

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA RELEITURA A PARTIR DE PAULO FREIRE

Cristina Maria Salvador⁶¹

Reler a minha atuação na coordenação pedagógica a luz de Paulo Freire, me leva a revisitar a prática exercida na função, numa escola pública estadual denominada Experimental da Lapa⁶², como participante da construção do Projeto Político-Pedagógico. Como o autor afirma, *é pensando criticamente sobre a prática de ontem é que se pode melhorar a próxima prática* (FREIRE, 2001: 44). Repensar a coordenação no Experimental, o que nela convivi/compartilhei, construí, desconstruí, reconstruí, enfim, recordar *é passar de novo pelo coração* (NACHE, 2000).

Particpei da construção da história ao mesmo tempo que me fiz também (FREIRE, 1992), partilhando ativamente na luta pela concretização do Projeto Pedagógico, atuando ora na docência, ora em funções técnicas.

A coordenação foi se compondo na vivência da função docente. Na docência pude sentir os efeitos da praxis pedagógica, mediante encontros com os orientadores educacional e pedagógico e outros, num processo de formação em serviço e construção de saberes docentes. Acrescenta-se as interações e socializações com diferentes segmentos do cotidiano escolar – alunos, professores, especialistas, direção, pais, naquele contexto sócio-histórico-cultural-político.

Por que refletir sobre a minha atuação na função de coordenadora pedagógica? Não só pelo fato de tê-la vivenciado, mas principalmente, por considerar a função fundamental, uma vez que o coordenador pode se constituir num agente articulador no processo de construção do coletivo escolar, na elaboração de um projeto político-pedagógico, a ser efetivado nas escolas. A educação, hoje, precisa não só enfrentar o problema do fracasso escolar, como também as questões estruturais e epistemológicas do conhecimento.

No resgate, *ao rever o antes visto, vivido, quase sempre implica ver ângulos não percebido* (FREIRE: 1995: 24), uma constatação. Meu ingresso no Experimental não significou apenas meu ingresso, mas sim meu ingresso num Projeto Político-Pedagógico em construção. Vinha de outras vivências na escola pública. No encontro com o Experimental, inúmeros impactos. O que mais me tocou foi a desigualdade social/econômica/cultural marcante na origem dos alunos. A escola oferecia *oportunidade aos oprimidos de libertarem-se da sua condição de oprimido, uma vez que, a liberdade é uma conquista e não doação, e exige uma permanente busca* (FREIRE, 1997: 34), e criava espaços para que os pais participassem da discussão/reflexão sobre questões familiares, com monitoria, palestras. Além disso, havia a organização de Escola de Pais, Reuniões de Pais e Mestres, Associação de Pais e Mestres - APM, com suas reuniões semanais, e o Conselho de Escola. Era um ir e vir.

⁶¹ Mestre em Educação: Currículo pela PUC/SP; Membro do GEPI - Grupo de Estudos e Pesquisa na Interdisciplinaridade; Coordenadora do Curso de Pedagogia/Licenciatura, da Universidade de São Judas Tadeu, em São Paulo.

⁶² . Atualmente denominada EE Dr Edmundo de Carvalho pelo Decreto nº 44.691 de 03/02/2000, governo Mário Covas e Secretária de Educação Teresa Roserley Neubauer da Silva, que pôs fim ao caráter experimental que caracterizou esta unidade de ensino, após 61 anos (1939/2000) de existência.

A maior constatação foi perceber que tudo que me chamava atenção, como inédito, fazia parte de um todo que era o próprio projeto político-pedagógico que a escola vivenciava. O que diferenciava o Experimental das demais era que ali o projeto era construção coletiva.

Não acreditamos em curso de formação de verão, queremos programas de discussão da prática, em grupos de formação permanente, que desocultam a teoria de dentro da prática, isso requer competência de quem coordena (FREIRE, 1989)⁶³

Vivia o desafio de ensinar/aprender. *O educador apresenta, aos educandos, como objeto de sua “ad-miração”, o conteúdo, (...) do estudo a ser feito, “re-ad-mira” a “ad-miração” que antes fez, na “ad-miração” que fazem os educandos.* (FREIRE, 1997: 69). Era o processo de desvelamento, educador-educando aprendendo/ensinando, juntos, num diálogo intencionado.

