

ELIANE BAMBINI GORGUEIRA BRUNO

**OS SABERES DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A FORMAÇÃO
INICIAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia da Educação, sob orientação da Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida.

**PUC/SÃO PAULO
2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Banca Examinadora

**Dedico este trabalho à Fabiana, minha filha,
com amor e gratidão pelo presente que ela
é na minha vida!**

AGRADECIMENTOS

Este trabalho me fez continuamente pensar e repensar nas pessoas da minha vida. Por isto peço compreensão ao leitor por tantas explicitações, mas não poderia deixar de fazê-lo.

aos coordenadores, professores e alunos das Faculdades de Pedagogia que participaram da pesquisa, pela disponibilidade e interesse;

à professora Laurinda Ramalho de Almeida, minha orientadora, pelas reflexões conjuntas, compromisso e carinho com que participou da construção desta pesquisa;

à CAPES, pelo financiamento desta pesquisa;

à banca de qualificação, pelo cuidado e ajuda no caminho a seguir;

às auxiliares de pesquisa Paulina, Ana Luiza e Luci, pela dedicação e competência com que assumiram e participaram deste trabalho;

aos meus pais, pela vida.. Ao meu pai, pelo exemplo de integridade e pela receptividade às minhas expressões de carinho e de amor, com seu amor. À minha mãe, pelo exemplo de flexibilidade e pelo amor construído pela mútua colaboração, pela generosidade, pelo seu amor;

à tia Rina, super companheira que me ensina com seu sorriso, com sua aceitação às limitações da vida, a criatividade, a adaptação ao novo. Também pela relação de confiança que faz com que nosso cotidiano seja intenso e suave;

ao Lu, querido, pelo seu jeito especial de ser e de amar;

ao Rogério, meu genro, pela simplicidade, carinho e leveza com que me apresenta a vida;

ao Léo, pelo vínculo que se fez e se faz na essência. Por nossa filha;

à Egle, minha irmã, por me permitir participar bem de pertinho de sua vida sempre, aprendendo, vibrando com cada mudança, com cada crescimento;

à Eleni, minha irmã, pelas aprendizagens que tenho com seu jeito transparente de ser, pelas buscas conjuntas;

ao Anísio, meu cunhado, pela paz e tranqüilidade que traz em todas as situações;

aos meus sobrinhos porque alimentam minha alegria de viver: Paula, pela delicadeza de sentimentos; Luiz Fernando, pelo aconchego; Gabriel, pela sensibilidade; Filipe, pela comunhão.

aos Tios Dudu e Zarita, pela presença. Tio Dudu, pela voz do coração e tia Zarita pelo exemplo de combatividade;

às primas Sônia, Cecília e Iza, por compartilharmos nossa infância, juventude e maturidade com humor e solidariedade;

ao Pe Afonso, por todos os créditos e porque “longe é um lugar que não existe;”

ao Pe Lucas, pelo exemplo de perseverança e equilíbrio;

ao Sidney, amigo e mestre, porque me ensina com seu jeito de ser, que a disciplina e o movimento transformam, e que o amor é uma construção.

à Ireny, Margit, Luci,

à Luíza, Horácio e Laura,

à Lúcia, Flora e Aurora;

Miriam e Beto;

Ângela e Marcos e Irineu;

Adriana, Luciana, Gil e Vanessa;

à Ilza, Nanci, Neureci, Mané,

à Bel, Claudia Passos e Cláu;

à Cidinha Monção, Lúcia Pissolati, Sirlene Bendazolli,

à Cida Montero; Vera Trevisan; Tata Maurutto;

à Maria José e Siglia;

ao Robson, Renata, Paulina e Marieta;

porque cada um, com seu jeito especial de ser, tem me ajudado a viver, a aprender, a constatar que estou sempre acompanhada, que sou querida e que tenho um grupo de referência que me faz ver a vida e a educação com o sabor do compartilhar.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é desenvolver e aprofundar a discussão sobre as intenções e formas pelas quais as relações interpessoais são tratadas nos programas de formação inicial do coordenador pedagógico.

Participaram da pesquisa alunos, professores e coordenadores de cursos de pedagogia bem como coordenadores pedagógicos do ensino básico das redes pública e particular. A pesquisa contou com análise realizada a partir de questionários respondidos por alunos e professores desses cursos e também a partir da análise de dois encontros, devidamente descritos e caracterizados metodologicamente como grupos focais. A análise focaliza o tratamento dos saberes das relações interpessoais, entendidas como base para a comunicação entre coordenadores e professores.

As teorias de Carl Rogers e de Paulo Freire foram referências principais não apenas para a análise como também para as questões motivadoras da pesquisa. Outros autores nos acompanharam nesta tarefa ao mesmo tempo difícil e prazerosa de procurar entender a importância das relações interpessoais no processo de formação do coordenador pedagógico.

Os resultados deste estudo evidenciam que, mesmo contando com as reformas educacionais mais recentes (ou por conta delas) a maioria das instituições não conta com disciplinas ou áreas que visam preparar especificamente o coordenador, mas eventualmente incluem este preparo na área gestão que se volta para a formação do supervisor ou diretor e, portanto, estão longe de incorporar a formação específica do coordenador pedagógico. A inclusão da reflexão sobre relações interpessoais ainda se dá ao acaso e depende da percepção, sensibilidade e disponibilidade de alunos e professores. Se por um lado, espera-se que os educadores construam competências relacionadas às relações interpessoais, por outro, constata-se que – embora o cotidiano profissional dos educadores exija tais competências - em geral, os cursos de formação inicial não assumem explicitamente o desenvolvimento de tais competências. Há, portanto, um longo caminho a percorrer.

ABSTRACT

The study sought to develop and deepen the discussion on the way by which the interpersonal relations were dealt in the programs for initial development of the pedagogic coordinator.

The research involved students, professors and pedagogy courses coordinators of the public and private elementary schools. The research took into consideration the analysis based on questionnaires responded by students and professors of the referred courses, and the results of two encounters, each one properly described and characterized methodologically as focal group. The analysis focused on the treatment of the know ledges of the interpersonal relations, understood as basis for the communication between coordinators and professors.

The thoughts of Carl Rogers and Paulo Freire were the main references for the analysis, as well as for the research questions. Other authors were considered during the difficult and joyful task of trying to understand the importance of the interpersonal relations in the process of initial development of pedagogic coordinators. The results of the study depicted that even counting on the recent educational changes (or because of them) the majority of the institutions didn't have disciplines or areas aiming at preparing specifically the coordinator, but eventually consider the preparation in the managerial area which focuses the development of the supervisor and the director, and, therefore, far away of contemplating the specific development of the pedagogic coordinator. The insertion of the reflection on the interpersonal relations still occur by chance and depending on the perception, sensitiveness and availability of students and professors. It is expected that the educators build up competencies related to interpersonal relations, on the other hand, in spite of the fact that the day-to-day of the educators requests such competences, in general the initial development courses do not encompass explicitly the development of such competencies. There is, therefore, a long way to go.

SUMÁRIO:

INTRODUÇÃO.....	009
CAPÍTULO 1	
Da Pedagogia à Pedagogia: a história, a experiência e a aprendizagem.....	023
CAPÍTULO 2	
Referencial Teórico.....	059
CAPÍTULO 3	
Procedimentos Metodológicos.....	090
CAPÍTULO 4	
A formação do Coordenador Pedagógico.....	101
CAPÍTULO 5	
Relações interpessoais e a formação do coordenador pedagógico.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
BIBLIOGRAFIA.....	206
ANEXOS.....	212

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é desenvolver e aprofundar a discussão sobre a forma pela qual as relações interpessoais são tratadas nos programas de formação inicial do coordenador pedagógico (ou o professor coordenador pedagógico ou supervisor), aqui entendido como o profissional que - na unidade escolar - responde fundamentalmente pelo processo de formação continuada dos educadores e pelo projeto de construção da relação entre teoria e prática docentes. É o mediador que articula a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola e que, em comunhão com os professores, elabora a qualidade das práticas educativas, favorecendo também neste processo, o crescimento intelectual, afetivo e ético de educadores e alunos.

Para que se possa discorrer sobre as relações interpessoais e situá-las nos processos de formação, acredito ser fundamental pontuar a delicadeza com que se deve olhar para esta questão para que não se corram os riscos de – por um lado - tratá-la nos limites do pieguismo e da licenciosidade que caracterizam um senso comum pedagógico e – por outro lado – tratá-la de forma a focalizar isoladamente ora a dimensão pessoal, ora a social. A perspectiva a partir da qual me posiciono é aquela que necessariamente reconhece nas relações interpessoais, as implicações mútuas entre homem e sociedade, num movimento que dinamiza as consecutivas recriações e transformações de um e de outro. É também desta perspectiva que me aproximo de Batista ao apresentar o conceito de formação como um

“(...) processo plural e singular, social e pessoal, permanente e vivido em momentos, humanamente presidido pelos valores, crenças e saberes, humanamente transformador dos conhecimentos”. (Batista, 2002: 137)

E é a partir de Libâneo (2002: 51, 54) quando defende a Pedagogia como “*área de conhecimento que investiga a realidade educativa, no geral e no particular*” e

que tem como peculiaridade, “*responsabilizar-se pela reflexão problematizadora e unificadora dos problemas educativos, para além dos aportes parcializados das demais ciências da educação*”, que situo a formação inicial do coordenador pedagógico, como aquela oferecida (potencialmente) nesses cursos.

Como sujeitos desta investigação foram eleitos alunos, professores e coordenadores de cursos de pedagogia bem como coordenadores pedagógicos do ensino básico de escolas das redes pública e particular. A produção dos dados para análise deu-se a partir dos questionários por mim elaborados e respondidos por alunos e professores desses cursos e também a partir da análise de dois encontros, devidamente descritos e caracterizados metodologicamente em nosso capítulo 3, como grupos focais. O núcleo da análise está no tratamento dos saberes das relações interpessoais, entendidas como base para a comunicação entre coordenadores e professores.

A preocupação específica com a formação inicial de coordenadores pedagógicos – como o agente que tem como atribuição principal a formação dos educadores – tem sido objeto constante de minhas reflexões e constitui tema fundamental de minha prática como professora no ensino superior, em cursos de Pedagogia. Tenho problematizado minha docência buscando compreender e construir procedimentos didáticos eficazes ao diálogo com os alunos, levando-os a manter uma relação crítica com os diferentes autores analisados.

O desenvolvimento desta pesquisa se ancora nos pressupostos de que o ensinar e o aprender são especificidades humanas - mediadas pelo outro - e ainda que esse processo se dá nas relações. Por isso as relações pedagógicas não podem ser entendidas separadamente das relações interpessoais, já que estas se imbricam e se implicam mutuamente. É no bojo dessas relações que se travam os embates, estabelecem-se os conflitos, lapidam-se os desejos, constroem-se os projetos, enfim, é nesse movimento – entre pessoas – que se dá de fato, a ação educativa. Desta forma os processos de formação podem ser favorecidos quando

há disponibilidade e investimento dos atores envolvidos, no sentido do refinamento das relações interpessoais entre eles construídas.

Convém lembrar que historicamente – na educação formal - as relações interpessoais sempre estiveram separadas das relações pedagógicas, sendo as primeiras, tomadas como afrouxamento da competência ou da autoridade do educador ou ainda como redução da necessidade do investimento do educando em relação à sua própria formação.

Placco (2002: 8) neste sentido nos diz:

“Na sala de aula, a especificidade da relação professor-aluno precisa ser mais bem compreendida, enquanto aspecto do desenvolvimento dos atores da prática social da educação. Essas relações, ao mesmo tempo pessoais/interpessoais e sociais, têm em sua origem a preocupação pedagógica e educativa.

Se com o objetivo de transmissão de cultura e dos conhecimentos construídos historicamente se estabelece uma relação pedagógica, sabe-se também que, nessa relação com o mundo e com os saberes, há encontros com os outros e consigo mesmo, o que leva alunos e professores, como sujeitos dessas relações, a extraírem e criarem significados sobre esse mundo e sobre si mesmos (Bruner, 1997:17), e os tornarem seus.”

Freire (1996: 159) vem nesta mesma defesa e recoloca a questão da relação entre educador e educando situando os afetos na perspectiva da

“abertura ao querer bem à maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente é permitir que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha

autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele.”

Não pretendo, no entanto, afirmar que o aprofundamento nas questões das relações interpessoais por si só - e descolado do compromisso que o educador deve ter em relação aos educandos - possa garantir a efetividade do processo ensino-aprendizagem pois que se assim fosse, estaria caminhando nos delicados limites do espontaneísmo e da permissividade, descaracterizando assim, a autoridade pedagógica do educador. Trata-se antes, de fazer emergir a discussão acerca da necessidade de que desde sua formação inicial, os educandos – futuros educadores - sejam contemplados em sua dimensão relacional, não apenas a partir da observação da postura dos educadores, pela realização de estágios supervisionados ou ainda pela análise das ementas dos cursos, mas também e sobretudo pela oportunidade de vivenciar, partilhar e refletir sobre situações que possibilitem o auto-conhecimento - através do resgate e reelaboração de suas histórias pessoais e coletivas – e o conhecimento do outro através do desenvolvimento de habilidades como o ouvir, o colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo tal como ele é e, a partir desse lugar, desafiá-lo para o salto; para o avanço.

É preciso pensar que, além do olhar às políticas oficiais e aos autores que vêm apresentando referências para a educação, temos a realidade das escolas, sobretudo das escolas públicas e gratuitas do ensino básico que requer preparo adequado para o enfrentamento dos problemas cotidianos de nossas escolas, territórios complexos, que segundo Christov (2001: 159).

“(...) são espaços de surpresas e de sabedorias que se colocam entrelaçando ciência, senso comum, poesia, religião, boa vontade, má vontade, justificativas, ideologias e reflexão”.

Justamente a partir do estudo realizado por Christov (2001), pude delimitar meu problema de pesquisa, uma vez que a autora analisa os saberes necessários aos coordenadores pedagógicos da rede estadual de ensino em São Paulo e uma de

suas constatações está no fato de que os coordenadores ouvidos em sua pesquisa não reconhecem as escolas de sua formação inicial como espaços de aprendizagem dos saberes que acionam em seu cotidiano na escola de exercício profissional.

A autora interpretou o não reconhecimento dos cursos de formação inicial como espaços de aprendizado dos saberes necessários ao exercício profissional criando hipóteses de compreensão a partir de sua experiência como docente na universidade e pelo fato de que seu contato com diversos grupos de educadores evidenciou a mesma situação, ou seja, em geral os educadores acreditam que não aprenderam os saberes necessários à sua prática nas escolas de formação inicial.

Destaco uma das hipóteses de Christov, não apenas para evidenciar sua constatação – como aspecto que motiva a colocação do meu problema - mas também para destacar que, por não se tratar de seu foco central de análise, a mesma não responde através de sua pesquisa a esta questão, provocando assim meu interesse por fazê-lo:

"Permito-me registrar a hipótese de que os coordenadores pedagógicos ouvidos nesta pesquisa – e tantos outros educadores com os quais tenho atuado em diferentes projetos de educação continuada – não reconhecem a formação inicial como *locus* de preparo para o exercício da profissão porque, na maioria das vezes, foram espectadores da verdade científica apresentada por seus professores, sem serem provocados a questionar e a criar suas hipóteses para compreender as teorias e as realidades às quais se referiam. Viveram uma relação distanciada com o conhecimento, quando não negadora deste, afastando-se da possibilidade de se perceberem produtores de conhecimento". (Christov, 2001: 138)

Não tenho a intenção de assumir a hipótese acima como ponto de partida, mas sim de recolocar a questão partindo de outra contribuição desta autora.

Ouvindo coordenadores em grupos espalhados pelo Estado de São Paulo e acompanhando o cotidiano de uma coordenadora, durante um ano letivo, Christov perguntou: quais os saberes necessários aos coordenadores no exercício de sua função?

Como resultado, encontrou que os saberes necessários pertencem ao âmbito das relações interpessoais. Os saberes das teorias pedagógicas são importantes, porém mais importante é saber se relacionar na escola, com professores, alunos, diretores e pais de alunos.

Associando as contribuições de Christov (citadas acima) à minha própria trajetória como educadora e em especial à minha atuação como coordenadora e formadora de coordenadores pedagógicos, a hipótese levantada é a de que o sucesso e a efetividade (ou o mais absoluto fracasso) da atuação do coordenador junto à comunidade escolar depende sobremaneira da qualidade das relações que esse profissional constrói com seu grupo. Depende das possibilidades de que esse profissional consiga estabelecer na escola, relações que possam de fato, propiciar o diálogo colaborativo entre a essência e a existência do educador com vistas à oxigenação de suas práticas docentes e à (re)construção de um conhecimento que é – e deve ser – pessoal, profissional e social. Um diálogo que favoreça a compreensão de que a gênese do conhecimento deve ter como pilares as dimensões técnica, ética, política e relacional e que por sua vez, inspire uma ação pedagógica que extrapole a simples investidura no cargo para alcançar esferas que contemplem e propiciem ao educador, a percepção de sua identidade, de seu papel diante das demandas sociais, a construção de sua autonomia intelectual e de sua autoridade docente.

Surge então o delineamento das questões centrais deste estudo:

- A formação inicial do coordenador pedagógico está comprometida com os saberes das relações interpessoais, identificados como necessários por educadores ouvidos em pesquisa?

