no que diz respeito às estruturas materiais, formas de convivência, modelos de família, entre outros que refletem numa transformação na forma de viver, pensar e agir; as mudanças dos meios de comunicação e tecnologias em geral; a educação como um patrimônio pertencente a toda comunidade, que gera novos e diferentes modelos relacionais na prática da educação; o professorado compartilhando o poder de transmissão do conhecimento juntamente com outras instâncias socializadoras; a relevância da educação, para além das típicas matérias científicas; a exigência de novas e diferentes habilidades e destrezas para chegar ao conhecimento; entre outros. (IMBERNÓN, 2009). O autor ainda considera que, além da formação permanente e formal do professor em cursos e programas para a melhoria da qualidade de ensino, é necessário que haja um apoio externo. Nesse sentido, o apoio real e efetivo das instituições de ensino, nas quais os professores “experimentam” as boas intenções, recursos e palavras dos documentos, são mais importantes do que o próprio processo de “fazer mais um curso”.

(IMBERNÓN, 2009). Na mesma direção, Placco e Souza (2006) entendem que a aprendizagem do adulto e, portanto, a aprendizagem do professor depende de alguns elementos fundamentais, tais como: tomar a experiência como ponto de partida e de chegada, o que possibilita tornar o conhecimento significativo; o significado, isto é, o conhecimento tem que fazer sentido, precisa mobilizar certo grau de interesse e/ou motivo; o proposital, que é elemento propulsor que direciona o adulto aprendiz a uma carência que procura superar e, por fim, a deliberação, que implica na escolha deliberada de participar ou não do processo. De certo modo, a aprendizagem decorre da consciência da necessidade de mobilizar recursos pessoais e sociais, internos e externos, para atingir determinados objetivos claramente definidos. (PLACCO e SOUZA, 2006). Percebe-se que a condição para que o professor se coloque em situação de aprendizagem envolve a subjetividade, a memória, a cognição, a história de vida pessoal e profissional, os saberes e experiências vividos por eles em sua formação docente. Dessa maneira, trata-se de um processo de formação identitária, que não pode ser separado de sua formação permanente. Analisar os processos de aprendizagem mobilizados pelo professor, nas atividades de formação continuada, ou as tarefas do coordenador pedagógico, frente à qualificação de sua equipe de educadores, implica em considerar as características da aprendizagem do adulto e duas importantes categorias que a constituem: a memória e a metacognição. (PLACCO e SOUZA, 2006) A memória dá significado às percepções, armazena fatos vividos e experimentados e corresponde ao ponto de partida e de chegada de um novo conhecimento. Na aprendizagem do adulto, a memória pode corresponder tanto a uma função como a um recurso para o ato de aprender, tornando-se uma espécie de pré-requisito para a aprendizagem. Um instrumento para reavivar a memória é a escrita, que tem o poder de retomar o que ficou esquecido em algum lugar da memória. Esse movimento de recuperação do passado por meio da escrita é um exercício intencional que implica uma organização do pensamento e um comprometimento com suas próprias expectativas e vivências. A aprendizagem do adulto, em geral, ocorre pela operacionalização de um vasto reservatório de lembranças, que permitem rejeitar, comparar, descartar, aproximar de novas informações e experiências. No entanto, pode se apresentar enrijecida ou aberta para novas percepções. Na verdade, a todo o momento a memória faz e refaz, afasta e aproxima. E, por meio de um objeto, uma música, um cenário, a memória pode ser evocada e a ela serem atribuídas novas percepções, novos sentidos. (PLACCO e SOUZA, 2006). De acordo com Placco e Souza (2006), o adulto aprendiz, no ato de evocar, remexe os conteúdos da memória e, nesse processo interno, pode acolher seus próprios significados e os dos outros, que relatam e compartilham. No âmbito educacional, em específico, desconsiderar a memória