No fazer eu ia descobrindo, refletindo e aprendendo. Para FREIRE (1999: 26), *o ensinar inexistente sem o aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar.* Naqueles anos observando, provocando, dialogando, no individual e no coletivo refletindo nos avanços e fracassos, fui aprendendo/ensinando e renovando várias das minhas representações, dos meus conceitos, construindo/ reconstruindo meus conhecimentos/saberes que iam constituindo a minha identidade como professora.

Professor e alunos em interação na sala de aula, ambos aprendendo e ensinando. Na vivência, a aprendizagem - você só modifica a prática na medida que suas representações, conceitos se modificam.

Muito do crescimento no grupo/classe, no qual me incluo, foi decorrência de esforço coletivo, fomos sujeitos e objetos do mesmo processo de formação. Shön contribui com esta reflexão quando apresenta *o triplo movimento: - conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação* (IN NÓVOA:1992: 26).

Na releitura a constatação, o professor aprende, constrói saberes, ao refletir na ação (1º movimento), ou seja, no momento em que está ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem, sem necessidade de palavras, mas que serve para reformular suas ações ao intervir. Constrói saberes, ao pensar posteriormente ‘sobre a ação’ (2º movimento) realizada, ao refletir criticamente sobre o realizado, seu significado e outras possibilidades. Nesses momentos há um verdadeiro diálogo entre o pensar e fazer quando nos tornamos mais conscientes do que fazemos. É o encontro consigo mesmo, você interlocutor de si mesmo, primeiro parceiro, primeiro diálogo na construção de conhecimento. Constrói saberes quando se processa um movimento de ‘reflexão sobre a reflexão na ação’ (3º movimento), retomando-a agora com a utilização de palavras, por envolver uma ação, uma observação e uma descrição.

Nos encontros posteriores à aula, com os pares (outros professores) e/ou especialistas que orientavam o processo de ensino e aprendizagem, desenvolvíamos uma reflexão sobre os procedimentos utilizados na reflexão sobre a ação e nas interferências realizadas, durante a aula, processo de ensino e aprendizagem. Era a formação em serviço.

⁶³ Freire I Plenária Pedagógica, maio SP/SME, maio 1989.

A passagem: da docência à coordenação

Na passagem, sentimentos contraditórios: medo/prazer, vaidade pela indicação/receio da responsabilidade. *O medo não é uma coisa que me diminui, mas que me faz reconhecer que sou um ser humano* (Freire, 1992: 71). Duas saídas: continuar na docência ou enfrentar o desafio e o medo numa função que me era estranha. Naquele processo, explorei os meus limites e as minhas possibilidades de acerto. A permanência no medo leva à estagnação, a ousadia à superação, o conflito às dúvidas. Não venci o medo, mas tive a ousadia de enfrentá-lo e a função. Tinha a favor um saber acumulado na relação com a coordenação, mas no papel de professor. Sabia que podia contar, como até então o fizera, com a parceria conquistada com colegas, alguns dos quais já tinham exercido a função, na escola, embora em outro contexto.

Afinal o que é coordenar? Coordenar do lat. *coordinare*, significa ligar, ajuntar; organizar, arranjar. Coordenação, do lat. *tardio coordinatione* nos passa a idéia de: mediar, ligar, articular um trabalho em andamento. Procurar unir, dar um sentido, uma articulação a algo que está sendo feito individualmente.

Como Coordenador Pedagógico, naquele contexto escolar, a proposta era atuar como elemento integrador, dinamizador⁶⁴ de toda a equipe escolar. No cotidiano fui entender o que significava a função, naquele contexto sócio/histórico/cultural e político, e a expectativa da escola com relação a ela. Só vivenciando se sente e conhece. Integrar a escola para garantir o projeto em construção significava articular o pedagógico ao administrativo, estabelecer uma ponte⁶⁵ entre todos os cursos e setores da escola, no processo de ir e vir, atuando junto aos técnicos responsáveis, e com a equipe de 5ª a 8ª séries, diurna e noturna, ao procurar garantir a horizontalidade curricular e com os Professores Coordenadores de Área (PCA), a verticalidade curricular.