- É possível aprender/analisar/viver na escola de formação inicial as questões relativas às relações interpessoais?
- Como se apresentam os processos de formação de coordenadores pedagógicos tendo em vista o preparo para a construção de interações dialógicas e facilitadoras de crescimento ético, afetivo e intelectual?

A reflexão acerca destas questões orientou e determinou a delimitação de meu problema de pesquisa:

Qual é a importância atribuída às relações interpessoais no processo de formação inicial do coordenador pedagógico?

Aliando os desafios presentes nos documentos oficiais que orientam os currículos das escolas de educação básica, desejo inserir Carl Rogers e Paulo Freire como os autores que – além de serem por mim considerados pilares no sentido de compor minha prática docente – são também os autores que fundamentam teoricamente esta pesquisa.

Pensar a formação de coordenadores pedagógicos assumindo a reflexão sobre os saberes das relações interpessoais é discutir a identidade destes educadores, pois as interações passam por modos de ser, modos de ser pessoa e de estar entre pessoas. E se considerarmos o caráter artesanal da prática docente que se cria sempre na relação com os educandos e em diferentes contextos sociais, culturais, relacionais, teremos que nos perguntar sobre as formas pelas quais estas relações se configuram e criam modos de ser no panorama cultural contemporâneo. Trata-se de pensar a formação intelectual em diálogo com a subjetividade que se constrói e se revê em cada aprendizado.

Por entender que identidades são construções culturais e como tal se prestam a objetos de reflexão em processos educacionais, considero interessante a retomada de Rogers a partir de aspectos de sua teoria que acredito serem preciosos para redimensionar sua contribuição e perguntar sobre sua adequação

à Psicologia da Educação e à Psicologia atuais. O conceito de vida plena, por exemplo, entendido por Rogers (1999: 224) como se segue:

“(...) para mim, adjetivos tais como feliz, satisfeito, contente, agradável, não parecem adequados para uma descrição geral do processo a que dei o nome de 'vida boa', mesmo que a pessoa envolvida nesse processo experimente cada um desses sentimentos nos devidos momentos. Mas os adjetivos que parecem de um modo mais apropriados são: enriquecedor, apaixonante, gratificante, estimulante, significativo. Estou convencido de que este processo de 'vida boa' não é um gênero de vida que convenha aos que desanimam facilmente. Esse processo implica a expansão e a maturação de todas as potencialidades de uma pessoa”.

parece fértil para recolocar questões relativas à maturação de potencialidades das pessoas e ao seu preparo na perspectiva de formar educadores para a reflexão e construção coletiva de suas práticas. Interessa-me investigar para compreender como os professores que lecionam nos cursos de Pedagogia, encaram esta questão e como a expansão destas potencialidades são planejadas e trabalhadas nos cursos superiores.

Pensando na direção desta expansão como a construção da autonomia intelectual e política do futuro educador, revisito a crítica de Paulo Freire à educação bancária em sua *Pedagogia da autonomia*, investigando limites e potencialidades de um discurso tão propagado e, hipoteticamente, tão ausente das práticas escolares.

Interessa-me investigar o alcance, no interior do ensino superior, da idéia preciosa à Psicologia presente na afirmação abaixo:

"Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro lado, sem o reconhecimento do valor

das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação".(Freire, 1999: 51).

Amparando-me ainda em Paulo Freire sobre que a identidade do educador está calcada na autonomia para construir e compreender sua prática, não posso deixar de questionar as propostas educacionais dos cursos que formam professores com relação a este traço postulado como horizonte, como utopia para o ser educador:

"É esta percepção do homem e da mulher como seres 'programados, mas para aprender' e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos".(Freire, 1999: 164).

É no contexto desta utopia - a da formação do profissional articulada com a formação da pessoa - que me propus a investigar o processo através do qual formam-se os educadores tendo como continente de pesquisa os cursos de pedagogia e, como fio condutor, os saberes das relações interpessoais na formação do coordenador pedagógico.

Convém ressaltar que os estudos sobre formação inicial em universidades são pouco desenvolvidos no Brasil. A educação superior tem sido o nível de ensino pouco analisado se comparado ao número de pesquisas sobre educação básica.

Num momento em que as diretrizes para a formação do pedagogo estão em debate acirrado, sobretudo por conta das últimas diretrizes apresentadas em dezembro de 2005, que trata mais particularmente dos espaços nos quais se formarão os professores de educação infantil, ensino fundamental, os coordenadores pedagógicos, diretores, orientadores educacionais (Faculdades de Pedagogia, pós graduação), destacamos alguns documentos oficiais que integram um conjunto de solicitações para que os educadores em geral, e os coordenadores pedagógicos em especial, elaborem e pratiquem na perspectiva de uma nova gestão do cotidiano escolar.

Um primeiro documento oficial que destacamos refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Os objetivos gerais para o Ensino Fundamental são:

- 1. Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;**
- 2. Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;**
3. Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
4. Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
5. Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- 6. Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;**
7. Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde coletiva;
8. Utilizar as diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas

idéias, interpretar e usufruir as produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

9. Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
10. Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (PCN, 1996).

Destacamos em **negrito** os objetivos 1, 2 e 6. A leitura dos mesmos já permite a afirmação de que os educadores estão desafiados a ampliarem a função tradicional da escola - ensinar a ler, escrever e contar, ou de outra forma: ensinar os conhecimentos científicos e filosóficos, para ensinar também a conviver, a construir uma ética de solidariedade.

Não basta um bom desempenho cognitivo, é preciso também um bom desempenho como cidadão. É preciso a construção de interações éticas na perspectiva da solidariedade.

O objetivo 6 fala ainda do desenvolvimento do conhecimento ajustado de si mesmo, apontando para o auto conhecimento e para conhecimentos do campo da Psicologia, valorizando-se temas como subjetividade e princípios de convivência.

O documento ¹ que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio traz, em seus artigos segundo e terceiro o que se segue:

Art. 2º A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394, a saber:

I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

¹ A RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998

II - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Art. 3º Para observância dos valores mencionados no artigo anterior, a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo:

I - a **Estética da Sensibilidade**, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.

II - a **Política da Igualdade**, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.

III - a **Ética da Identidade**, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.

Temos, assim, mais um documento oficial da realidade educacional recente desafiando os educadores a ampliarem educação oferecida pela escola na

direção de desenvolver-se competências para além das estritamente cognitivas e chamando a atenção já nos primeiros artigos para a temática dos valores e das interações cooperativas.

Pode-se afirmar que esta resolução sobre o Ensino Médio avançou bastante nesta direção ao propor o item I do artigo terceiro, ou seja, a estética da sensibilidade, ousando apresentar como diretriz um conteúdo explicitamente associado a temas subjetivos.

Se, por um lado, como demonstrou Christov (2001), temos um contexto de relações políticas e sociais que provoca os educadores/coordenadores a valorizarem os saberes das relações interpessoais e a construção de interações baseadas nos valores de uma ética solidária, por outro lado temos os documentos oficiais que respondem a este contexto e chamam a atenção para a importância da ampliação dos horizontes da formação abarcando aspectos cognitivos, afetivos e éticos.

A forma pela qual as questões aqui apresentadas transitam pelo relatório final desta tese obedecem à estrutura que descrevo a seguir:

O primeiro capítulo, apresenta minha história de formação pessoal e profissional com o objetivo de oferecer subsídios ao leitor acerca dos contextos e processos nos quais se deram minhas elaborações, reflexões e conseqüentes aprendizagens como educadora e como pessoa. É neste capítulo que o leitor poderá identificar a perspectiva e perceber o lugar a partir do qual me posiciono.

A declaração acerca dos autores e das possibilidades de se construir referenciais teóricos para a análise do processo de formação dos coordenadores pedagógicos é apresentada no segundo capítulo.

No terceiro capítulo serão apresentados: a abordagem metodológica de pesquisa, os procedimentos de levantamento de informações bem como procedimentos para análise dos dados encontrados.

O quarto e o quinto capítulos tratarão da análise dos dados coletados de forma que no quarto capítulo a análise terá um caráter mais abrangente no que diz respeito às representações de alunos e professores em relação ao curso de pedagogia e em especial, à formação inicial do coordenador pedagógico e no quinto capítulo, aprofundaremos a questão das relações interpessoais e suas implicações nos processos de formação e na própria prática desses educadores no cotidiano escolar.

E, finalmente concluindo este relatório, compareço com as considerações finais acerca das ampliações e dos desafios aqui assumidos na perspectiva de que essa contribuição os convide a uma possível continuidade deste estudo, a novas reflexões e aos avanços desejados no sentido de que novas pesquisas que abarquem os cursos de formação inicial de educadores constituam aspectos que possam favorecer e assinalar alternativas de encaminhamento para a melhoria dos programas que formam esses profissionais valorizando igualmente as dimensões que caracterizam essa existência, essa presença e essa intervenção no mundo de forma autônoma, crítica, ética e comprometida.

“(…) mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um ‘não – eu’ se reconhece como ‘si própria’. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude.” (Freire, 1996: 18).

CAPÍTULO 1

Da Pedagogia à Pedagogia: a história, a experiência e a aprendizagem.

“(...) e o que foi feito é preciso conhecer para melhor prosseguir”

(Milton Nascimento / Fernando Brant)

O objetivo deste capítulo é apresentar e contextualizar algumas reflexões que possam dar a conhecer o lugar a partir do qual eu me coloco – como educadora – através do resgate de minha história de formação pessoal, acadêmica e trajetória profissional.

Falar sobre esta trajetória – mesmo correndo o risco de que este relato se confunda com um memorial – vem responder à proposta feita pela banca de qualificação no sentido de que eu me colocasse mais presente neste relatório de pesquisa.

A escolha e a organização cronológica de cada recorte pretende revelar através de suas questões mais nucleares meu entendimento acerca das relações interpessoais e suas implicações na formação e na ação do coordenador pedagógico.

Acredito na importância desta retomada na medida em que cada (re)visita à minha história me conduz a um movimento de dar a ela, novo sentido. Mais sensível, mais crítico, mais reflexivo e por isso, mais profundo.

Acredito ainda que a possibilidade de partilhar esta história fortalece minha crença de que nas relações entre homens, há que se garantir o espaço do *ser*. Este *estar* em relação é necessariamente perpassado pelo *ser* nessas mesmas relações posto que nelas as dimensões pessoal e grupal ora se aproximam, ora se distanciam, fazendo emergir a importância de se resgatar as histórias pessoais como forma de melhor compreendê-las e ressignificá-las. Entendo que a partir desse resgate, possibilita-se a criação de um ambiente fértil para as trocas

recíprocas, uma vez que essas histórias se encontram, se interpenetram e permitem ver novamente o mesmo ponto, sob novas perspectivas. Permitem a renovação de nosso olhar a partir do olhar do outro.

Kachar (2003: 77) me ampara nesta afirmação quando diz que

“A passagem de um lado a outro permite conhecer e viver por outra perspectiva, revendo o lugar a partir de outro ponto. Os conceitos teóricos e práticos são repensados por meio de outro parâmetro, outro olhar. Atravessar de uma região a outra é um desafio complexo, implica busca e riscos, portanto, ousadia. Requer um desejo de mudança, presente no pensar e agir.”

Em minhas reflexões como pessoa e como educadora, preocupa-me a percepção de que o homem contemporâneo encontra-se envolvido num processo que por um lado marca a (des)construção humana, tão fortemente assinalada pelas mudanças sobretudo aquelas provocadas pela globalização - que tende a banalizar e enfraquecer as questões éticas mais fundamentais - e que, por outro lado marca também a contradição no sentido dos apelos do homem em direção ao resgate de si próprio nas relações que vai construindo nas várias dimensões de sua existência: a social, a interpessoal e a intrapessoal.

Esta dinâmica se verifica nos macro níveis – como as relações entre as nações - tanto quanto nos micro níveis nos quais se concretizam as relações profissionais, as relações familiares e as relações do homem consigo mesmo.

Desta forma os espaços que operam como *locus* privilegiados de formação sofrem diretamente as ações desse conflituoso e contraditório movimento que tende a perpetuar a cultura instalada, ao mesmo tempo em que busca também a mudança, a transformação dessa sociedade que pela força de suas dinâmicas – ora complacentes, ora refratárias relativamente às perspectivas de mudança - tende a convencer o homem a apartar-se de si próprio.

Vasconcelos (2005: 22,24) citando Konder e Markus, traz as citações:

“Nos fragmentos deixados por Heráclito, pode-se ler que tudo existe em constante mudança, que o conflito é o pai de todas as coisas. Lê-se também que vida ou morte, sono ou vigília, juventude ou velhice são realidades que se transformam umas nas outras. O fragmento 91, em especial, tornou-se famoso: Nele se lê que um homem não se banha duas vezes no mesmo rio. Por quê? Porque na segunda vez não será o mesmo homem e nem estará se banhando no mesmo rio (ambos terão mudado)” (Konder, 1981: 8)

(...) A alienação nada mais é que uma ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo (...). Logo, a alienação é (...) a ruptura, a contradição entre a essência e a existência do homem.” (Markus, 1981: 99)

Neste sentido é possível perceber que esse mesmo homem que sofre o impacto de um processo que o distancia de sua própria identidade, busca também reencontrar-se com o seu sentido de *ser* e de *estar* no mundo.

É partindo destes pressupostos que apresento o resgate de minha história como um movimento que se constituiu em possibilidade de auto-conhecimento e de ressignificação da pessoa e da educadora que sou: duas dimensões que comparecem indissociáveis nesta minha forma de ser e de estar no mundo.

Meu percurso de formação e minha atuação profissional foram sempre muito marcados pelas questões da formação do humano como ser multidimensional – corpo, intelecto, sentimento e espiritualidade - comunhão de objetividade e subjetividade, singular em sua personalidade e solidário na esfera social mais ampla. Desde muito jovem quando ainda cursava o Magistério, já sentia e manifestava meu interesse pela educação no sentido de compreendê-la na perspectiva das relações que o homem estabelece consigo mesmo, com outros homens e com a vida.

Conheci Léo quando terminava o antigo curso ginásial, na oitava série. Com ele compartilho ainda hoje, reflexões sobre filosofia, educação e transformação. Desde quando o conheci senti muita afinidade em relação à sua forma de conceber o ser humano e o sentido de sua existência. Léo é pai de Fabiana, nossa filha, e por ele, especialmente pelo seu exemplo, fui apresentada à academia, como possibilidade de aprendizagem e prazer no conhecimento.

Em seguida àquele momento – e já cursando o Magistério – tornei-me mãe e isto significava a construção de uma nova relação. Uma relação de natureza única – é verdade – que ia me possibilitando aprender sobre a simplicidade e a complexidade daquele amor intenso, pleno, encontro entre as essências. Cultivamos - eu e minha filha - uma relação que se redescobre e se reconstrói passo - a - passo e que se enriquece a partir das diferenças que nos identificam e nos aproximam como mãe e filha. Com Fabiana aprendi que amar é estar disponível para *aprender* a amar e é também aprender a receber.

Margit (que tinha sido minha professora na 4ª série primária, na 8ª série e que era a diretora e muito amiga enquanto eu cursava o magistério) foi uma grande referência por sua postura como educadora. Com ela aprendi o quanto era importante apostar no aluno, acreditar em sua capacidade e aprendi também que era possível ser professora e amiga ao mesmo tempo. Seu exemplo como orientadora educacional exerceu grande influência em minha escolha por cursar pedagogia. O lugar de Margit em minha formação pessoal e profissional foi desenhado por sua presença sempre marcada pelo respeito, pela confiança, pelo cuidado e delicadeza com que construíamos e cultivávamos nossa relação.

Por certo, eram ainda tímidas as minhas elaborações acerca da articulação entre as relações interpessoais e as relações profissionais. A complexidade que esta reflexão demandava ficava em alguns momentos, represada no nível do sensível, sem no entanto, deixar de mobilizar-me na direção da percepção de minha identidade de educadora que se ia construindo na medida em que progressivamente fui identificando que os valores muito presentes – já naquela

época de escolha pela educação – eram norteados pela formação da pessoa e do profissional de maneira integral e integrada.

Concluído o Magistério cursei a Pedagogia e no primeiro ano tive duas das quatro disciplinas que considero como as mais importantes do curso: PTFHC - Problemas Teológicos e Filosóficos do Homem Contemporâneo e Introdução à Educação. Em PTFHC estudamos a concepção de homem, de mundo e de educação. Foi um curso que ampliou minha visão e me trouxe o universo político e social da educação. Na disciplina Introdução à Educação, tive a oportunidade de conhecer um professor que considero grande educador e tive a possibilidade de encontrar alguém que tinha uma prática que valorizava a formação pessoal e profissional indissociadas. O estudo desta disciplina me marcou muito, porque estudamos a Educação Permanente e descobri então a possibilidade da formação ter sempre espaço em minha vida, o que me tranqüilizou e me motivou muito.

Outra área de estudo que me mobilizou muito e que cheguei a ser monitora foi a Didática. Era já uma abordagem que questionava o olhar tecnicista em relação à didática para então trazer para o seu espaço a articulação entre as dimensões política, relacional e filosófica como eixo para a reflexão sobre o fazer educacional. Esta articulação entre as dimensões trouxe grande contribuição à minha formação e ressonância à minha necessidade de refletir minha prática educativa. No último ano estudei Relações Humanas. Estudar as relações humanas na educação foi algo que veio de encontro à minha expectativa, uma vez que havia escolhido como uma das habilitações a Orientação Educacional cuja perspectiva de ação já trazia intrinsecamente em suas implicações a necessidade do desenvolvimento de habilidades relacionais que pudessem favorecer minha ação junto aos professores, alunos, aos pais e demais agentes da comunidade escolar.