do adulto professor corresponde a deixar de estabelecer vínculo entre o passado e o presente. O uso do relato reflexivo e das sínteses dos encontros, utilizados como instrumento de aprendizagem, desencadeiam inúmeras percepções, desabafos, sentimentos, inquietações e emoções. Esses instrumentos ajudam na ativação da memória dos adultos professores e mobilizam inúmeras aprendizagens. A aprendizagem do professor se realiza em uma sociedade real, na qual a memória tem papel fundamental na elaboração da intencionalidade e da direção dessa aprendizagem. A partir de seu posicionamento no mundo, o professor evoca informações e orienta seus interesses para a aprendizagem. E, seus processos formativos podem gerar trajetórias nas quais o professor atribui significados ao seu ato de ensinar e aprender. De modo geral, os processos formativos podem oferecer oportunidade de troca entre os pares, por meio de depoimento e de relatos de experiências. É nesse movimento que se dá a aprendizagem. Quando o professor recorre à memória como ferramenta de aprendizagem e formação, ele se abre para as novas indagações e descobertas, valoriza práticas e abandona outras, enfim torna-se autor do seu processo de aprendizagem. A prática de metacognição exige do adulto a participação ativa no seu processo de aprendizagem e o reconhecimento de que pode ser capaz de aprender a aprender, com autonomia, para assumir sua aprendizagem. Esse processo metacognitivo provoca a tomada de consciência, numa relação intensa e dinâmica. O grande desafio, por parte do sujeito, é saber a respeito do como chegou a conquistar o que sabe ou como aprendeu. Dessa maneira, a metacognição é uma atividade mental em contínuo processo de construção, que permite ao sujeito ampliar as possibilidades de auto-compreensão e de compreensão do outro. O conhecimento metacognitivo exige do sujeito uma constante autoobservação, uma atenção consciente aliada ao exercício de certas habilidades cognitivas, a fim de possibilitar a identificação do que sabe e do que não sabe. O papel da metacognição na aprendizagem e na formação está em aprimorar as capacidades reflexivas, identificadas no decorrer das experiências profissionais e pessoais e nos processos formativos. Refletindo sobre os processos formativos de professores e sobre a relação entre ensino e aprendizagem de adultos e formadores, é possível afirmar a interação. Nesse sentido, o papel do formador é imprescindível, pois ele pode ser um “espelho” para o professor, e é nessa mediação que possibilita ao aprendiz pensar sobre seu próprio pensamento. Em outras palavras, o professor é auxiliado a pensar metacognitivamente. Segundo Placco (2006), cabe ao professor formador nesse processo de aprendizagem do adulto “[...] apontar, mostrar, provocar, para que este se aproprie, cada vez mais, de suas maneiras de aprender, saber e fazer, tornando-se capaz de exercer seu papel de maneira mais autônoma e consciente e, quem sabe, transformadora.” (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 58). A metacognição mobiliza os

recursos cognitivos responsáveis pela aprendizagem e o formador deve estar atento para oferecer e receber oportunidades de refletir sobre as intenções e as necessidades do professor. Nesse processo, cabe a cada um a decisão sobre o que se quer ver. A atividade metacognitiva apresenta duas dimensões, que estão entrelaçadas. Uma se refere a “o que e como” conhecemos e a outra, a “como pensamos sobre o que e como conhecemos”, ou seja, a metacognição é o processo de tomada de consciência das significações que o sujeito atribui aos próprios caminhos da aprendizagem. Durante o processo de metacognição é comum ocorrer a reflexão, pois ela possibilita uma melhor compreensão da atividade mental realizada. Essa compreensão advém das regulações necessárias (ponderar, orientar, negociar, confrontar, entre outras), que pressupõe o gerenciamento da própria aprendizagem. Contudo, é preciso destacar que o adulto aprendiz dirige e regula seu pensar sempre que se propõe a: conhecer a si próprio, bem como as suas características de aprendiz; conhecer as finalidades e exigências da sua tarefa; escolher procedimentos/estratégias de acordo com suas características pessoais e das tarefas; considerar o ambiente ao seu redor, o outro e as implicações afetivas. Portanto, a metacognição é uma experiência consciente, intencional, cognitiva e afetiva, que ocorre no processo de realização de uma atividade. Vale ressaltar que, em um processo formativo, em que o formador adulto professor está envolvido com os demais professores, o valor da mediação entre pares torna-se imprescindível e possibilita a criação de nexos necessários entre os pensamentos de cada um com os inúmeros caminhos da aprendizagem. Considerando as características da formação inicial do professor, algumas lacunas podem ser observadas em sua atuação profissional relativas à falta de clareza sobre suas funções no contexto escolar, o que leva à dificuldade para encontrar soluções para os inúmeros problemas que se manifestam no âmbito educacional e social relativo à comunidade escolar. No entanto, essa falta de conhecimento, de clareza e de habilidades para o desempenho de suas funções, muitas vezes resultado da inexperiência profissional ou da falta de vivências profissionalizantes, não pode ser suprida apenas com a intensa oferta de cursos de formação continuada. Mesmo porque em sua maioria esses cursos não se relacionam diretamente com as necessidades identificadas em cada professor e ainda se organizam em formatos padronizados. Isso não significa dizer que toda ação formativa corresponde a um desserviço à formação do profissional de educação. Nesse contexto, é preciso considerar o papel formador dos programas oferecidos em larga escala, para a introdução de novas formas de trabalho em educação. Ações que devem ser multiplicadas em nível local e no contexto da escola, com caráter informativo e orientador. Em outras palavras, parece possível afirmar que a formação continuada dos professores inclui muitas camadas formadoras, pois tanto ela é