A tarefa da supervisão que acabara de assumir era mais do que lidar com o ensino e aprendizagem, processo dinâmico, que dependia das relações professor-aluno e de me envolver com as condições organizacionais para facilitar a emergência de um clima que propiciasse o desenvolvimento da ação pedagógica.

No desafio da função, mais dúvidas, mais perguntas que respostas. Novas exigências. Senti na pele a necessidade da mudança do olhar, da escuta, do sentir e do falar. Não mais do professor, mas do coordenador na construção do seu grupo, estabelecendo mais um elo de conexão, na rede escolar.

O coletivo escolar me ajudou muito, nas articulações que se efetivavam nas relações e interações pedagógica educacio-nais/administrativas, e, pelas discussões/reflexões que vivenciávamos na busca de superação dos conflitos do cotidiano escolar.

Nas perguntas, cujas indagações eram também as nossas, buscávamos respostas/propostas nos livros, nos teóricos, nas parcerias conquistadas dentro/fora da escola. Saberes que refletidos no olhar de hoje, iam se revelando: o acolhimento, o encontro, a parceria, o coletivo...; a abertura no olhar... ouvir... falar..., o saber esperar, a humildade, atitude necessária ao aprender conviver com o outro, com o diferente; nos diálogos, a comunicar, enfim.... .

⁶⁴ Plano do Setor de Orientação Pedagógica Educacional - OPE. 1983. (mimeo).

⁶⁵ Ponte, entendida como processo de ligar, articular num movimento de ida e volta.

As dificuldades se manifestaram também nas relações coordenador/professor, professor/professor, professor/aluno, aluno/aluno; nas ausências de professores, nas resistências por parte de alguns professores, às propostas discutidas nos grupos. Hoje, à distância, vejo que tais fatores tiveram um ganho, pois a aprendizagem se dá nas divergências e nas semelhanças.

O corpo docente e de técnicos era composto por seres humanos e, como seres inacabados que somos, com qualidades e defeitos. Tomei consciência nesse processo de reflexão de que a diversidade, a dúvida e as perguntas nos provocam e nos levam a refletir, a rever nossas posições e a crescer. Como diz FREIRE (1992: 79), *em qualquer ocasião que alguém faz uma pergunta, se re-faz, na explicação, todo o esforço cognitivo anteriormente realizado*. Re-fazer, fazer de novo, numa situação nova, numa outra dimensão, com acréscimo. O saber lidar com a divergência e resistência do grupo foi duramente aprendido. Neste processo de desconstrução e reconstrução do vivido avalio que no grupo aqueles confrontos de idéias, de ideais, de atitudes tiveram saldo positivo na construção não só da minha identidade como de todos que daqueles momentos compartilhavam.

A reflexão dialógica uma exigência. Pelo diálogo resgatávamos a ação realizada, procurando entendê-la, para transformá-la. No grupo há uma relação intersubjetiva com os sujeitos interagindo entre si. Muito do crescimento que vivenciava foi decorrência de esforço coletivo, em que tanto o CP/OPE⁶⁶ com os professores, com os pares ou com os alunos, com a direção, funcionários devem ser vistos como sujeitos do processo e nesse sentido estão numa relação de igualdade para que a relação se estabeleça. FREIRE (1997: 165) aponta para esta igualdade das relações: *o eu e o tu passam, na dialética das relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eus. (...) há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para sua transformação*. A ação dialógica tem como característica a colaboração, e esta só pode ocorrer entre sujeitos, pelo diálogo que é sempre comunicação.

Como Coordenadora Pedagógica, numa ação articuladora, participava de todos os momentos de reflexão coletiva. Encontros de forma sistemática e assistemática, com a intenção de garantir a concretização do seu projeto político-pedagógico e superar a desarticulação e a fragmentação da prática educativa. *Reunião de Técnicos*, 'locus' de integração de todos os segmentos da escola, tendo em vista a construção do mesmo projeto; *Conselhos de Classe e Série*, nos turnos diurno e noturno; *Reunião de todos Professores Coordenadores de Área*; *OPEs* dos cursos, com a Direção da Escola e os responsáveis pelos cursos (CP, OE, OPE), grupo que com a direção formava o colegiado⁶⁷.