Concluindo o curso em 1978 fui convidada para trabalhar como Orientadora Educacional do Ensino Fundamental 1ª à 4ª séries, na mesma escola em que havia cursado o Magistério.

Segundo a Direção daquela escola, o convite se deu por afinidade com os princípios que norteavam o trabalho da instituição - que aderiu à teologia da libertação - e que consistia em um olhar progressista da Igreja Católica sobre a religião, sobre o ser humano, a sociedade e conseqüentemente sobre a educação. Seu projeto amparava-se na integração entre todas as dimensões do ser humano

Naquela escola tive o privilégio de realizar um trabalho que, se por um lado era desafiador, por outro desenvolvia-se sob condições bastante favoráveis na medida em que eu tinha pleno apoio da Direção, o que favoreceu o desenvolvimento de algumas práticas dentre as quais destaco:

- Realização de um curso de psicodrama envolvendo toda a equipe técnica da escola,
- Formação da equipe técnica (um Orientador Educacional e um Coordenador Pedagógico para cada segmento), equipe de pastoral e Direção,
- Reuniões sistemáticas com toda a equipe com o objetivo de garantir unidade e a coerência de princípios,
- Assumi como Orientadora Educacional e com o apoio da Direção, o desafio de integrar minhas ações com as do Coordenador Pedagógico. Neste desafio, duas questões eram as mais importantes: a formação de professores - refletindo coletivamente sobre o trabalho desenvolvido - e o trabalho semanal com os alunos realizando exercícios de percepção, de construção coletiva e de linguagens contemplando os valores propostos pela escola, e concomitantemente oferecendo aos professores tanto mais subsídios para nosso encontro como mais um momento que eles teriam para suas atividades. A supervisão auxiliou muito nisto. No entanto a busca do equilíbrio entre integração e a manutenção da identidade das funções nem sempre foi alcançado. Penso hoje que, de uma falta de articulação caminhamos para um excesso, ou seja: a diluição das funções. Este

trabalho já trazia a marca de minha preocupação com a formação pessoal e profissional do professor.

Nesta escola, tive a feliz oportunidade - sorte e tudo o mais - de conhecer Luiza Christov, minha amiga desde então, com quem tenho trabalhado até hoje em diferentes projetos. Éramos as duas – como todos o são – pessoas singulares e é mesmo por conta dessas singularidades, que opto por citar nominalmente essas pessoas que vêm ao longo do caminho, me constituindo e me mostrando quem sou. Era já naquele momento, clara a nossa afinidade de posturas. Convergiam nossos valores, nossos compromissos, nossas concepções de educação e nossas crenças sobre que o homem é indissociavelmente corpo, intelecto e sentimentos. Com ela aprendi que é possível ser sério e ser feliz, ter direção e ser flexível, aprender e ensinar ao mesmo tempo.

A interrupção deste trabalho deu-se por demissão (de toda a equipe) pelo mesmo motivo em que se havia apoiado o convite inicial: coerência de princípios. Houve mudança de Direção da instituição e em decorrência, uma mudança significativa de paradigma, agora apoiado em novos fundamentos com os quais eu não mantinha qualquer aderência.

Romper com esta escola constituiu duas marcas importantes:

- O vislumbramento de minha identidade de educadora que já dava seus sinais em construção e
- A perspectiva de novos desafios por conta dos novos universos a conhecer.

Logo em seguida, trabalhei por um curto período e também como Orientadora Educacional, em outra escola particular na qual o foco do meu trabalho era a formação de pais – Ensino Fundamental e Médio.

Em 1985 fui convidada pela Prefeitura de São Paulo - Secretaria do Bem Estar Social - para compor uma equipe de Coordenação do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Região (Zona Leste, Região de Itaquera, São Mateus e

Guaianazes). Era uma equipe multidisciplinar composta por uma filósofa, três assistentes sociais e duas pedagogas.

O desafio maior era a formação de professores, que tinham apenas o ensino médio como exigência para lecionar. O projeto entendia a alfabetização do adulto na mesma perspectiva de Paulo Freire - como leitura crítica do mundo.

Outro desafio era transformar o modelo de Supervisão de então (de caráter fiscalizador) para um modelo que se amparava numa nova relação construída com base no respeito, na confiança e na disponibilidade para a mudança, já que naquela administração as questões da Educação (mas não apenas estas), eram trabalhadas de forma bastante tradicional.

Havia entre nós que estávamos chegando (eu e Luíza, de quem já falei antes) e os educadores que já trabalhavam no Projeto, a afinidade no compromisso com a educação e a preocupação com o desenvolvimento de habilidades. Associados ao nosso grande desejo de fazer, a contribuição da Luiza como parceira mais experiente, fez com que o trabalho caminhasse muito bem. Algumas questões eram intuitivas e somente depois de passado algum tempo, quando refletíamos, é que percebíamos sua extensão. Mais uma vez pontuo a importância do grupo de referência ou seja, o fato de ter um grupo para discutir minha prática e replanejá-la dava-me segurança para a ação.

Com esta experiência relativizei a formação inicial em pedagogia como pré-requisito para o trabalho de formação por conta do privilégio - como já disse - de ter trabalhado com aquelas profissionais. Vale dizer que esta era uma questão que freqüentemente tomava lugar em minhas reflexões manifestando-se com diferentes intensidades a depender sempre do grupo com quem eu estava trabalhando.

Em 1987 com a mudança de governo - e como não deixaria de ser – o Projeto foi interrompido e toda a equipe foi demitida.

Não posso deixar de registrar a percepção que tive naquele momento: quando tratamos das relações de poder (inclusive do poder público) – e aqui não estou falando de autoridade construída ou legitimada - não importa se um trabalho já instalado tinha apresentado resultados positivos ou ainda se as relações que o grupo anterior construiu tinham favorecido ou não a articulação e a participação da comunidade. Há uma tendência latente de que princípios, fundamentos, intencionalidades e desejos nublem-se por conta das vaidades pessoais de quem decide. Foi o que ocorreu.

Minha tendência hoje é pensar menos no sofrimento por conta da forma pela qual aquele processo foi tratado pelo poder público na gestão que assumiu posteriormente e mais na referência positiva em que se constituiu aquele trabalho bem como na qualidade das relações que construímos. Ainda que sentimentos de impotência, de decepção e de raiva pela descontinuidade do Projeto tenham se manifestado no interior do grupo, traduzo aquela experiência como fortalecimento da necessidade e das possibilidades que tem o educador de desenvolver e cultivar a habilidade de ler e interpretar o contexto político e social no qual se insere sua prática, assumindo criticamente seu papel com base nos princípios e valores que determinam suas escolhas.

Recebi então, um novo convite: a Prefeitura de Diadema – de orientação política progressista – desejava implantar pela Secretaria da Educação o programa de Educação de Adultos no município.

A equipe era formada por oito educadores sendo que três deles eram da equipe de Itaquera e dois eram da Prefeitura de São Paulo (de outra região e outro programa). Isto fez com que algumas características, que chamo de “cultura” desta nova equipe sofressem grande influência de nosso trabalho anterior. Novamente era uma equipe multidisciplinar: uma filósofa, quatro pedagogos, dois psicólogos e um assistente social, o que veio confirmar minha idéia de que, mais

do que a formação inicial, era mesmo importante a visão política de educação que os profissionais da equipe manifestavam.

Esta experiência foi privilegiada pois atuamos desde a seleção dos professores até toda a construção do programa. Privilegiada também porque a concepção do programa priorizou no próprio contrato de trabalho dos professores nove horas semanais para sua formação continuada.

Destaco algumas questões que estiveram presentes durante todo o trabalho:

- Relação entre processo e produto,
- Opção pela construção conjunta ou diretividade,
- Relação entre Unidade, autonomia e princípios,
- A política partidária e a política educacional, a militância e a coerência no fazer pedagógico.

As discussões e reflexões freqüentes acerca destas questões muito me mobilizaram no sentido de melhor compreender que a construção da autonomia se dava através dos princípios, o que naquele momento ainda não era claro em minhas reflexões.

Além disso, fui refinando minhas elaborações acerca das diferenças a favor do trabalho, ou seja, como trabalhar as divergências dentro de uma equipe de modo a favorecer a construção coletiva do projeto.

Uma questão marcante – que já se havia esboçado em minha primeira experiência como educadora e que agora adquiria contornos mais nítidos - tinha a ver com o quanto (em termos de tempo) se investe na formação de um educador, mesmo percebendo que ele não se identifica com a proposta do trabalho. Refletir sobre este aspecto tem ainda hoje me solicitado grande sensibilidade e investimento pessoal. Por certo não trago respostas prontas; no entanto, entendo que não devo me omitir, ainda que minha expressão neste sentido exija delicadeza, clareza de objetivos, coerência de princípios e coragem.

É Paulo Freire (2001: 104) quem melhor traduz o que desejo expressar:

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

No período compreendido entre 1988 e 1991, nova e desafiadora experiência: desenvolver pela FUNAP - Fundação "Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel" de Amparo ao Preso - um trabalho de coordenação do projeto educacional nos presídios visando à formação do indivíduo, à superação de sua condição atual e preparação para a retomada de sua vida social.

O aluno é o mesmo sujeito de Diadema, só que privado da liberdade, sem o exercício da cidadania. O esforço em garantir todos os princípios educacionais exigia de toda a equipe muita convicção e flexibilidade em suas práticas para que esses princípios pudessem ser vividos nas escolas dos presídios: respeito, valorização dos saberes de experiência, construção da autonomia.

Era minha utopia, possibilitar àqueles alunos uma compreensão mais clara acerca de sua situação imediata, com todas as limitações nela implicadas tanto quanto ajudá-los no desafio de se reconhecerem nas possibilidades de superação e de construção de seus próprios avanços. Era minha utopia propiciar que eles desenvolvessem e vivenciassem - até quanto fosse possível - a percepção de que

“A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. (...) E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade (...) e, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas.” (Freire, 2001: 51).

Nesse trabalho eu era responsável pela formação de uma equipe central que faria a formação dos formadores nas regiões do Estado de São Paulo.

Embora relacionado ao programa de Educação de Adultos, este trabalho tinha uma outra complexidade e abrangência. Contemplava todo o Estado de São Paulo, contando com quarenta e dois presídios na época. Mais uma vez a questão das relações interpessoais e sociais estava muito presente. Os diferentes olhares dirigidos para o aluno preso - por parte dos profissionais que fiscalizavam o presídio e por parte dos educadores - demandavam um especial cuidado com as questões do cotidiano escolar. Se na educação regular nem sempre conseguimos acompanhar os resultados de nossas ações a curto prazo, menos ainda neste tipo de instituição.

O trabalho em equipe era fundamental para o alimento de minha utopia e embora houvesse clareza acerca dos limites e dos resultados de nossa prática, percebíamos que pelo menos durante o curto período em que o aluno estivesse em sala de aula, havia a possibilidade de que ele pudesse ser um pouco mais sujeito de própria sua história, de que ele pudesse ser um pouco mais feliz, de que pudesse falar e ser ouvido naquele cotidiano imediato. Os limites impostos pela estrutura do sistema prisional fazia-nos investir na identificação das fissuras e das brechas que pudessem favorecer minimamente nossa ação educacional e apostar, ainda que com a clareza dos limites daquele contexto, na

“possibilidade crescente que tem o homem de, por seu espírito criador, por seu trabalho, nas suas relações com o mundo, transformá-lo cada vez mais. E que esta transformação, contudo, só tem sentido na medida em que contribuir para a humanização do homem.” (Freire, 2001: 138)

Concluída a primeira fase desse projeto, substituiu-me Eleni: minha irmã, minha amiga e também minha parceira de trabalho e de utopia nesses caminhos da educação. Falar de Eleni é também falar do desafio de uma convivência tão próxima a partir dos nossos diferentes papéis: irmãs, amigas, educadoras. É falar

do desafio e da gratidão pela possibilidade. É falar das continuidades, das coincidências e das escolhas.

Voltei à Prefeitura de São Paulo – naquele momento, com um governo progressista - quando recebi o convite para participar de um colegiado que faria a gestão da região de Itaquera e Guaianazes, pela Secretaria do Bem Estar Social. Minha principal função era a de contribuir com a construção da política de formação dos funcionários da rede das creches diretas da região.

Embora a seriedade da equipe fosse a maior possível tanto quanto seu compromisso social e educacional, a leitura que faço de minha atuação naquele período é a da mais literal frustração. A proposta de uma gestão coletiva até hoje me encanta, mas acredito que é necessária muita maturidade na vivência dos princípios democráticos para que de fato seja possível alcançar os objetivos traçados. Dirigir em grupo pressupõe muita autonomia e a autonomia se consegue ao longo de uma caminhada. Considero que apesar de tudo, o grupo realizou trabalhos bastante positivos, especialmente com o desempenho observado em alguns diretores de creche. No entanto meu objetivo não foi atingido. Considero que esta experiência tenha sido muito sofrida, porque havia muita energia, muita expectativa e ao mesmo tempo, até hoje tenho a nítida sensação que se não tivesse estado lá por um dia sequer, não teria feito a menor diferença. O que me tocou sobremaneira foi o fato de não termos conseguido usufruir do que já conhecíamos e do poder que nos havia sido conferido em benefício do próprio trabalho. Muito esforço, muita aprendizagem talvez, mas poucas transformações.

Retomar esta experiência me remete a pensar um pouco sobre a difícil relação entre o tempo requerido nos processos de constituição/construção de um grupo e os resultados que ansiosamente esperamos alcançar em nossos projetos coletivos. Viver essas construções numa perspectiva democrática demanda o exercício pleno da participação (e da gestão da participação), o desapego em relação às crenças ressecadas, a disponibilidade necessária de cada componente

para promover o amadurecimento do grupo e sobretudo, a construção das autonomias individual e grupal (que pressupõe necessariamente a inclusão do outro) e que é o que, de fato, possibilita ao grupo o salto para uma construção que se expande para além dos modelos instituídos (e que em geral lhes são estranhos) e busca caminhos que respondam às subjetividades individuais sem deixar de marcar o componente social que caracteriza e identifica o grupo como tal.

Com a mudança de governo assisti novamente ao desmantelamento dos projetos que já estavam em andamento. Deixei o cargo de confiança e voltei à minha função como pedagoga de uma micro região, com a tarefa de desenvolver com outra equipe multidisciplinar a supervisão do trabalho dos diretores de quatro creches da Cidade Tiradentes. Esta supervisão consistia em visitas às creches para observar a forma como os diretores estavam atuando.

Inicialmente havia um clima de desconfiança no ar, exatamente por eu ter vindo do “outro governo”. Depois de algum tempo, eu havia conquistado respeito pelo meu trabalho dentro da equipe. Na verdade promovemos várias discussões sobre nosso papel de “supervisoras” ou de educadoras. Refletimos sobre o significado de nosso trabalho, sobre a importância que ele poderia ter se assumíssemos melhor a responsabilidade da formação dos funcionários das creches numa ação conjunta com os diretores e avaliamos também a possibilidade da própria formação desses diretores, na medida em que planejássemos junto com eles o trabalho da creche.

Por certo não conseguimos de imediato a adesão de toda a equipe, mas houve um movimento progressivamente positivo a partir da forma pela qual eu desenvolvia o trabalho nas creches. A relação ressignificada era então a de formação a partir da parceria experiente e não norteadas pela competição. Isto foi muito surpreendente, pois em um governo pleno de limitações foi possível desenvolver trabalhos de formação, inclusive com mães.

É muito delicado fazer esta afirmação, mas preciso fazê-la para reafirmar minha teoria de que a educação é de fato, composta por várias dimensões articuladas e em movimento o tempo todo. Houve várias perdas neste governo, inclusive de qualidade nas creches, com a redução da quantidade de funcionários e problemas com a alimentação. No entanto, devo considerar que em nível pessoal ocorreram grandes aprendizagens.

No meio daquele governo fui convidada para trabalhar como coordenadora pedagógica de um CEI - Centro de Educação Infantil dos filhos de funcionários da Secretaria da Administração Pública.

Duas foram as razões que me levaram a aceitar: uma era o desejo e a possibilidade de - após tantas idas e vindas em equipes centrais - realizar o trabalho formativo no cotidiano, diretamente com os funcionários daquela creche. A outra foi o fato de que o convite partiu de uma diretora cujo trabalho me pareceu promissor na perspectiva da construção coletiva de um projeto que eu também valorizava, na medida em que as ações eram pensadas e definidas a partir da integração entre a Direção e a Coordenação Pedagógica. No entanto, não posso deixar de registrar os conflitos que eventualmente surgiam por conta da dificuldade que o grupo demonstrava no sentido de acolher o outro como parceiro e não como adversário, de lidar com as relações de autoridade e de poder e de aceitar o sucesso do seu par. Eram notadamente dificuldades relacionais que, de algum modo freqüentemente acompanham os processos grupais (tanto deste quanto de outros grupos com os quais tenho desenvolvido trabalhos de formação) e que por isso mesmo precisam ser trabalhadas em seu próprio interior.

Uma de minhas iniciativas naquela instituição foi a construção de um Centro de Juventude cuja proposta surgiu porque as crianças com cinco anos ingressavam nas unidades de EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil (que atendiam apenas em regime de meio período) e as mães continuavam a trabalhar o dia todo. Considerando que não havia possibilidade de aumentar o quadro de funcionários (mas havia vagas para estagiários com remuneração) formamos uma

equipe de seis estudantes, todos da área de psicologia, tomando como critério de escolha, a postura, o compromisso e o envolvimento com a educação.