formação que se realiza em larga escala, geral e ampla, destinada à difusão de novos programas educativos, como ela é formação local, contextualizada, situada, que ocorre no interior da escola, seja num esforço de adequação e adaptação das novas práticas e programas àquela realidade escolar em particular; ou destinada ao enfrentamento das questões propostas pelo cotidiano. Tendo como pressuposto que o conhecimento não é estático, nem está pronto e acabado, torna-se possível afirmar que o professor precisa estar aberto a processos de mudança, muitas vezes radicais, tanto em sua forma de exercer a profissão, quanto em relação ao processo de incorporação de novos conhecimentos. Iniciar um processo de formação continuada identificando e analisando os erros e os acertos da sua atuação pedagógica pode constituir um grande passo, no sentido da abertura para conhecer novas práticas e para construir novos conhecimentos. Desse modo, o professor vivencia experiências de formação apoiadas em referências teóricas e, ao mesmo tempo, na partilha de saberes construídos no cotidiano escolar, em um processo reflexivo que possibilita a revisão de suas práticas, a aprendizagem de novas formas de ensinar, e a descoberta de novos olhares sobre a relação interpessoal na escola (professor-aluno; professor-professor); sobre a condução das atividades de ensino e aprendizagem; sobre a elaboração de planos de trabalho, entre outros. Em geral, quando se oferece ao professor a oportunidade de participar de uma ação de formação continuada em larga escala, externa a sua unidade escolar, espera-se que ele seja capaz de levar os novos conhecimentos construídos para o seu ambiente de trabalho, socializando-os com seus colegas, em processos de comunicação e partilha. Dessa maneira se justifica a afirmação de Imbernón (2010) ao considerar que “a profissão docente tem sua parte individual, mas também necessita de uma parte cooperativa. Educar na infância e na adolescência requer um grupo de pessoas”. (IMBERNÓN, 2010, p. 11). A expectativa do autor é que o professor cursista, ou seja, aquele que tem a oportunidade de participar de um processo de formação, seja capaz de “multiplicar seus saberes” na rede em que atua, com um grupo comprometido e responsável, com o qual trabalha. É justamente neste espaço que o Coordenador Pedagógico atua. Neste sentido, a primeira recomendação a ser feita ao coordenador pedagógico é a de que o processo de formação continuada a ser realizado na escola deve ser construído por seus atores, sob a sua orientação. Trata-se de um processo de partilha de saberes, e os sentidos dessas ações devem ser construídos pelos professores que integram esse grupo, para si e para o outro, constituindo um repertório de novas práticas e uma experiência de participação no coletivo. A segunda recomendação consiste em promover o desenvolvimento de todos os professores em todos os aspectos do conhecimento. Para tanto, o coordenador deve organizar processos de formação que incluam as aprendizagens dos

professores que realizam formação fora do espaço escolar. Nessa situação, o coordenador tem a responsabilidade de incentivar o professor e ajudá-lo a tornar-se um multiplicador da formação recebida, no interior da escola. Desse modo, o coordenador abre espaço para a partilha de conhecimentos e, ao mesmo tempo, para a ampliação de habilidades dos professores. Ele assume o papel de ativador dos processos de conhecimento. A terceira recomendação ao coordenador pedagógico decorre das anteriores: o processo formativo, que se realiza no espaço escolar, deve ser organizado em clima de colaboração, como aspecto inerente ao trabalho do professor. A quarta recomendação aos coordenadores pedagógicos é estimular a partilha de conhecimentos e experiências criando um ambiente formativo em que professores e coordenadores são formandos e formadores, negociando responsabilidades e compartilhando necessidades, interesses e contribuições teóricas no trabalho em equipe, parece ser o mais apropriado para uma formação continuada e em serviço. Dessa maneira, privilegia-se uma formação horizontal, em que não se define com clareza quem é o formador ou o formando, mas sim a responsabilidade pela construção de um grupo de formação pautado na reciprocidade, na reflexão e na discussão, que oportunizam novas aprendizagens. A quinta recomendação ao coordenador pedagógico, em grande medida decorre da anterior, pois além da partilha de conhecimentos e de experiências, os processos de formação de professores devem privilegiar o estudo de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de dificuldades de grupos específicos, buscando sempre que possível as melhores soluções para cada caso. A sexta recomendação ao coordenador pedagógico reafirma que a formação de professores deve ocorrer nos espaços da profissão, em particular nas dependências da escola, garantindo a aquisição de uma cultura profissional, e oportunizando aos professores mais experientes a participação essencial na formação dos mais jovens. Por fim, a sétima recomendação ao coordenador pedagógico se refere à necessidade de entender a formação continuada de professores num contexto de responsabilidade profissional. Isso significa que o coordenador pedagógico deve dar atenção à necessidade de mudança nas rotinas de trabalho, tanto pessoais, como coletivas e organizacionais. E, acima de tudo, deve reconhecer o compromisso social da escola e da educação escolar. Um compromisso que não se limita apenas ao coordenador pedagógico, que deve assumi-lo como potencializador e articulador das ações pedagógicas no interior da escola. No entanto, um compromisso compartilhado pela equipe gestora, pelos professores alfabetizadores e integrantes dos demais segmentos da escola. Nessa perspectiva, é possível afirmar que o coordenador pedagógico tem um papel muito importante na unidade escolar. Ele deve ser o responsável por articular, mediar e transformar todo e qualquer conhecimento que venha a favorecer a qualidade da