A garantia dos HTPs⁶⁸ possibilitava contato do coordenador com os professores no individual (atendimento específico) e no coletivo. Atuávamos com o objetivo de desenvolver o processo de integração, estimulação e mediação do trabalho, visando à ação coletiva que facilitasse a boa qualidade na ação pedagógico/educacional desenvolvida nas diferentes séries. Procurava ser elemento integrador, orientador e de apoio aos professores. Para tanto, era preciso criar um clima propício ao desenvolvimento dos objetivos

⁶⁶ Coordenador Pedagógico / CP ; Orientador Pedagógico Educacional / OPE

⁶⁷ Administração colegiada entendida como processo democrático de decisões que procura garantir a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, a fim de que assumam o papel de co-responsáveis pela construção do projeto pedagógico da escola.

⁶⁸ Os HTPs (hora de trabalho pedagógico). sempre existiram na escola. Condição fundamental ao investimento no coletivo e no projeto político-pedagógico. Hoje, HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo). dada aos horários dedicados à reflexão coletiva, na rede pública paulista

educacionais, mediante orientação, assistência, coordenação e acompanhamento das atividades desenvolvidas, buscando abrir espaço para a integração vertical, na área (os saberes científicos), e horizontal, nos componentes curriculares da série, os saberes pedagógicos.

Uma preocupação: a atuação do professor conselheiro ao procurar garantir a interação professor/aluno. O CP com o professor conselheiro o estar "com" era essencial na atuação educacional, com os Professores Coordenadores de Área – PCA, a integração pedagógica, e com a Direção a integração administrativa.

Na releitura, para melhor entender a dinâmica da escola, como as pessoas se agrupam, se organizam, se relacionam umas com as outras e se comunicam, cheguei a três dimensões: a primeira é a rede⁶⁹, um tecido cujos fios se entrelaçam em nós, se espalham por todos os lados, sem que nenhum seja privilegiado em relação ao outro, em uma relação de horizontalidade e reciprocidade entre os elementos conectados. Em todos o mesmo nível de responsabilidade. As trocas, os diálogos buscam objetivos comuns. A participação é que dá força para sua consolidação.

Um olhar mais aguçado nos leva ao encontro à segunda dimensão, a estrutura piramidal, os níveis hierárquicos, no topo um chefe” e, na base, as outras pessoas”. O poder de decisão e as responsabilidades são diferentes: um planeja, pensa, decide e os demais executam. A força está centralizada numa única pessoa ou num número muito reduzido de elementos. A comunicação é fragmentada e quem detém a palavra detém o poder. As funções mediadoras vivem o conflito. A quem atender? Quem decide ou àquele que executa?

As estruturas organizacionais, embora diferentes, podem coexistir de forma integrada, de acordo com as necessidades, propostas e situação. É o que ocorria no Experimental, na maior parte do tempo em que lá permaneci. A estrutura piramidal, o micro articulada ao macro, no processo de ir e vir, numa relação de verticalidade. Na construção do seu projeto político - pedagógico, a escola procurava efetivar a estrutura em rede, mediante ação coletiva, em que todos deveriam estar articulados a um projeto comum. As estruturas piramidal e em rede na concretização de um projeto político pedagógico eram uma articulação necessária e complexa.

Ao refletir sobre a minha atuação, numa prática social construída na coordenação pedagógica, surge uma terceira dimensão na estrutura de funcionamento organizacional semelhante a uma *sinfonia*, cujo projeto de execução exige a presença de muitos elementos articulados entre si pela inter-relação de seus membros, em que a comunicação é fundamental em sua construção. Nesta, a organização está no coletivo e nas parcerias dos componentes da orquestra entre si e com o maestro e vice-versa, influenciados pelo contexto. O compromisso de todos é essencial. A responsabilidade é compartilhada, numa coordenação participativa. A comunicação se faz não só com palavras, mas com o corpo como um todo. Da mesma forma o maestro como o coordenador precisa construir um grupo profissional, constituição que passa pelo afetivo. *Não me faço só, nem faço as coisas só. Faça-me com os outros e com eles faço coisas* (FREIRE, 1995: 57).