A concepção do projeto e a construção da rotina foram desenvolvidas em grupo, sob minha coordenação. Tivemos a preocupação de garantir que o eixo central do trabalho fosse o brincar pois sabíamos que a passagem da creche para a EMEI, na vida das crianças já era bastante “séria” e sinalizava a ruptura com o lúdico que se concretiza quando da inserção da criança no Ensino Fundamental. Ao longo do tempo matricularam-se algumas crianças que já estavam cursando o Fundamental 1, e mantivemos o mesmo princípio que garantia à criança o espaço do brincar.

Concomitantemente a este trabalho, comecei em agosto de 1994 a lecionar em uma faculdade particular a disciplina de Didática no curso de Estudos Sociais. Nesta instituição iniciei meu trabalho a partir de convite e recomendação de Luiz, a quem dedico especial carinho e admiração por seu olhar marcante na direção da responsabilidade social da docência e do compromisso da universidade com a comunidade. Com Luiz tenho refletido sempre sobre como fazer da formação de educadores, um espaço de construção da e para a cidadania.

Esta proposta surgiu repentinamente, pois uma professora entrou em licença e eu fui convidada para substituí-la. Terminada a licença ela não retornou à faculdade eu continuei a lecionar aquela disciplina. Comecei a lecionar a disciplina de Didática também em outras licenciaturas como em Matemática, Letras, Geografia e História.

Com este trabalho novas perspectivas surgiram na medida em que comecei a sentir necessidade de sistematizar minhas práticas anteriores e aprofundar meu conhecimento sobre os processos de formação do educador de forma que este movimento me colocou frente a uma nova concepção da didática que conforme propõem André e Oliveira (1997), não desvaloriza seus sub processos (planejamento, avaliação, objetivos, conteúdos, relação professor-aluno, método)

mas não se restringe a eles. Supera-os para se constituir como mediadora na construção da identidade do educador e como espaço de reflexão sobre a prática, articulando as dimensões humana, técnica, social e política. Este estudo sobre a didática contribuiu para que eu desenvolvesse e cultivasse o hábito permanente de repensar e redimensionar a ação docente a partir de minhas experiências concretas buscando sempre caminhos para articular a teoria à prática e ainda identificar os espaços em que elas (teoria e prática) nutrem-se mutuamente.

Nesse período – 1996 - decidi ingressar no mestrado pelo programa de Psicologia da Educação na linha de pesquisa: “formação de professores”.

No início do curso, estudei a disciplina de Metodologia de Pesquisa que era ministrada por duas professoras e uma delas era a professora Laurinda. Gostei muito do seu *jeito ‘junto’ de ser pessoa e ser professora*, de acreditar em seus alunos, de ouvi-los e apostar neles. O *ouvir* já era então para mim um valor e eu o percebia manifesto em seu jeito de ser. Convidei Laurinda para ser minha orientadora e nasceu daí - muito bonita e profunda - uma relação de parceria pessoal e de trabalho. Desde então temos desenvolvido juntas diversos projetos educacionais e com seu incentivo venho participando de publicações relativas à formação do coordenador pedagógico. Foi também a partir da relação que construímos durante a pesquisa do mestrado que foi surgindo mutuamente o desejo de que, na pesquisa para o doutoramento, ela fosse novamente minha orientadora. Do meu encontro com Laurinda nasceu esta relação que com muito cuidado e delicadeza tratamos de cultivar até hoje.

Meu problema de pesquisa inicialmente era analisar como os PCPs – professores coordenadores pedagógicos estavam trabalhando a construção do coletivo em escolas estaduais, uma vez que:

- A nova LDB trazia enfaticamente a questão do Projeto Coletivo nas escolas e
- Nas escolas estaduais tínhamos já a figura do PCP – Professor Coordenador Pedagógico

Esta idéia surgiu pelo fato de grande parte de minha experiência profissional ter sido em formação continuada de professores. Outro motivo foi o surgimento dos PCPs, o que trouxe à tona o seguinte pressuposto: o que importa é a experiência como professor para ser um bom coordenador ou seja, a prática e não os saberes específicos da pedagogia. O PCP poderia ser professor de qualquer área, desde que tivesse dois anos de experiência e apresentasse um projeto que fosse legitimado e aprovado pelo conselho da escola. Ele seria o PCP durante aquele período podendo ser reeleito.

Confesso que inicialmente apostei nesta idéia. Ainda não me sentia uma defensora da pedagogia, posto que em minhas experiências profissionais conheci vários educadores muito sérios e competentes e que não tinham a pedagogia como formação inicial. Ainda que sem muita reflexão eu entendia que este tipo de defesa seria corporativista, mas deixo esta questão para ser aprofundada oportunamente.

Nesta época participei como formadora, de um projeto de formação organizado pela APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - destinado a contribuir para a construção da identidade dos PCPs em todo o Estado de São Paulo, subsidiando-os em sua principal função que era a formação em serviço dos professores e explicitando que este trabalho pressupunha alguns saberes e habilidades específicos. Tive a oportunidade de conhecer alguns grupos de PCPs e de perceber o quanto havia de ausência de bibliografia neste sentido.

O conjunto composto por essa experiência de formação do PCP juntamente com os pressupostos que (a princípio) caracterizavam o perfil desse profissional era o pano de fundo daquele contexto em que eu iniciava minha pesquisa do mestrado.

Depois de procurar a experiência que gostaria de observar em várias escolas, recebi de uma PCP a seguinte proposta: ao invés de observar sua prática eu

poderia ajudá-la a construir o projeto em sua escola, já que aquela era sua prioridade, mas não sabia como fazê-lo. Aceitei o desafio e redirecionei minha pesquisa que passou então a ser a análise do meu trabalho de formação daquela PCP e ainda de seu próprio trabalho de formação junto aos professores da escola. Naquele momento em que fui sistematizando minhas experiências como Coordenadora Pedagógica para contribuir com a formação desta PCP, comecei a questionar algumas convicções a respeito da formação inicial de um formador:

- Existem saberes específicos que devem comparecer nos processos de formação dos formadores?
- Seriam esses saberes, aqueles referentes às relações interpessoais e à articulação entre a dimensão pedagógica e a relacional?
- Esses saberes devem ser contemplados em tempo de formação inicial ou devem ser tratados apenas nos cursos de pós graduação?

Naquele trabalho de formação e pesquisa, mais uma vez, a questão das relações inter-pessoais esteve presente como centro das preocupações. Nossos encontros eram povoados por reflexões que sempre traziam temas como competências, resistências e mesmo os fatos que interferiam constantemente na construção do grupo em seus projetos coletivos e que demandavam muita habilidade na forma de conduzir o processo.

Ainda estava cursando o mestrado quando comecei a lecionar em outra universidade a disciplina Processos de Aprendizagem e Intervenção na Escola, no curso de Psicologia, disciplina esta que compunha o currículo que formaria o psicólogo escolar. A abordagem da disciplina era a de entender a psicologia escolar numa perspectiva educacional e não clínica. Ainda neste período lecionei a disciplina de Didática em outra faculdade nas licenciaturas de Química e Matemática.

Considero relevante contar sobre as aulas nas licenciaturas e até mesmo na Psicologia, porque elas foram me trazendo de diferentes lugares cada qual com suas especificidades e modos particulares de formação, aspectos bastante

comuns e sempre presentes nos processos educacionais. Entre eles, infalivelmente as relações interpessoais quer fossem entre os alunos, entre professores e alunos, coordenação e professores, direção e equipe, enfim, lá estavam as relações interpessoais sempre permeando todo o fazer pedagógico.

A opção por trabalhar com a formação inicial de professores foi sendo gradativamente assumida em consonância com o mestrado até o momento em que decidi me demitir como pedagoga efetiva da Prefeitura de São Paulo. Desde 1998 venho então lecionando em cursos de graduação prioritariamente e alguns de pós-graduação, ao mesmo tempo em que atuo também em assessorias a diferentes municípios na rede pública e particular em projetos de formação continuada de coordenadores pedagógicos, diretores, vice-diretores, supervisores de ensino e professores dos diferentes segmentos da educação básica.

Valorizo sobremaneira a possibilidade das assessorias pois este trabalho me permite estar próxima das escolas públicas, o que considero fundamental à minha prática como docente. Portanto, avalio como positivas as várias modalidades de formação uma vez que – e mesmo considerando que cada uma é marcada por características diferenciadas - sinto que em cada experiência vou descobrindo e aprendendo aos poucos, outras naturezas de relação.

Utopia possível: a construção.

No início de 2000 fui convidada para trabalhar em outra faculdade particular e com isso tive naquela instituição a oportunidade de participar da construção do curso de pedagogia, fato este que se abriu como perspectiva de sistematizar, reorganizar e redimensionar minhas experiências passadas e ainda como possibilidade de repensar minhas crenças, valores e posicionamentos em relação aos cursos de formação de educadores em geral e ao curso de Pedagogia em particular.

A quantidade e a diversidade de vivências destacadas neste trecho é resultado do meu desejo e esforço no sentido de que se possa estabelecer a ponte entre minhas experiências anteriores e o caráter que marcou a organização desta proposta que de algum modo, veio trazendo respostas e alternativas de encaminhamento – provisórias, por certo – às minhas reflexões, problematizações e questionamentos.

A proposta do curso tinha como pressuposto que o saber da docência é fundamental para qualquer outra função educacional. Outro pressuposto era o de que o sucesso desta formação é a articulação permanente entre teoria e prática. Anunciava-se ainda a utopia de uma perspectiva de trabalho como docente em período integral num projeto de educação que se amparava no tripé: ensino, pesquisa e trabalho com a comunidade.

Encantava-me a possibilidade de ir construindo cada segmento do curso (semestral neste caso) conforme os semestres iam acontecendo e havia muito prazer em criar o corpo de cada disciplina: daquelas que eu lectionei e mesmo a concepção das demais disciplinas que compunham a grade curricular do curso. Sou grata a Vera Trevisan, que naquele momento era a coordenadora pedagógica do curso de pedagogia e que atualmente é a diretora acadêmica, pela possibilidade desta construção e por nossas conjuntas reflexões, criações e recriações.

Grande era a satisfação em disponibilizar esta criação (sempre provisória) para os outros professores e a partir dela, promover com o grupo as discussões, ampliações, reflexões e mudanças. Sentia que a proposta inicialmente pensada ia ganhando amplitude e profundidade permitindo outro olhar sobre a prática e mesmo sobre a teoria. Ao mesmo tempo trabalhava necessariamente meu desprendimento, que ficava facilitado enquanto eu me sentia participante das decisões e comprometida com elas.

Esse tempo de construção da maior parte das disciplinas do curso, foi vivenciado e compartilhado com a professora Cidinha, parceira que em cada passo dessa construção foi revelando em seu trabalho e em nossa relação a coerência, a transparência e a seriedade no seu jeito de ser pessoa e de ser educadora. Com ela, as construções compartilhadas têm sempre o tempero da complementaridade e da alegria que sentimos pelo sucesso uma da outra, a cada conquista. Com Cidinha, minha maior aprendizagem talvez seja o cuidado, a delicadeza e a seriedade com que ela trata cada questão do cotidiano de nossa docência.

A primeira disciplina com que trabalhei – no primeiro semestre do curso - foi Prática Pedagógica e Pesquisa I, que cuidou da reconstrução da identidade do aluno universitário motivando-o a um mergulho em sua história pessoal e escolar. Esta atividade se mostrou muito significativa para os alunos, de tal forma que as turmas que acompanhei, no último semestre do curso remetiam-se a este trabalho mostrando o quanto ele havia contribuído para o início da construção da identidade do grupo-classe e também para a compreensão da necessidade do cuidado de um educador no sentido de fazer com que a escola seja parte da vida e não tão distante como aparecia na história deles. Ainda naquele semestre trabalhamos a sensibilização do olhar dos alunos a respeito dos “cuidados de uma vida em grupo”, das possibilidades que a classe tem de se construir como grupo, e ainda de como um educador pode e deve orientar esta construção. Gostei muito desta disciplina, porque ela claramente anunciava a direção da pedagogia daquela instituição e aproximava muito a teoria da prática, o individual do grupal, a história pessoal da educacional.

Como professora sentia-me constantemente desafiada a estudar ainda mais para lidar com a questão das relações interpessoais por conta de que era preciso muita atenção para possibilitar a participação do grupo de alunos e muito cuidado com o que cada um trazia de suas experiências. Havia ainda um esforço no sentido da não cristalização de rótulos e papéis favorecendo com que os alunos pudessem mesmo transcender do “momento” emocional para o reflexivo sem perder de vista

que o limite de minha atuação em sala de aula tinha que estar muito claro, tanto para mim quanto para os alunos.

Penso que o limite entre o pedagógico e o terapêutico – no trato das relações interpessoais – deve consistir sempre em uma preocupação na prática do educador. Desde quando estudei psicodrama e ainda hoje quando leio e estudo autores como Rogers e Paulo Freire, reflito sobre isto, posto que somos seres indissociáveis nos papéis que desempenhamos na vida. Por este motivo precisamos ter este olhar para o “todo” sem, no entanto, descaracterizar cada singularidade, cada dimensão, cada pessoa. Melhor dizendo, fazer uma reflexão sobre nossa trajetória de aprendizagens na vida e na escola, necessariamente nos remete a lidar com nossas lembranças agradáveis e desagradáveis fazendo emergir nossos sentimentos, e propiciando novas elaborações.

Sinto-me segura em testemunhar o que Rogers (1997) já dizia a respeito das relações interpessoais e suas implicações na formação de educadores. Diz o autor que a ação do educador passa pelas relações interpessoais que é o que permeia todos os conteúdos. Fazer, sentir, pensar devem ser sempre articulados na ação prática da formação. Aprender a pensar não significa desaprender a sentir e esta percepção é de grande delicadeza. É o que determina o nosso fazer.

É ainda este autor que aponta as atitudes facilitadoras das relações interpessoais:

- Autenticidade: estar consciente dos próprios sentimentos, ser autêntico consigo mesmo e nas relações (nas quais o outro também poderá ser veraz), tendo em vista que este é um processo recíproco.
- Consideração positiva: aceitação do outro tal como ele é, em sua totalidade. É apreço genuíno pelo outro e por sua capacidade de se desenvolver.
- Empatia: atitude de estar na situação do outro (como se...), tentando perceber o sentimento e a idéia; colocando-se em seu lugar.

Outra disciplina cuja construção conduzi foi a Didática, que faria parte da grade nos segundo, terceiro e quarto semestres do curso. Foi um trabalho muito intenso e muito significativo – tanto para mim como para o grupo de professores que iam

chegando para compor a grade do curso - na medida em que pensar a Didática solicitou o comparecimento e a articulação das demais disciplinas de fundamentos como a Filosofia, Psicologia, Sociologia e História da Educação bem como das disciplinas de Práticas Pedagógicas e Metodologias. Ao mesmo tempo em que refletíamos concepções e encaminhamentos, estávamos também vivenciando no grupo, a própria abordagem da Didática como espaço de reflexão sobre a prática. Desta forma nossas reuniões de trabalho que inicialmente tinham o objetivo voltado para o encaminhamento do curso, começavam também a adquirir um caráter de formação continuada do grupo de professores. Esta é uma percepção que hoje me parece mais clara do que foi naquele momento. Éramos um grupo de professores construindo coletivamente nossas disciplinas e articulando-as com o todo do curso. Éramos um grupo mobilizado e disponível em relação à nossa própria formação e éramos também um grupo se construindo e se reconhecendo como tal.

Com relação aos educandos, a Didática também marcou sua relevância. O aprendizado desta disciplina expressava-se na voz dos alunos, tanto quanto nas mudanças que neles podíamos perceber, conforme mostra o trecho abaixo, extraído da conclusão de um dos trabalhos que propusemos no final do quarto semestre do curso e que os alunos realizaram em grupo:

“Acreditamos ser a Didática, disciplina fundamental do curso no sentido de que é ela a responsável por articular todas as demais, abordando e entrelaçando todas as dimensões do ato social de educar, apontando suas implicações para a sociedade em geral e para o indivíduo em particular e permitindo, ora o distanciamento e ora o aprofundamento que permeiam sua interlocução com as outras disciplinas do curso e viabilizam o diálogo entre as várias áreas do conhecimento.

Entendemos a Didática como o alicerce que sustenta toda a formação do educador e que ainda explicita e concretiza as concepções de educação e de ensino-aprendizagem que devem ou deveriam estar presentes no projeto pedagógico de toda instituição de ensino.

Acreditamos que a Didática é o que “oxigena e renova” nossa formação na medida em que nos mantém atentos aos aspectos da pesquisa, da prática, do trabalho coletivo, da ética e competência, do olhar do educador e do educando.

É por esses motivos que sentimos muito que a grade curricular não mantenha esta disciplina até o final do curso, posto que a aprendizagem que nos proporcionou foi tão intensa e profunda que temos a sensação de que será *para sempre*; mas é um *para sempre* não porque seja um aprendizado que já está pronto e acabado mas porque trouxe a importância de pesquisar sempre, de refletir sempre, de perceber sempre, de contextualizar e articular sempre, de *olhar e ouvir* sempre.