aprendizagem dos alunos. No entanto, antes do aluno ter acesso a essa aprendizagem consolidada, o professor participante dos momentos de formação dentro e fora da escola, necessita de alguém mais “experiente” e co-responsável pela sua formação continuada, que o auxilie a ressignificar a sua ação pedagógica. Nesse sentido, cabe afirmar que as recomendações foram formuladas no intuito de reafirmar, ao coordenador pedagógico, que ele deve privilegiar os momentos de formação para qualificar a aprendizagem do aluno. Assim, o coordenador pedagógico, como um formador de formadores deve:

1. Construir uma formação continuada dentro da escola com a participação dos professores sob sua orientação;
2. Promover o desenvolvimento de todos os professores em todos os aspectos do conhecimento;
3. Organizar um clima de colaboração entre os pares no ambiente de formação e de trabalho;
4. Estimular a partilha de conhecimentos e experiências entre os professores;
5. Privilegiar o estudo de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares e de dificuldades pontuais, buscando solucionar da melhor forma possível;
6. Oferecer espaços de formação de professores no interior da escola, garantindo a aquisição de uma cultura profissional, oportunizando aos professores mais experientes a participação efetiva na formação dos iniciantes (mais jovens);
7. Entender a formação continuada dos professores num contexto de responsabilidade profissional.

Conceber o coordenador pedagógico apenas como mais um integrante da tríade da gestão escolar pode ser um grande equívoco. Ele é o elemento mediador entre o currículo e os professores, e deve ser capaz de favorecer o processo de ensino e promover a aprendizagem no espaço escolar, ou seja, ele deve oferecer um apoio contínuo ao processo de constituição da profissionalidade do professor. O trabalho do coordenador pedagógico pressupõe e depende da capacidade de saber ouvir. Isso faz com que o outro tome consciência de si, através da fala, e passe a se assumir como sujeito atuante de transformação. Dessa forma, além das recomendações enumeradas, são necessárias outras condições básicas, tais como: a ideia de parceria com os demais profissionais da escola; o conhecimento da realidade da escola; a realização de um trabalho interdisciplinar explicitado no Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP); o compromisso com a sua própria formação, com a formação e desenvolvimento dos professores e o seu compromisso com a escola, como espaço de concretização do conhecimento. Nessa perspectiva, para que o coordenador pedagógico possa desempenhar bem a sua função de formador, articulador e transformador, é necessário que ele mobilize inúmeros saberes no exercício do seu trabalho. E, ao mesmo tempo, reconhecer e valorizar os saberes práticos e experienciais de cada um dos professores de sua equipe.

REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade. São Paulo: Edições Loyola, 2009. ALVES, C. S. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. 2012. Tese de Doutorado. PUCSP, 2012.
- ALVES, A. R. Contribuições da Coordenação Pedagógica para formação continuada de professores do ensino fundamental I na área de Matemática. Dissertação de Mestrado. Educação: Currículo. PUCSP, 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de; VIEIRA, M. M. da S. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- CARLOS, R. B. Um estudo sobre a formação continuada do coordenador pedagógico desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres/MT. Tese de Doutorado. Educação: Psicologia da Educação. PUCSP, 2013.
- IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77) _____.
- Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.
- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: Revista de Educación. Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Ministerio de Educación, Política Social e Deporte. Gobierno de España. Nº 350. set/dez 2009. Disponível em: . Acesso em 29jan2014.
- PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de (orgs.). Aprendizagem do Adulto Professor. São Paulo: Loyola, 2006.
- PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2003.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ZUMPARO, V. A. A. O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche). Dissertação de Mestrado. Educação: Psicologia da Educação. PUCSP, 2010. 01nov15