Na regência da sinfonia, o maestro, conhecendo o conteúdo das partituras de cada um e o que cada um pode oferecer em suas especificidades, rege a música de todos. E o coordenador, como estabelecer a sintonia com os elementos do seu grupo? Um grande

⁶⁹ As metáforas são formas de discurso em cujo interior habitam o discurso e o imaginário educativo. Antonio NÓVOA, Palestra, São Paulo, FEUSP, 01/06/1998.

desafio, uma verdadeira arte na atuação do coordenador é esta de reger as diferenças, promover a socialização dos saberes individuais na elaboração do projeto político-pedagógico e procurar transformar os projetos individuais em coletivos. Atuar na diversidade para buscar a construção da unicidade, que é o projeto. Projeto este que constitui a execução da música construída em parceria.

Como conseguir esta unicidade que leva a uma interação de idéias, de sonhos, de realizações, de um fazer pedagógico efetivo com qualidade? Que saberes, que habilidades, que valores estariam envolvidos nesta construção coletiva? Onde está sua força? Com que saberes o coordenador constrói a sua identidade? Qual é o lugar da coordenação?

É no grupo que a coordenação se efetiva, que os saberes se confrontam e na reflexão com/sobre eles se modificam e se enriquecem. É nas parcerias com os teóricos, na formação inicial e contínua, no grupo, que os saberes se constroem, se transformam, emergem. É no grupo em sua **articulação**, o lugar do coordenador. É no grupo que os saberes se revelam, os projetos afloram, as habilidades se desenvolvem, os valores se solidificam, a competência se constrói. É no trabalho, na reflexão de cada um que o grupo se constrói. É nele que o diálogo se faz, que se aprende a ouvir para ser ouvido, que se desenvolve o ouvido pensante, **sensível**, atento, que discrimina, que detecta o momento certo de **intervir**. É no grupo que a parceria se cristaliza, que provoca a troca e com ela, ganhos, cada um mais enriquecido.

É no grupo, na parceria, que o coordenador se fortalece e encontra caminhos na superação dos conflitos pedagógicos/educacionais/administrativos e políticos, vivenciados no cotidiano escolar. É no grupo, na observação e sendo observado que ele vai se percebendo aprendiz, pois no retorno do outro ele pode ter uma visão do quanto atingiu seus objetivos, suas falhas, dificuldades, acertos e intervenções. É no grupo, um estar junto/com, presente, construindo intervenções, encaminhamentos para estimular a elaboração de diálogos, de trocas, saberes, que no confronto e na reflexão na/sobre as práticas, pode-se criar novas práticas, novos saberes.

Saber falar e fazê-lo no momento certo; saber ouvir, dar espaço a voz do outro, mas colocar-se também. Ver, olhar não é suficiente, é preciso enxergar. Enxergar o outro, o contexto, a si mesmo, detectar no outro, no contexto e em si mesmo, necessidades/desejos/aspirações... intenções, para poder articular, intervir. Difícil, mas não impossível.

Coordenador articulador, interlocutor, sensível, que tenha a humildade de se reconhecer como um ser inconcluso, sujeito a erros, fracassos e imperfeições. *Só na humildade me abro à convivência em que ajudo e sou ajudado* (Freire, 1995: 57).

Referências Bibliográficas:

FAZENDA, Ivani C (org) *A virtude da força nas práticas interdisciplinares*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Da Língua Portuguesa*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.

FREIRE Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 1995.

_____. *Extensão ou Comunicação?* 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 24.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1997.

- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2001.
- SALVADOR, Cristina Maria. O Coordenador Pedagógico na Ambigüidade Interdisciplinar. In: *Dissertação de Mestrado*. SP: PUC/SP, 2000.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos, In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua Formação*, Lisboa: D. Quixote, 1992