Assim é que é esse nosso pensar sobre a Didática na formação do educador: *para sempre.*”

Concomitantemente à construção da disciplina de Didática, começamos a organizar também os estágios que os alunos iniciariam no segundo semestre e que se realizariam em duas modalidades e com naturezas distintas: os estágios supervisionados (em docência, gestão e RH) e os realizados na perspectiva da pesquisa - nos Núcleos de Projeto - cujo detalhamento será apresentado posteriormente. Eram construções realizadas, compartilhadas, desenvolvidas, avaliadas e replanejadas, pelo grupo de professoras, Sirlene Bendazolli, Cida Montero, Lúcia Pissolatti, Cidinha Monção, Alessandra Maurutto – a Tata - e eu, e contavam com o apoio e a participação efetiva da coordenação do curso, Vera Trevisan. Neste processo em que realizávamos semanalmente reuniões reflexivas e de encaminhamento, fui assumindo gradativamente a coordenação geral dos estágios ao mesmo tempo em que o grupo de professoras supervisoras de estágio – muito sérias, envolvidas e comprometidas com a proposta educacional do curso - assumia seu processo de formação continuada contando com a minha orientação.

Outra experiência que considero – além de ousada - bastante positiva foi a possibilidade de ter participado diretamente da construção e da vivência do Núcleo de Estudos e Projetos cujos pressupostos se assentavam na busca da

problematização e análise das situações da prática social de educar, no exercício da autonomia do pensar, na ética profissional, na seriedade e compromisso com a própria formação, no aprendizado da construção coletiva, na articulação entre academia e comunidade, entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa, eixos para a construção de uma educação transformadora. Construir a proposta do Núcleo veio consolidar ainda mais minhas concepções a respeito da Didática, do conhecimento em rede e da educação não fragmentada na medida em que neste espaço – que além de sua especificidade relativamente ao aprendizado da metodologia de pesquisa – buscávamos garantir aos alunos a percepção e sobretudo a vivência da horizontalidade e da verticalidade do diálogo entre todas as disciplinas do curso. Era na época uma proposta bastante criativa, ousada e desafiadora.

O Núcleo tal como foi concebido representava uma das modalidades de estágio do curso de Pedagogia e o trabalho nele desenvolvido estava estruturado em torno das linhas de pesquisa e das áreas da pedagogia.

Acredito, como Fazenda (1994: 121), não ser possível “*em educação, fazer pesquisa sem ação nem ação sem pesquisa*”.

Implica dizer que viver a pesquisa nesta perspectiva confere ao caráter da ação do pesquisador a dimensão da teorização sobre sua prática na busca do conhecimento a partir da reflexão que realiza sobre ela, a partir das parcerias que estabelece com os demais alunos e professores e a partir do grau de envolvimento do pesquisador em relação ao objeto de conhecimento.

Devo antes de prosseguir, confessar que dediquei uma atenção e um carinho muito especiais a este segmento da grade curricular até porque o Núcleo tinha certa especificidade em relação ao curso, não se constituindo propriamente como uma disciplina com conteúdo específico, mas como um espaço que carregava em si o compromisso de promover e garantir o encontro entre todas as disciplinas.

Práticas pedagógicas, linguagens, fundamentos e metodologias tinham no Núcleo sua morada solidária.

Este carinho especial tinha a ver com o compromisso assumido pelo Núcleo no sentido de possibilitar ao aluno e aos professores orientadores de pesquisa, a vivência do encontro, da articulação entre ensino e pesquisa, entre teoria e prática, entre academia e comunidade. Um contexto de encontros, conflitos, contradições, afetos e desejos no qual as relações interpessoais favoreciam a expressão das potencialidades humanas em suas manifestações objetivas e subjetivas carregadas de revelações e desvelamentos. Era um espaço de aprender ensinando e de ensinar aprendendo.

Considerando o Núcleo como espaço de pesquisa, tenho muito presente a necessidade de que se compreenda que a construção e a expressão de cada aprendiz de educador pesquisador traz marcas de suas vivências anteriores que são ao mesmo tempo pessoais e sociais. Pessoais porque cada experiência constrói referências diferenciadas nos indivíduos; e sociais porque essas mesmas referências sofrem influências das relações que se vão estabelecendo entre cada indivíduo e os grupos com os quais interage.

Desejo com isso, fazer emergir a hipótese de que cada pessoa constrói de forma singular sua relação com o conhecimento e que a mesma experiência vivida por pessoas diferentes resultará em quadros referenciais também singulares, trazendo à discussão a questão de que cada pesquisador desenhará seu caminho, com sua marca forjada a partir de sua história, de seus projetos pessoais e coletivos e de suas expectativas.

Não significa negar metodologias ou descaracterizá-las, mas considerar que é possível realizar um trabalho sério, criativo e comprometido – ainda que isso nos custe caminhar pelas construções, questionamentos, rupturas e reconstruções consecutivas – sem necessariamente ter de abdicar de nossa história e de nossa identidade de educador. Trata-se antes, de partir do que se é, para buscar o que

se *deseja ser*. De partir do lugar *onde se está* para buscar o *caminho* que é sempre o caminho... do caminho.

Particpei ainda da construção da área de gestão do curso de Pedagogia que assumia como pressuposto que a função social das instituições educacionais é essencialmente transformadora, e como tal, seu trabalho deve fundamentar-se em princípios democráticos. Por esta razão, o estudo e a pesquisa sobre a gestão escolar foram propostos pensando sempre a direção, coordenação pedagógica e orientação educacional articuladamente, ou seja, cada um com suas atribuições e saberes específicos, mas mutuamente implicadas e ancoradas em objetivos e princípios comuns.

Outro pressuposto era a compreensão de que toda a trajetória do curso, fundamenta a formação para docência, gestão educacional e Recursos Humanos, isto é, a formação do educador. No entanto alguns momentos são dedicados ao aprofundamento de questões relativas a cada função, mas sempre interligando cada uma com as demais e tendo como ponto de partida a retomada dos fundamentos da Psicologia da Educação, da Didática, da Sociologia da Educação, da Filosofia da Educação, da História da Educação, situando a construção da identidade do gestor e contextualizando a instituição educacional na sociedade brasileira atual.

Com a preocupação em formar o 'diretor educador', buscamos por meio do contato com relatos de experiência de diretores, prioritariamente de escolas públicas, conhecer a realidade educacional, os desafios colocados ao gestor em seu cotidiano e mais especificamente a reflexão sobre seu papel como formador de uma equipe gestora comprometida com as transformações sociais. Esse contato é feito através de palestras de gestores convidados que posteriormente são analisadas pelos alunos à luz das teorias estudadas. Portanto a metodologia que assumimos é eminentemente a de articular teoria e prática, e de favorecer o desenvolvimento da sensibilidade ética e do compromisso com a democratização das relações sociais na instituição e fora dela.

Como exemplo prático do entrelaçamento entre os saberes gerais (que devem ser contemplados na formação de todo educador) e aqueles específicos de cada função, destaco uma experiência na qual articulamos as Práticas Pedagógicas com a Didática e os estágios para estudar a formação do gestor da Educação Infantil, por considerarmos que este estudo requer uma atenção especial às reflexões sobre a infância, o educar, cuidar e brincar. Ao mesmo tempo em que tratávamos então dessas especificidades, cuidamos também de garantir a unidade dos princípios que norteiam a formação do educador, qualquer que seja a sua função imediata ou o segmento em que atua.

Com base nos princípios da gestão democrática (já aprofundados quando do estudo sobre o diretor educador) e utilizando a mesma metodologia buscamos então situar historicamente o Coordenador Pedagógico e o Orientador Educacional, para focalizar o trabalho do Coordenador Pedagógico Educacional, ou seja, a importância do trabalho destas duas funções ocorrerem de maneira completamente integrada, quer seja exercida por uma só pessoa, quer seja exercida por pessoas diferentes, para cada segmento da unidade escolar.

“Falamos hoje do coordenador pedagógico-educacional, mas, se recuarmos alguns anos no tempo, estaremos diante de uma dicotomia que gostaríamos de ver superada: coordenador pedagógico (ou supervisor escolar; ou orientador pedagógico) e orientador educacional”. (Placco, 2002: 96).

Essa compreensão implica na construção da identidade do Coordenador Pedagógico Educacional, como o responsável pela formação dos professores. Para tanto, estuda-se a “formação”, com referência na prática desenvolvida em sala de aula e fundamenta-se nos princípios propostos como: considerar o saber do aluno como ponto de partida; ter a clareza de objetivos; utilizar metodologias que favoreçam a participação; atentar para os instrumentos metodológicos como sustentação da prática formativa (observação, planejamento, avaliação e registro); garantir a articulação entre teoria e prática e entre as áreas de conhecimento.

Com base em estudos teóricos e em relatos de experiência de Coordenadores Pedagógicos convidados o aluno é estimulado durante todo o curso - no papel de aluno - a desenvolver habilidades das relações interpessoais, observar o 'todo' e as partes', a relacionar, criticar, e, no papel de futuro Coordenador Pedagógico, analisar projetos de formação de professores e também de pais, planejar ações continuadas de formação.

Dando continuidade ao estudo na área de gestão, abordamos dois temas recorrentes em nossa realidade educacional: o fracasso escolar e a (in)disciplina na escola. Apoiando-nos nas teorias sócio-histórica e psicológica, buscamos possibilitar ao aluno a compreensão acerca da atuação do Coordenador Pedagógico Educacional junto a alunos, pais e professores, na perspectiva de uma educação democrática e propiciar ainda aos alunos o exercício de reflexão sobre a importância da consistência e coerência no trato destas duas questões tão presentes nos processos educacionais.

Concluindo o estudo sobre a gestão (no último semestre do curso), desafiamos nossos alunos a construir um PPP - Projeto Político Pedagógico. Retomamos então as grandes questões implicadas nesta construção: a unidade dos princípios, a clareza de objetivos, a leitura crítica do contexto no qual se insere a escola, o compromisso social, a participação e a articulação dos vários atores (Diretor, Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional, professores, funcionários, pais, e alunos), a identificação dos saberes específicos de cada ator e daqueles que devem nortear a ação de todo educador (qualquer que seja a sua função) e também o desejo e a disponibilidade individual e coletiva do grupo. Preocupamo-nos também e especialmente com os saberes das relações interpessoais/sociais em todas as áreas da gestão, inclusive quando trabalhamos a especificidade da área de Recursos Humanos, quando esta se articula com a gestão.

Dentre as estratégias que adotamos para este exercício de construção do Projeto Político Pedagógico destacamos duas (que foram realizadas com turmas diferentes) no oitavo semestre do curso.

Na primeira proposta os alunos desenvolveram o PPP utilizando como recurso a metáfora da construção coletiva de um painel que teve por objetivo representar todo o processo do grupo, expressar os princípios que fundamentaram sua construção e constituir-se como um símbolo que refletisse a elaboração do grupo sobre ele. O grupo decidiu que a metáfora seria um painel a ser pintado coletivamente, composto a partir de quadrinhos individuais. Deveria representar o grupo e cada quadrinho individual deveria ter algo que fosse do coletivo também. Antes de iniciar o trabalho, foram retomadas as aprendizagens mais significativas não apenas aquelas relativas às disciplinas de gestão, mas as referentes ao curso todo. Novamente destacam-se as relações interpessoais permeando todo o processo de formação, conforme demonstram as falas dos alunos:

- Mudar é um processo que pode ser doloroso. Mas é preciso querer mudar.
- É fundamental rever a forma com que olhamos as diferenças entre as pessoas.
- Às vezes, falamos o que não queremos. É preciso tomar mais cuidado com isso.
- Estamos aprendendo mais sobre o “olhar” e sobre o “ouvir”
- Relações são fundamentais para o auto conhecimento.
- Não só os conteúdos são importantes. As relações e as vivências também são.
- Eu aprendi a aceitar e me sinto grata e segura com o afeto de vocês.
- Quando a gente erra é porque está querendo acertar.
- Conviver é mais difícil do que parece, mas a gente pode aprender.
- Estou aprendendo a me colocar no lugar do outro.
- Aprendi como aluna, como professora e como pessoa.
- Descobri como é positivo dividir as dificuldades com os outros.

Foi muito importante discutir com os alunos sobre a forma com que cada um elabora e ressignifica sua própria vivência e com isso, favorecer - com base nessas discussões - uma reflexão coletiva sobre a unidade de princípios, a autonomia, a diferença entre unidade e uniformidade, entre princípio e regra e, além disso, o exercício de uma crítica sobre o que vêm hoje e as mudanças que gostariam de propor como educadores.

Concluído o trabalho de montagem do painel, o grupo reavaliou suas aprendizagens e destacou os seguintes aspectos:

- Foi importante vivenciar esta construção fazendo sempre uma ponte com a teoria.
- Nas escolhas que íamos fazendo, sempre havia ganhos e perdas.
- Era preciso pensar sempre no processo e no produto.
- É preciso ter clareza sobre a diferença entre regras e princípios. Regras são recursos temporários, transitórios e adequados para um determinado momento. Já os princípios são os fundamentos que garantem a sustentação de nossas ações. São os nossos pilares.
- Quem dirige o processo precisa estar atento aos ritmos diferentes de cada um e aprender a lidar com sua própria frustração de forma que possa ajudar a condução e a construção do grupo.
- Cada elemento modifica o grupo e é modificado por ele.
- Às vezes é mais fácil trabalhar com grupos pequenos mas é preciso lembrar que, quem fica de fora das decisões, acaba não se comprometendo com elas.
- A professora apostou em nós e nós aceitamos o desafio.
- É complicado mexer na produção de outra pessoa. É mexer numa coisa que vem lá de dentro...
- Ficou mais fácil pedir e oferecer ajuda.

Como resultado do trabalho, considero que houve aprendizagem acerca da construção do Projeto Político Pedagógico e que concretamente o grupo se revestiu de um caráter diferente em relação a esse marco que é a formatura, na

perspectiva da continuidade, da reflexão, da mudança de vínculo e com a disponibilidade para se constituir de fato como um grupo de referência com vistas a investir em sua formação continuada.

Foi desta forma que encerramos o semestre...e preparamos o início de uma nova fase de nosso aprendizado. Agora como pares...

Com a outra turma de oitavo semestre o PPP foi construído com a sala organizada em grupos de forma que cada grupo fosse composto por pelo menos, um representante de cada agente da comunidade escolar: diretor, coordenador pedagógico, orientador educacional, professores, alunos, pais e comunidade. Foram apresentados aos alunos a cultura local, a cultura da escola e os principais problemas e dificuldades enfrentados pela escola. A proposta era a de que em cada grupo, os alunos - cada um vivenciando seu papel – pudessem apresentar, discutir, refletir, propor e vivenciar coletivamente a construção do PPP de forma que ele expressasse os princípios que o norteavam, mostrasse o viver cotidiano da escola e apresentasse as propostas de mudanças que julgassem necessárias. Foi esta uma experiência que muito me surpreendeu pela seriedade e pelo envolvimento com que os alunos incorporaram seus papéis deixando emergir os conflitos, as omissões, as dúvidas e as dificuldades que acompanham este tipo de construção. Afloraram e foram refletidos aspectos como as diferenças, as relações de poder, a resistência, a cristalização de rótulos e papéis e a dificuldade de lidar com todas estas questões. Revelou-se – inclusive pela avaliação da sala – que o desenvolvimento das habilidades relacionais são fundamentais para favorecer a construção de um projeto de educação que se pretenda coletivo.

A parceria

Ainda que em momentos anteriores deste capítulo eu já tenha me referido a este privilégio, desejo reafirmar o quanto valorizo o fato de ter encontrado em meu caminho, pessoas a quem posso explicitar e com quem posso compartilhar meus projetos e minhas utopias, minhas limitações, meus sentimentos, medos, paixões, dúvidas, desejos e emoções. Por isso trago o relato de uma experiência única em

minha trajetória e que têm contribuído para a construção de minha identidade de educadora: meu encontro com Luci.

Inicialmente como minha aluna no curso de Pedagogia nesta instituição, foi se tornando minha amiga e minha parceira na sala de aula na medida em que desenvolvia uma mobilidade bastante interessante: do mesmo modo com que participava como aluna, experimentava também um olhar docente em relação aos alunos e neste trânsito entre docência e discência ia me dando devolutivas que favoreciam a reflexão contínua sobre minha prática, com profundidade e clareza.

Nossa relação de parceria em sala de aula - desde o início de sua graduação - marcou toda a duração do curso e se estendeu para a coordenação dos estágios e dos Núcleos de Pesquisa naquela instituição. Além disso, temos trabalhado juntas em outros projetos de formação de educadores.

Com ela consolidei minha defesa sobre a importância do registro (ela tem todo o curso de graduação registrado, o que muitas vezes me ajudou como docente, a definir encaminhamentos e a perceber os alunos a partir de um outro olhar). Aprendi que é possível ter disciplina e ter prazer em aprender e que é possível ser forte e leve ao mesmo tempo.

A qualidade da relação que construímos e cultivamos a cada encontro me fortalece na crença sobre que posso ser eu mesma e me sentir aceita. Uma relação de confiança, de autenticidade, de respeito pessoal e profissional. Luci hoje compõe meu grupo de referência em educação.

Um retorno à Pedagogia

Quero ressaltar que este caminho – de construção, de atuação docente, de sistematização e de reflexão sobre minha prática - foi me trazendo de volta ao encontro com a pedagogia e me fazendo pensar sobre qual é de fato, o seu saber.

Consiste a pedagogia em uma ciência ou uma somatória de ciências da educação? Se penso que em cada disciplina se dá a articulação entre teoria e prática, para quê então manter separadamente no curso as disciplinas de fundamentos e as disciplinas de práticas? Se em cada disciplina é preciso articular a pesquisa e o ensino, porque manter separados os espaços de uma e outro? Fui identificando que pensar a pedagogia é pensar a prática educativa em todos os segmentos e setores, em todas as suas dimensões, em seus limites e em suas possibilidades.

A aprendizagem

Resgatar minhas experiências e relatá-las me faz dar a elas novo sentido a partir do lugar em que me situo hoje, a partir de minhas aprendizagens e a partir das relações de contradição e de complementaridade que venho identificando e reconstruindo em meu caminho, nos macro e nos micro níveis, nas esferas social e pessoal, nas dimensões cognitiva, política, relacional, afetiva e intelectual.

É nesta teia que apreende, aprende e se desenvolve simultaneamente a pessoa e a educadora que sou. Pessoa e educadora que reconhece a importância de apostar no aluno, que reconhece o refinamento das relações interpessoais como elemento que contribui significativamente para o aprendizado, que valoriza a educação como espaço de formação do humano e que acredita nela como utopia da transformação.

Em minha trajetória de formação acadêmica e profissional, muitas foram as relações significativas e transformadoras. Limitei-me a relacionar alguns nomes, mas muitos outros fizeram parte de minha formação.

"Educação e Vida

A única finalidade da vida é mais vida. Se me perguntarem o que é essa vida, eu lhes direi que é mais liberdade e mais felicidade. São vagos os termos. Mas nem por isso eles deixam de ter sentido para cada um de nós. À medida que formos mais livres, que abrangermos em nosso coração e em nossa inteligência mais coisas, que ganharmos critérios mais finos de compreensão, nessa medida nos sentiremos maiores e mais felizes. A finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida". (Anísio Teixeira)

CAPÍTULO 2

Referencial teórico

Este capítulo foi elaborado a partir das leituras realizadas desde antes do levantamento de dados proposto para esta pesquisa. São leituras que fazem parte de uma bibliografia associada aos pressupostos teóricos que justificam a formulação do problema de pesquisa propriamente dito. São leituras que compõem o referencial para análise do processo de formação dos coordenadores pedagógicos, tendo em vista o foco central do problema: compreender como é contemplado o tratamento dos saberes das relações interpessoais na formação inicial.

Antes de iniciar a apresentação das leituras realizadas mais especificamente voltadas para o problema de pesquisa, serão apresentados alguns pressupostos mais amplos sobre processos de conhecer e de formação que se constituem como referências para nossas práticas e críticas desde a elaboração da dissertação de mestrado. Este é o motivo pelo qual trazemos autores como Kant, Marx, Monteiro, entre outros: resgatar a perspectiva da relação do homem com o mundo a partir da relação do homem com o conhecimento e com os objetos de conhecimento.

Um primeiro e fundamental pressuposto refere-se à motivação para estudar no âmbito da Psicologia da Educação por supor que neste campo temos a oportunidade de aprofundar os temas pertinentes à formação da pessoa, à compreensão do sujeito que conhece, à compreensão das relações que constituem os contextos nos quais se aprende, nos quais se formam sujeitos.

Um segundo pressuposto diz respeito à relação entre sujeito e objeto de conhecimento. Um de nossos empenhos centrais no processo de mestrado e de doutoramento tem sido responder "Como as teorias estudadas no mestrado e no doutoramento consideram o sujeito na relação com o objeto de conhecimento e,

em uma abordagem mais sociológica, como entendem a relação indivíduo e sociedade, como nos ajudam a compreender a construção de subjetividade em diferentes contextos culturais/sociais?”.

Em meio a leituras e discussões, pode-se construir um sentido como fios condutores para compreender a relação sujeito e objeto nas diferentes teorias.

A começar por Kant, podemos compreender que este autor admite que é a faculdade de conhecer inerente ao sujeito que organiza o conhecimento do objeto, tal como este se mostra, como fenômeno, portanto, sem que possamos pretender conhecer o fenômeno enquanto coisa em si, mas somente como ele se mostra e é organizado pelo sujeito com o auxílio de categorias a priori do entendimento. O esforço de superação da dicotomia entre sujeito e objeto estaria no processo de conhecimento que requer objeto oferecendo-se ao sujeito enquanto fenômeno e requer faculdade de organização do sujeito sobre este fenômeno.

Em Marx a concepção dialética da relação sujeito e objeto avança para sugerir que pensemos tal relação em um processo de mútua construção: a subjetividade resulta da ação humana histórica e social, resulta de um processo coletivo. Esta subjetividade ou o sujeito que é resultado de múltiplas determinações e contextos histórico-sociais cria também subjetividades e objetos de conhecimento, transformando o real abstrato e fragmentado em real concreto e pensado. Sujeito e objeto de produzem mutuamente no ato do conhecimento, histórica e socialmente contextualizados.

Diferentemente de Kant, em Marx temos a possibilidade de conhecer o fenômeno para além de sua aparência, construindo relações e desvelando totalidade que permite mapear as múltiplas determinações deste fenômeno. Conhecer é ir além do aparente pelo esforço do sujeito de tornar concreto o real que se mostra como abstrato.

Subjetividade que se produz em contexto histórico e social determinado por fatores infra-estruturais relacionados à sobrevivência material é concepção que permite falar em sujeito ou em indivíduo se associado a outras categorias centrais da teoria marxista, ou seja, as categorias de alienação, individualismo ou ideologia. Indivíduo ou formação de subjetividade são focos de análise para uma crítica à negação do coletivo, o que impossibilita maiores aprofundamentos sobre constituição de subjetividade na ótica marxista.

Monteiro (1994: 31) nos ajuda a entender a crítica à concepção acima postulada no interior do neomarxismo, crítica esta que reorienta o papel do indivíduo e o valor ao conceito de subjetividade.

“(...) o que distingue o marxismo ocidental, em uma primeira alteração de interesses temáticos, e posteriormente o neomarxismo com sua grande diversidade de enfoques, é a valorização dos processos superestruturas e do indivíduo concreto mergulhado em um regime político. A distância crescente entre as práticas estalinistas e as teses originais de Marx ampliou a reflexão crítica dos neomarxista para além das mazelas do capitalismo, dirigindo-as às próprias práticas socialistas. O superestrutural (já mencionado por Gramsci), a democracia e o indivíduo emergem como temáticas relevantes neste novo momento reflexivo... é possível perceber que a subjetividade ganha um espaço crescente nos novos avanços conceituais, transformando a desgastada e obsoleta crítica a atores coletivos, à propriedade e ao capitalismo, em crítica e autocrítica teórica e prática entre os simpatizantes da esquerda. A valorização de elementos superestruturas, da democracia, do indivíduo e da subjetividade, sem abandonar, entretanto, a crítica às formas de exploração, concentração e dominação, calcadas em ideologia e alienação, constituem, pois, o traço distintivo da reflexão neomarxista”.

Sem perder de vista a importância dos fatores objetivos e das determinações associadas à infra-estrutura, o neomarxismo redimensiona o tema da subjetividade, podendo se constituir em referência para estudos no âmbito da Psicologia em geral e da Psicologia da Educação em particular, sem o risco destes campos do saber serem interpretados como negadores dos fatores

objetivos, sociais. A Escola de Frankfurt, movimento filosófico e sociológico fundado em 1923 e associado ao Instituto de Pesquisas Sociais da Universidade de Frankfurt, congrega autores cujas teorias são de especial interesse para as investigações acerca da construção da subjetividade no mundo contemporâneo, sem perderem de vista a interlocução com a contribuição marxista. Seu porta-voz, Max Horkheimer, foi nomeado diretor do instituto em 1930, e expôs a teoria crítica da Escola de Frankfurt em seu jornal *Zeitschrift für Sozialforschung*. Posteriormente, seus textos foram reunidos em *Teoria Crítica* (1968). Admitiu a psicanálise como uma das tantas formas de libertação.

Para a escola de Frankfurt, o marxismo, como qualquer outra doutrina, devia submeter-se à crítica. Seus integrantes acreditavam que a sociedade moderna está repleta de enfermidades que só podem ser curadas através de uma transformação radical. A tecnologia é apontada como uma das enfermidades, não sendo considerada solução, como acreditava Marx. A função da teoria crítica seria analisar detalhadamente as origens das teorias nos processos sociais, sem aceitá-las de imediato, como faziam os empiristas e os positivistas, pois isso implicaria aceitar processos e condições dos quais o homem teria de se emancipar. Os adeptos da escola afirmavam que as ciências não são livres de valores, já que trazem suposições implícitas cuja condição de valor está oculta por sua evidente obviedade. Estes juízos de valor, como a conveniência de dominar a natureza através da tecnologia, devem ser desmascarados e expostos à crítica.

O membro mais importante da escola nos últimos anos foi Jürgen Habermas. Em sua *Theorie und Praxis* (1963) e *Conhecimento e interesse* (1968) apoiou os pontos de vista de Adorno e Horkheimer de que as ciências englobam pressupostos e interesses ideológicos e que a razão do progresso passou a ser um meio de opressão. Em sua *Theorie de Kommunikativen Handeln* (1981), advoga um ideal de comunicação que englobe todos os seres racionais, totalmente livres da dominação e do interesse.

Em Monteiro (1994: 35), temos que:

"A intersubjetividade lingüística e conceitual (linguagem e saber) é o ponto de contato entre objetividade e subjetividade, em Habermas. O indivíduo se constitui no amadurecimento das sucessivas 'identidades do eu'. A construção do 'eu' no plano da subjetividade é um processo cognitivo, lingüístico e interativo, que está associado ao amadurecimento das imagens de mundo (individual e socialmente aceitas como verdadeiras). O agir comunicativo é, segundo Habermas, ao mesmo tempo o instrumento de superação da alienação e da ideologia e o reino da liberdade subjetiva".

O esforço de superar dicotomias entre sujeito e objeto, entre subjetividade e objetividade, entre o individual e o coletivo atinge um patamar, a partir do neomarxismo, que favorece uma visão do sujeito mais enredado ao mundo objetivo, constituindo-o e sendo por ele constituído. Constituição esta que se dá no mesmo degrau: o mundo objetivo não está acima ou abaixo do sujeito, mas no mesmo plano.

Se a colocação de subjetividade e objetividade em um mesmo plano de construção já é contribuição interessante para quem investiga em Psicologia da Educação, consideramos também como necessária a possibilidade de compreensão de que a relação entre objetividade e subjetividade apresenta um caráter não linear, passível de surpresas, de incertezas e caminhos desviantes, tal como nos ajuda a pensar o filósofo Edgar Morin.

Edgar Morin é um pensador francês de grande reconhecimento, diretor emérito de investigações no Centro Nacional de Investigação Científica - *Centre National de la Recherche Scientifique*. Sua obra múltipla está guiada pela preocupação com um conhecimento que não está mutilado nem dividido, capaz de abarcar a complexidade do real, respeitando o singular como integrante de um conjunto de relações. Neste sentido, realizou investigações em sociologia contemporânea e se esforçou por conceber a complexidade antropossocial incluindo a dimensão biológica e a dimensão imaginária. Enuncia um diagnóstico e uma ética para os problemas fundamentais de nosso tempo.

Elaborou durante vinte anos (1977-1991) um Método que propõe uma reforma do pensamento.

O conceito de método em Morin oferece uma pista interessante para pensarmos a questão do sujeito, como produto e produtor do mundo objetivo.

Segundo este autor, *"a teoria não é nada sem o método, a teoria quase se confunde com o método, ou melhor, teoria e método são dois componentes indispensáveis do conhecimento complexo. O método é a atividade pensante do sujeito"* (1996: 337).

Seu entendimento de método como atividade pensante e não como guia de investigação (metodologia) e seu entendimento de sujeito parece muito interessante para uma aproximação das questões da Psicologia da Educação, na medida em que nega a visão de um sujeito metafísico, fora da história, como era entendida a razão moderna, ou como consciência soberana, que julga todas as coisas. Ou ainda, como subjetivismo, como interioridade associada ao domínio da afetividade. O sujeito em Morin é vivo, aleatório, insuficiente, vacilante, finito. É capaz de ser objeto do conhecimento e de considerar objetivamente o conhecimento. O sujeito é vivo, tem história e natureza biológica, psicológica e social, e no caso do homem, uma natureza antropológica alia-se às demais.

O sujeito para Morin não se restringe nem à afetividade, nem à consciência. Ele é afetividade e consciência, é ambivalência, é tudo e nada a um só tempo. (2000: 128)

"A idéia de sujeito origina-se, portanto, no ser vivo mais arcaico, mas não se reduz a ele. Desenvolve-se com a animalidade, com a afetividade e, no homem, aparece esta novidade extraordinária: o sujeito consciente. Mas mesmo no homem, há uma realidade 'sujeito', inconsciente, orgânica, que se manifesta na e pela distinção imunológica que nosso organismo faz entre si e o não-si..." (1996 :326).

Sujeito e método se integram no movimento de conhecer, que para Morin (1999: 338) ocorre:

- “Quando há, necessária e ativamente, reconhecimento e presença de um sujeito procurante, conhecente, pensante;
- Quando a experiência não é uma fonte clara, não equívoca do conhecimento;
- Quando se sabe que o conhecimento não é a acumulação dos dados ou informações, mas sua organização;
- Quando a lógica perde seu valor perfeito e absoluto;
- Quando a sociedade e a cultura permitem duvidar da ciência em vez de fundar o tabu da crença;
- Quando se sabe que a teoria é sempre aberta e inacabada;
- Quando se sabe que a teoria necessita da crítica da teoria e a teoria da crítica;
- Quando há incerteza e tensão no conhecimento;
- Quando o conhecimento revela e faz renascer ignorâncias e interrogações.” (1999: 338)

A visão de método e de sujeito na ótica de Morin sugere nova relação com as ciências, com as teorias, de forma a superar uma postura passiva e construir constante indagação sobre as mesmas e sobre os processos que as produziram.

Não estaria no movimento do pensamento proposto por Morin em seu método, uma possibilidade interessante para se pensar a construção de conhecimentos por parte de alunos e de professores? Com a ajuda de Morin, podemos questionar como foram apresentadas as teorias de Piaget e de Vigotski, por exemplo, aos professores de educação básica no Brasil, nos últimos vinte anos? Como nossos professores e nós mesmos fomos educados para nos relacionarmos com as teorias que podem nos ajudar a rever práticas, a criar práticas e a explicitar concepções e representações?

Como integrar em diálogo diferentes saberes: das ciências, escolares, do cotidiano?

O diálogo entre estes diferentes saberes passa necessariamente pela relação sugerida pelo método tal como o entende Morin, isto é, conhecer uma ciência, conversar/ouvir o saber do professor exige de quem aprende o esforço de relacionar seu repertório, elaborado no saber do cotidiano, a esta ciência e a este saber apresentado pelo professor ou ainda, por um autor. Este relacionamento entre o repertório do aprendiz e o repertório do professor, ou da ciência, implica não se hierarquizar os saberes, valorizando mais a um do que a outros, implica um movimento que confronta saberes ininterruptamente, sem excluir saberes, sem desvalorizar saberes. Implica um movimento que abarca subjetividade enquanto afetividade que sofre ao compreender e desejar dar sentido ao mundo e erra muitas vezes nesta direção. Abarca a consciência sobre os limites humanos para compreender e dar sentido ao mundo.

Assim, inspirados pelas reflexões de Morin, poderíamos rever não apenas nossa relação com as teorias do campo da Psicologia da Educação, como rever também nossas concepções de conhecimento em sentido mais amplo e as interlocuções entre diferentes saberes.

A idéia de cabeça bem feita e não bem cheia, que Morin resgata de Montaigne, embora formulada no século XVI, muito anterior à literatura que critica o conhecimento como verdade absoluta e a visão de que o discurso da ciência é o único capaz de dizer o real, pode ser aproximada a uma epistemologia que se opõe ao conhecimento como acúmulo sem princípios organizadores que lhe atribuam sentidos. A cabeça bem feita, ao contrário da bem cheia, considera que mais importante do que acumular ou ser espectador com relação ao conhecimento é *“uma aptidão geral para colocar e tratar problemas e princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido”*. (Morin, 2000: 21)

O sujeito que conhece, tal como concebido por Morin, caracteriza - se por:

- Ser autor do seu processo organizador do real;
- Emergir ao mesmo tempo em que o mundo, a partir de sua auto organização;
- Ser capaz de transformar-se sempre;
- Ser Vivo, ter história, ter natureza biopsicosocial e antropológica;
- Viver em ambivalência: ser tudo e nada;
- Ser único na relação com o outro;
- Integrar em seu ser razão e emoção.

Uma parte significativa de professores de diferentes redes, no caso do Brasil: municipal, estadual ou privada vem recebendo orientações em educação continuada e assumindo um discurso favorável a uma prática por eles denominada de **construtivista**, associada a uma didática que contempla a participação do aluno pesquisando, escrevendo, debatendo, interagindo em equipes com seus colegas de turma. Se ao nível do discurso, temos uma disseminação da crítica ao modelo de escola segundo o qual os professores falam e os alunos escutam e tentam repetir na prova o que leram e ouviram, temos constatado dois problemas em nossa realidade educacional: na prática, grande parte dos professores não sabe construir conhecimentos, integrando informações, fazendo sínteses e análises, criando e sistematizando suas criações em sala de aula e não sabe propor esta construção para seus alunos contemplando de forma integrada afetividade, cognição e valores éticos.

Pode-se formular a hipótese: as simplificações efetuadas em diversas interpretações/traduições das teorias sobre o desenvolvimento cognitivo (ex. Piaget, Vigotski, Wallon) não teriam provocado junto aos educadores em geral o efeito de considerarem tais teorias como o conhecimento em si, pronto e cristalizado em uma enciclopédia? As referidas teorias não teriam sido ou não são apresentadas à grande maioria dos professores como ponto ou portos de chegada, negando-se a importância da atividade mental do sujeito?

A concepção que acredita no valor da transmissão de conhecimentos científicos, apresentados como verdades prontas e acabadas e produzidos exteriormente às práticas culturais cotidianas, ignora que a experiência é forma importante de aquisição de conhecimento e que esquemas generalizadores que tentam classificar e universalizar o real são pouco eficazes para substituir análises pensadas em ação. As teorias das enciclopédias ou são assumidas, ao nível do discurso, como corretas e reconhecidas como ideário de um momento, sem a tradução em compreensões autônomas e criticadas para fundamentações de ações ou são rejeitadas por serem *“muito teóricas”, “mais um modismo”, “impossível de serem pensadas para a realidade de nossa escola”*. Exemplos destes processos temos inúmeros com respeito aos professores brasileiros.

Tais processos ocorrem porque o conhecimento é apresentado aos educadores como se fosse emprestado de um especialista e não para se tornar propriedade de quem está em orientação. Apropriar-se é processo que requer sujeito pensante sempre.

Um pressuposto central da presente pesquisa tem como base a idéia de que é necessária uma outra forma de se relacionar com o conhecimento, voltada para a criatividade e para a reflexão, superando a postura de mero espectador com relação ao real e ao conhecimento, incorporando a confusão, a incerteza, a dúvida. Somente assim pode-se falar em se aprender através da reflexão na ação. É preciso uma relação entre sujeito e objeto fundada na noção de que o pensamento é ao mesmo tempo psicológico e social, uma vez que nossa identidade psicológica se dá em contextos culturais. Pensar não é tão somente uma ação cognitiva, mas um caminho de vida e a maneira que os seres humanos têm para responder à questão de quem são eles e onde se encontram. Desta forma, o pensar só pode ser analisado em espaços de vida, em experiências vivenciais.

Os pressupostos especificamente associados à formação decorrem do panorama acima apresentado sobre relações com o conhecimento e são os que se seguem:

- O coordenador pedagógico é mediador no processo de construção de conhecimentos dos professores em cada escola;
- Todo professor, todo coordenador, todo aluno é capaz de aprender, de analisar sua experiência, de ler sua realidade profissional e pessoal;
- No processo desta leitura, desta análise, deste aprendizado, os professores confrontam suas idéias com idéias do coordenador, dos autores e dos colegas;
- Questionar a própria experiência é uma condição muito importante no processo de formação;
- Questionamento da experiência e os conhecimentos elaborados em processos de formação acontecem em sínteses na ação de aprender, mesclando-se aspectos como emoções, valores, representações e conceitos que fazem parte do universo cultural de quem aprende.

Na dissertação de mestrado (Bruno, 1998), assinalamos que o formador deve ter a construção de leitores como uma das metas de sua atuação para evitar impor uma leitura ao grupo em formação. *“Formar não é uma experiência de convencimento”* (Hernandez, 1998), mas uma oportunidade para a construção das diferentes leituras da realidade que implica em habilidade de *colocar “questões às experiências, aos autores... quando não nos satisfazemos com as primeiras respostas e com as aparências e começamos a nos perguntar sobre as relações, os motivos, as conseqüências, as dúvidas, os problemas de cada ação ou de cada contribuição teórica”* (Christov, 1998: 33).

Defendemos, na dissertação citada, a idéia de que é muito importante toda e qualquer tentativa de aproximação do papel do formador como aquele que impulsiona, motiva, provoca, desafia e questiona, ao contrário daquele que traz respostas prontas, transmite verdades e pretende conduzir o sujeito que se forma a certezas incompatíveis com a dinâmica da realidade.

Esta concepção sobre o papel do formador e os pressupostos acima destacados sobre formação implicam um conjunto de práticas que abarca, pelo menos: proceder à escuta dos formandos no processo de formação, problematizar as falas colocando mais perguntas do que afirmações, orientar sistematizações com roteiros para registros relativos às experiências em análise.

Muitos são os autores que referenciam tais pressupostos. Se por um lado, Piaget, Vigotski e Wallon, no campo da Psicologia da Educação especificamente, contribuíam para que se faça a crítica à concepção de que aquele que aprende (aluno ou educador em formação) é vazio a ser preenchido, por outro lado no campo da Filosofia temos também Montaigne, Rousseau, Kant e tantos outros a nos alertarem que o sujeito que conhece, o faz acionando processos internos que integram afetividade, cognição e aspectos biológicos.

Destacamos, porém, neste capítulo, dois autores cujas teorias serão tomadas como referência central em diálogo com outros autores. São eles Carl Rogers e Paulo Freire.

A opção por estes autores conta com duas motivações. A primeira é que em suas teorias estão os fundamentos para os pressupostos de formação citados e com os quais nos identificamos. A segunda motivação, porém, tem um caráter mais decisivo nesta opção: são autores cujos textos constituem verdadeiras mediações entre as teorias fundamentais da Psicologia da Educação ou mesmo da Filosofia e a prática (de clínica e de ensino, no caso de Rogers).

São autores que têm estado presentes em diversas experiências de formação que temos realizado e seus textos revelam um potencial de comunicação para com educadores em formação na perspectiva de se construir uma prática favorável à autonomia intelectual e moral.

São dois autores associados à concepção humanista de educação que, por sua vez, recebe críticas referenciadas, sobretudo, no materialismo dialético baseadas na idéia de que haveria uma certa ingenuidade no fato de os humanistas conceberem o homem como um ser bom por natureza. Sem adentrarmos nesta discussão, pois não é nosso objetivo nesta tese, esclarecemos que compreendemos o ser humano como resultado de processo dialético que implica a construção social do homem como produto e produtor de seu meio. No início deste texto, já apresentamos breve panorama sobre a relação sujeito e objeto que embasa nosso entendimento de que o homem pode ser bom ou não de acordo com determinações de seu meio social e de acordo também, dialeticamente, com as interpretações que ele faz das situações vivenciadas.

Esclarecemos, também, que a opção por estes autores deve-se não ao pressuposto de que o homem é naturalmente bom, mas à ênfase que dão em suas teorias para a importância de se acreditar que as pessoas mudam em processos de formação, base de toda e qualquer prática educacional.

Iniciamos por destacar a contribuição de Rogers.

“Rogers é um autor que não pode ser esquecido. Teve uma contribuição decisiva quando mostrou o afetivo. A grande contribuição que fez foi trazer o afetivo para dentro da sala de aula. Só por isso merece ser usado e lembrado. Com esse novo interesse pelo emocional, hoje, e porque outras instituições além da escola estão preocupadas, isso vem dar força e espaço para outros, que já se preocuparam com isso. Acho que ele continua sendo muito importante para o professor. O professor precisa conhecer Rogers quando pensa **na interação** com o aluno... Ele, na parte do relacionamento, deu uma contribuição muito especial. Ele pode completar outras teorias que tratam bem dos aspectos cognitivos, dos culturais, mas não tratam bem deste.” (Mahoney In Almeida, 2002: 72 - 73).

Carl Rogers nasceu em 1902 em Chicago. Tornou-se Ph.D na Universidade de Columbia. Trabalhou inicialmente em um programa de Prevenção de Crueldade às Crianças. Em 1942 escreveu seu primeiro livro: *Counseling e Psychotherapy*. Em 1945, foi convidado a para atuar como professor de Psicologia na Universidade de Chicago e como secretário executivo do Centro de Aconselhamento Terapêutico, quando elaborou e definiu ainda mais seu método de terapia centrada no cliente. A partir de 1949, Rogers passou a ocupar a cátedra de Psicologia da Universidade de Ohio. Em 1957, Rogers passa a ensinar na Universidade em que se graduou, Winconsin, onde permanecer até 1963. Liderou um grupo de pesquisadores que realizou estudos em psicoterapia centrada em pacientes esquizofrênicos. Deu início a uma metodologia que valoriza a informação sobre a doença partir de falas da própria pessoa em terapia. Desde 1964, Rogers associou-se ao Centro de Estudos da Pessoa, em La Jolla, Califórnia, entrando em contato com teóricos humanistas, como Maslow, e filósofos, como Buber.

Rogers foi, por duas vezes, eleito presidente da Associação Americana de Psicologia e recebeu desta mesma associação os prêmios de Melhor Contribuição Científica e o de Melhor Profissional Morreu em plena atividade, em 1987, aos 85 anos de idade.

De sua teoria, vamos destacar conceitos que interessam diretamente aos pressupostos de formação já descritos neste capítulo. E que poderão constituir-se no referencial de análise do processo de formação dos coordenadores pedagógicos.

Em seu trabalho de 1959, Rogers define um conjunto de conceitos a partir dos quais cria sua teoria psicológica e os fundamentos de sua prática como terapeuta. Uma idéia importante na teoria de Carl Rogers é que a experiência é o suporte para a pessoa desenvolver sua personalidade e suas formas de se relacionar com as demais pessoas e com o mundo em geral. Segundo Rogers, há um campo de experiência único para cada indivíduo. Este campo de experiência abarca tudo o que se passa no organismo em certo momento, e será captado pela consciência.

Inclui eventos, percepções, sensações e impactos dos quais a pessoa não toma consciência, mas poderia tomar se focalizasse a atenção nesses estímulos. No campo da experiência, o indivíduo vai estruturando idéias sobre si mesmo (self) em processo contínuo de reconhecimento. Para Rogers, as imagens deste reconhecimento não são estáticas e isto oferece uma pista que as pessoas podem mudar. O Self ou auto-conceito é a visão que uma pessoa tem de si própria, baseada em experiências passadas, estimulações presentes e expectativas futuras. Tais expectativas e estimulações mudam constantemente, daí a concepção de que as pessoas estão em movimento, em potencial mudança sempre.

Rogers ainda concebe o Self Ideal ou conjunto das características que o indivíduo mais gostaria de poder reclamar como descritivas de si mesmo. Assim como o Self, ele é uma estrutura móvel e variável, que passa por redefinição constante. A extensão da diferença entre o Self e o Self Ideal é um indicador de desconforto, insatisfação e dificuldades psicológicas.

Duas outras categorias são importantes na teoria psicológica de Rogers: são elas Congruência e Incongruência. Congruência é definida como o grau de exatidão entre a experiência da comunicação e a tomada de consciência. Ela se relaciona às discrepâncias entre experienciar e tomar consciência. Um alto grau da congruência significa que a comunicação (o que se está expressando), a experiência (o que está ocorrendo em nosso campo) e a tomada de consciência (o que se está percebendo) são todas semelhantes. Nossas observações e as de um observador externo seriam consistentes. Crianças pequenas exibem alta congruência. Expressam seus sentimentos logo que seja possível com o seu ser total. A incongruência ocorre quando há diferenças entre a tomada de consciência, a experiência e a comunicação desta. As pessoas que parecem estar com raiva (punhos cerrados, tom de voz elevado, praguejando) e que replicam que de forma alguma estão com raiva, se interpeladas, ou as pessoas que dizem estar passando por um período maravilhoso, mas que se mostram entediadas, isoladas ou facilmente doentes, estão revelando incongruência. É definida não só como inabilidade de perceber com precisão, mas também como inabilidade ou incapacidade de comunicação precisa. Quando a incongruência

está entre a tomada de consciência e a experiência, é chamada repressão. A pessoa simplesmente não tem consciência do que está fazendo. A maioria das psicoterapias trabalha sobre este sintoma de incongruência ajudando as pessoas a se tomarem mais conscientes de suas ações, pensamentos e atitudes na medida em que estas as afetam e aos outros.

Quando a incongruência é uma discrepância entre a tomada de consciência e a comunicação a pessoa não expressa o que está realmente sentindo, pensando ou experienciando. A incongruência pode ser sentida como tensão, ansiedade ou, em circunstâncias mais extremas, como confusão interna.

Há um aspecto da natureza humana que leva uma pessoa em direção a uma maior congruência e a um funcionamento realista. Trata-se da Tendência à Auto-Atualização. Rogers sugere que em cada um de nós há um impulso inerente em direção a sermos competentes e capazes, auto realizando-nos. As forças positivas em direção à saúde e ao crescimento são naturais e inerentes ao organismo. Baseado em sua própria experiência clínica, Rogers conclui que os indivíduos têm a capacidade de experienciar e de se tomarem conscientes de seus desajustamentos. Esta capacidade é associada a uma tendência subjacente à modificação do auto-conceito, no sentido de estar realmente de acordo com a realidade. Rogers defende a existência de um movimento natural para a resolução de conflitos que impedem a auto realização. Vê o ajustamento não como um estado estático, mas como um processo no qual novas aprendizagens e novas experiências são cuidadosamente assimiladas.

De sua teoria de terapia, Rogers derivou uma teoria da personalidade, uma das relações interpessoais e uma da aprendizagem.

Suas teorias para essas diferentes áreas embasam pressupostos para pensar processos educacionais.

Para falar sobre a contribuição de seu pensamento à formação de educadores e formação em geral, destacamos, dois pressupostos e algumas atitudes consideradas por Rogers como facilitadoras do processo de formação.

O primeiro pressuposto que pretendemos destacar pode ser inferido na citação acima. Refere-se à valorização do autor à incorporação da mudança no horizonte educacional. Partir do pressuposto de que as pessoas mudam é essencial para o empenho do educador com o processo de formação e de conhecimento. Além disso, admitir que a realidade é mutável e traz sempre novos desafios também é importante para não se cristalizar conceitos e análises sobre o real.

Este compromisso com a mudança reforça um segundo pressuposto rogeriano que destacamos neste trabalho: o de que a aprendizagem é processo experiencial, resulta da vivência de cada um em relação com o mundo a ser compreendido.

"Por qual espécie de processo pode ser desenvolvida essa abertura à mudança?

Um dos conceitos que pode abrir o caminho para responder estas questões, é o conceito de 'aprendizagem significativa' ou 'aprendizagem experiencial'. Por estas palavras eu quero significar o tipo de aprendizagem que envolve a pessoa como um todo, em seus aspectos cognitivo e afetivo. É a aprendizagem na qual a pessoa se envolve. É a aprendizagem auto-iniciada. A aprendizagem que promove uma diferença no comportamento do indivíduo, no curso de ações que ele escolhe para o futuro, em suas atitudes e em sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante na qual não ocorre somente um acréscimo de conhecimento, mas que interpenetra em cada porção de sua existência". (Rogers, 1996: 259)

Rogers (2001: 9 -12) entende que, no mínimo, três são atitudes facilitadoras da aprendizagem¹:

¹ Em outras publicações Rogers usa diferentes terminologias para designar estas atitudes/condições. Há três trabalhos de mestrado, em um contexto de projeto integrado, concluídos por volta de 1979, que analisaram em profundidade as atitudes facilitadoras rogerianas: Autenticidade (Vera Maria Nigro de Sousa Placco), Compreensão empática (Ana

“A primeira consiste na autenticidade, veracidade-congruência. Quanto mais a terapeuta é ela mesma no relacionamento, não colocando uma fachada profissional ou pessoal, é maior a probabilidade de que a cliente se modificará e crescerá de uma maneira construtiva. Significa que a terapeuta está vivenciando abertamente os sentimentos e atitudes que estão fluindo de dentro dela naquele momento. A segunda atitude importante na criação de um clima para a mudança é aceitação, atenção ou apreciação – a consideração incondicional positiva. Significa que é mais provável que ocorra movimento ou mudança terapêutica quando a terapeuta está vivenciando uma atitude positiva, aceitadora, em relação ao que quer que a cliente esteja *sendo* naquele momento. (...) A terapeuta preza a cliente de um modo total, não de uma maneira condicional. (...) Obviamente não é possível sentir tal atenção incondicional todo o tempo. Um terapeuta que é real, freqüentemente terá sentimentos muitos diferentes, negativos, em relação à cliente. O terceiro aspecto facilitador do relacionamento é a compreensão empática. Isto significa que a terapeuta sente precisamente os sentimentos e os significados pessoais que estão sendo vivenciados pela cliente e lhe comunica esta compreensão. Num ponto máximo de compreensão, a terapeuta está tão dentro do mundo privado da outra pessoa, que pode esclarecer não somente os significados, dos quais a cliente está consciente, mas também aqueles que estão exatamente abaixo do nível da consciência.”

Considerada por Rogers como a mais elementar das atitudes, a Autenticidade exige que o formador relacione-se com o aluno sem o uso de máscaras, assumindo seus sentimentos e comunicando-os apropriadamente, de modo a não constranger o aluno. No que diz respeito à Aceitação, Rogers afirma que esta atitude implica uma valorização dos trabalhos do aluno, da pessoa do aluno e de suas expressões, entendendo suas limitações, suas imperfeições. Aceitar o outro com suas limitações significa confiar no outro, confiar na sua tendência à auto realização e superação das dificuldades.

Maria Quadros Brant de Carvalho) e Consideração positiva incondicional (Laurinda Ramalho de Almeida).

Outra atitude que estabelece um clima para aprendizagem experiencial é a Compreensão empática. Quando o professor tem a habilidade para compreender as reações dos alunos do ponto de vista deles, “*calçando seus sapatos*”, aumenta-se a probabilidade da aprendizagem experiencial.

Além destas três atitudes, há um fator que deve ser levado em conta: Rogers refere-se à disponibilidade de recursos que podem ser materiais - instrumentos, equipamentos de laboratório, suprimentos e outros; pode ser um conjunto de oportunidades para observação – visitas às salas de aula, audição de gravações, visitas a hospitais de crianças; também materiais escritos que apresentam as experiências de outras pessoas – livros, artigos, trabalhos de alunos, relatórios, também pode ser fontes pessoais, contatos com pessoas cujo trabalho ou experiência podem contribuir para a aprendizagem.

As três condições descritas anteriormente podem oportunizar para o indivíduo o que Rogers engloba no conceito que é por ele denominado "vida plena". Para Rogers, a vida plena está muito longe de ser uma vida pacífica e associada a uma visão paradisíaca. Ele entende como vida plena todo o conjunto de condições que uma pessoa pode ter para uma abertura crescente à experiência; um aumento da vivência existencial e uma tendência à criatividade.

As atitudes rogerianas interessam a esta pesquisa na medida em que concebemos o processo de formação comprometido com o estabelecimento de um clima favorável ao conhecimento e à mudança dos envolvidos de tal forma que ocorra exatamente esta abertura à experiência, o aumento da vivência e a tendência à criação: de conceitos, de críticas, de opiniões, de novos sentimentos e novos valores. E interessa justamente porque estamos questionando o processo de formação de coordenadores pedagógicos em um contexto educacional em que lhes é exigido o preparo de professores para assumirem concepção ampliada de educação, incluindo formação de valores e desenvolvimento de habilidades psicológicas e sociais.

“Ser o que realmente se é”, o que quer dizer isso? O que isso implica?

Ser verdadeira e profundamente um membro único da espécie humana não é algo que deva suscitar horror. Tal coisa significa, pelo contrário, que se vive plena e abertamente o processo complexo de ser uma das criaturas mais sensíveis, mais dotadas e mais criadoras deste planeta. Ser completamente esse nosso caráter único como ser humano não é, segundo a minha experiência, um processo que se deva qualificar de mau. As palavras mais apropriadas seriam as de que é um processo positivo, construtivo, realista e digno de confiança.” (Rogers, 1999: 129)

O segundo autor que propomos como referência para a análise dos processos de formação dos coordenadores pedagógicos é Paulo Freire, uma vez, como já apresentamos no início deste capítulo, este autor também tem servido para fundamentar nossas práticas como formadora.

Nascido em 19 de setembro de 1921, no Recife, Pernambuco.

Paulo Freire se compromete com educação, construindo as primeiras ações que fariam dele um educador mundialmente reconhecido.

No período de 1960 a 1964, sua opção pela educação das classes populares intensifica-se.

Paulo Freire foi também um dos "Conselheiros Pioneiros" do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. Paulo Freire coordenou o Movimento de Cultura Popular - MCP.

O MCP teve o intuito de atender às camadas populares através da democratização de ações culturais e educacionais.

Ainda no final de 1959, Paulo Freire obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação, defendendo a tese "Educação e atualidade brasileira". Esta titularidade garantiu que em 30 de novembro de 1960 fosse nomeado professor

efetivo de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife.

No ano seguinte, pela Portaria nº. 37, de 14 de agosto de 1961, foi-lhe também conferido o certificado de Livre Docente da cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes.

Foi convidado pelo Ministro da Educação e Cultura (MEC), Paulo de Tarso Santos, para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, utilizando o "método Paulo Freire" (1963-64).

No período de 1964 a 1980, Paulo Freire é obrigado a se exilar após ter passado algumas semanas na prisão, como consequência do golpe militar de 1964. Ele trabalhou, então, durante cinco anos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária. Ali aperfeiçoou seu método de "conscientização", que se torna o método oficial do governo democrático cristão do Chile. Desta experiência escreveu *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1969. Em 1968, Freire se torna conselheiro da UNESCO.

No período de 1980 a 1997, ocorre seu retorno ao Brasil (em 1979 como primeiro retorno e em 1980 para ficar definitivamente) após ser anistiado. Tem-se a continuidade, no Brasil, de sua ação comprometida com a população socialmente excluída. Em 1982, fundou com um grupo de exilados, o Conselho de Educação de Adultos da América Latina - CEAAL.

Lecionou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em 1989, tornou-se Secretário de Educação no Município de São Paulo.

Paulo Freire alimentava a idéia de fundar um instituto que pudesse proporcionar o encontro de pessoas e instituições que pesquisassem ou trabalhassem em torno dos mesmos princípios que fundamentam a sua pedagogia. Após conversas em

encontros com diferentes educadores e amigos comprometidos com seus ideais, é fundado o Instituto Paulo Freire em primeiro de setembro de 1992.

Paulo Freire faleceu no dia 2 de maio de 1997 .

Recebeu o título de Doutor Honoris Causa de 34 universidades da Europa, Estados Unidos e América Latina, incluindo dez universidades brasileiras.

Quase todos os seus livros estão editados em inglês, francês e espanhol e grande parte deles também em italiano e alemão. A *Pedagogia do oprimido* foi traduzida para os povos dessas citadas línguas e, no mínimo, para mais duas dezenas de idiomas desde o japonês, o hindu e outras línguas orientais até o ídiche, sueco, holandês e outras línguas dos países europeus. *Educação como prática da liberdade* foi também traduzido para a língua basca e *Pedagogia da esperança* inclui em suas traduções, o dinamarquês.

Freire criticou educação entendida como processo no qual o professor não estabelece comunicação com seus alunos, mas faz apenas comunicados no intuito de depositar conteúdos em cofre vazio representado pelo aluno que nada tem a dizer. Chamou esta educação que deposita conteúdos nos alunos de educação bancária. Freire propõe uma categoria central: a dialogicidade como prática a ser construída para superação da educação bancária. Dialogicidade que implica superação da dicotomia entre saber escolar e saber do aluno, considerando-se o universo cultural do aluno como ponto de partida para a comunhão que se dá na aula. Universo cultural a ser confrontado com saber escolar, com saber do professor, com saber de autores para ser ampliado e questionado no processo que busca a transformação da consciência ingênua em consciência crítica.

"Se é dizendo a palavra com que, **'pronunciando'** o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza 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 tão pouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Não é também discussão guerreira, polêmica entre os sujeitos que não aspiram comprometer-se com a **pronúncia** do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua.

Porque é encontro de homens que **pronunciam** o mundo, não deve ser doação do **pronunciar** de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens “. (Freire, 1978: 23)

O pensamento de Paulo Freire pode ser agrupado em quatro grandes temas:

- Dialogicidade
- Leitura do mundo e pronunciamento do mundo
- Autonomia
- Tendência do ser humano para ser mais, para ser completo

Vejamos como estes temas se entrecruzam na teoria de Paulo Freire. Freire entende que o ser humano apresenta uma vocação ontológica para o ser mais, imbuído de uma natureza histórica e de uma capacidade de perceber-se no mundo, de reconhecer-se a si mesmo e ao mundo exterior como outro. O homem é presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se coloca o movimento humano em busca de uma completude na relação com o mundo, com os outros homens. A consciência de sua incompletude leva o homem a buscar a comunhão com outros homens. Para Freire, a consciência do inacabamento é um

fundamento para desejar ser mais, ser mais completo, para mover-se em direção a uma completude que nunca se completa, daí decorrendo outra característica humana importante, ou seja, sua sociabilidade, sua dependência de outros seres, sua condição de ser que convive, que é resultado de relações e que muda sempre, isto é, que apresenta historicidade: muda em contextos de relações.

A teoria pedagógica de Freire decorre desta compreensão de que o homem muda em relações sociais, culturais, ambientais e decorre ainda de sua compreensão de que esta mudança deve estar associada a uma ética comprometida com autonomia e solidariedade.

A autonomia vai se constituindo da experiência de inúmeras decisões que vão sendo tomadas juntamente com muita responsabilidade para a construção de uma ética da solidariedade. A ética instaura sua necessidade no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção.

Freire (1999) afirma que esta autonomia é conquistada sob a condição de nos tornarmos conscientes, respeitando a autonomia e dignidade de cada um, sem que isso seja considerado um favor de que tenhamos de conceder uns aos outros.

Os processos educacionais e a formação docente devem, assim, acontecer em favor da autonomia do ser dos educandos, do ser quem se forma.

O formando, desde o princípio, deve se convencer de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção; e formar não deve ser a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. “*Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa*”. (Freire, 1999: 26).

Quando os educandos aprendem realmente, estes vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, sempre ao lado do outro sujeito do processo, que é o professor.

Ensinar também exige aceitação do novo, com uma reflexão crítica sobre a prática, pensando no que se fez hoje e no que pode ser melhorado para amanhã, procurando, através desta luta para não se tornar um ser condicionado, fazer com que seus alunos também percebam este fato, considerando-se inacabados e, por isso, com condições de ir além.

"É esta percepção do homem e da mulher como seres 'programados, mas para aprender' e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos".
(Freire, 1999: 164)

Como princípios basilares a uma prática educativa que transforma educadores e educandos e lhes garante o direito a autonomia pessoal na construção duma sociedade democrática, Paulo Freire defende:

1. A rigurosidade metódica e a pesquisa
2. A ética solidária e estética
3. A competência profissional,
4. O respeito pelos saberes do educando e o reconhecimento da identidade cultural,
5. A rejeição de toda e qualquer forma de discriminação
6. A reflexão crítica da prática pedagógica,
7. O saber dialogar e escutar,
8. O querer bem aos educandos,
9. O ter alegria e esperança,
10. O ter liberdade e autoridade
11. O ter curiosidade
12. O ter a consciência do inacabado...

O entendimento de que o homem é inacabado e requer a presença de outros homens e outros seres (do mundo natural) na busca de sua completude, aliado ao

entendimento de que esta incompletude é infinita, pois sempre haverá algo para se aprender, sempre haverá movimento da realidade a exigir conhecimento novos implicam a compreensão freireana de que *os homens se educam em comunhão*.

O sentido ideal do movimento de completude deve ser para Freire a construção da autonomia de todos, a construção de relações que não incluam a dominação de alguns sobre os outros. Esta perspectiva é decorrente com o fato de que todos os seres lutam por ser mais, sendo desejável que alguns não impeçam os demais de realizarem sua busca por completude, por saber mais, por ser mais.

A pedagogia decorrente desta concepção inclui necessariamente o respeito à curiosidade de todos por saber mais, por entender o mundo. Inclui a afetividade e a sensibilidade aos sentimentos que se manifestam e são produzidos pelos homens nesta caminhada por ser autônomo. Inclui a criticidade que permite a passagem da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, isto é, a passagem das primeiras opiniões para uma compreensão aprofundada da realidade. Inclui a escuta dialógica que, por sua vez, exigem humildade e tolerância por parte do educador para deixar aflorar a curiosidade, as dúvidas, os medos do educando.

“Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto anulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das idéias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz sua posição com desenvoltura. Precisamente porque escuta, sua fala discordante, em sendo afirmativa, porque escuta, jamais é autoritária.

Não é difícil perceber como há umas tantas qualidades que a escuta legítima demanda do seu sujeito. Qualidades que vão sendo constituídas na prática democrática de escutar.” (Freire, 2001: 134-135).

Não resta dúvida de que existem muitos pontos comuns nas pedagogias defendidas por Rogers e Freire. Em Rogers (2001: 126) “concordo com as concepções básicas de Freire. Já indiquei, ao falar de educação, que eu estenderia os princípios básicos, sobre os quais ambos parecemos estar de acordo, a todas as situações de aprendizagem”. Existem semelhanças, sobretudo no que diz respeito à liberdade de expressão individual, à crença na possibilidade de os homens resolverem, eles próprios, seus problemas, desde que motivados interiormente para isso.

Para Rogers, assim como para Paulo Freire, a responsabilidade da educação está no próprio estudante, possuidor das forças de crescimento e auto-avaliação. A educação deve estar centrada nele, em vez de centrar-se no professor ou no ensino; o aluno deve ser senhor de sua própria aprendizagem. E a aula não é o momento em que se deve depositar conhecimentos no aluno, nem as provas e exames são os instrumentos que permitirão verificar se o conhecimento continua na cabeça do aluno e se este o guarda do jeito que o professor o ensinou. A educação deve ter uma visão do aluno como pessoa inteira, com toda a complexidade da subjetividade humana no processo de objetivação para compreender a si mesmo e ao mundo.

Passamos atualmente por profundas modificações sociais, políticas e econômicas. No espaço mundial surgem novas situações e demandas que produzem uma dinâmica cada vez mais intensa de incertezas e desafios. Inovações tecnológicas, crescente importância do conhecimento, o papel estratégico da informação, intensificação da interdependência econômica entre países e regiões, são apenas alguns aspectos que formam o novo quadro mundial, no qual todos nós estamos inseridos como indivíduos.

Nesse contexto, a incerteza aparece como um dos principais norteadores das ações humanas e, dificulta a elaboração de previsões de médio e longo prazo.

Dessa maneira, é importante refletirmos sobre a situação da Escola, quais suas possibilidades quanto a sua atuação transformadora.

A Escola necessariamente configura-se como espaço de socialização de indivíduos, de interação entre indivíduo e sociedade e principalmente como espaço reflexivo de possibilidades de transformação. A relação dialética entre indivíduo e meio, tem nas relações interpessoais uma de suas principais características de direcionamento do indivíduo no contexto coletivo. A Escola, portanto, deve dotar o indivíduo de saberes que propiciem ações que permitam posicionar-se criticamente diante das relações sociais e interpessoais que surgirão durante a sua vida.

Para Rogers, o objetivo maior é o que chama de “Vida Plena” tendo como centro uma perspectiva situacional e condicional do indivíduo frente a sua própria existência. Rogers destaca três características necessárias para se obter a “Vida Plena”:

- Abertura crescente à experiências;
- Aumento da vivência existencial (reflexiva);
- Criatividade.

A autonomia do indivíduo é eixo central das três características acima. Essas atitudes interagem entre si como caminhos da construção individual dessa autonomia e produzem uma emancipação do ser que ao mesmo tempo o integra ao mundo e o liga aos outros homens, porém em melhores condições de não se submeter. Entregar-se à experiência pela curiosidade, pelo interesse, pelo desejo de conhecer e de mudar não significa submeter-se à experiência e ser determinado por ela. Mas significa aprender a conviver com o que se depende em autonomia, em diálogo, em conflito na direção de poder ser mais e estar melhor para todos.

A consciência da vivência existencial nos difere dos demais animais e é a principal causa da nossa situação de seres éticos capazes de realizar, por opção, o bem ou o mal. Para Paulo Freire, a vida vira existência na proporção que o corpo humano vira corpo consciente: "*o suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não 'espaço' vazio a ser enchido por conteúdos*". (Freire, 1996: 32).

Podemos considerar então que ser criativo, permitir-se às novas experiências, aumentar a vivência existencial implica em estarmos conscientes de nosso inacabamento e nesse processo, a autonomia é situação fundamental para se chegar às ações necessárias na construção da *Vida Plena*.

Cabe então reflexão sobre qual o papel da educação escolar nesse contexto. A educação deve contemplar a construção da autonomia para proporcionar condições de se obter a Vida Plena, propiciando reflexão e a interiorização do conhecimento.

O indivíduo então, também deve ser inserido nesse processo como um ponto dessa rede, que conhecedor de sua identidade e dos saberes que ela implica, utiliza sua autonomia e consciência existencial para se colocar inteira e livremente no processo complexo de produção de cultura.

De acordo com a perspectiva conceitual acima descrita e com as exigências do mundo contemporâneo desafiando a escola a ampliar e aprofundar seu compromisso educacional com a formação do cidadão para uma sociedade democrática é pertinente perguntar-se pelo sentido e pelo compromisso da educação que vem sendo realizada junto aos coordenadores pedagógicos em seus cursos de formação inicial, uma vez que os mesmos são valorizados por nós como mediadores privilegiados no processo de preparo e reflexão sobre a prática dos professores no interior das escolas.

Para finalizar registramos duas afirmações de Rogers e Freire que nos parecem exemplares para evidenciar o que compreendemos ser essencial ao formador e ao processo de formação dos coordenadores pedagógicos.

“Quanto mais aberto estou às realidades em mim e nos outros, menos me vejo procurando, a todo custo, remediar as coisas. Quanto mais tento ouvir-me e estar atento ao que experimento no meu íntimo, quanto mais procuro ampliar essa mesma atitude de escuta para os outros, maior respeito sinto pelos complexos processos da vida. É esta a razão por que me sinto cada vez mesmo inclinado a remediar as coisas a todo custo, a estabelecer objetivos, modelar as pessoas, manipulá-las e impeli-las no caminho que eu gostaria que seguissem. Sinto-me muito mais feliz simplesmente por ser eu mesmo e deixar os outros serem eles mesmos. Tenho a nítida sensação de que este ponto de vista deve parecer muito estranho, quase oriental. Para que serve a vida se não procurarmos agir sobre os outros? Para que serve a vida se não os levamos a agir e a sentir como nós agimos e sentimos? Como se pode conceber um ponto de vista assim tão inativo como o que estou propondo? Tenho certeza que atitudes como estas serão, em parte, a reação de muitos de vocês.

Contudo, o aspecto paradoxal da minha experiência é que, quanto mais me disponho a ser simplesmente eu mesmo em toda a complexidade da vida e quanto mais procuro compreender e aceitar a realidade em mim mesmo e nos outros tanto mais sobrevêm transformações.” (Rogers, 1999: 28).

“Atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar. Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à

experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil". (Freire, 2001: 58).

CAPÍTULO 3

Procedimentos Metodológicos

1. Abordagem

A presente pesquisa caracteriza-se por abordar o objeto de estudo por meio do discurso escrito de alunos e professores de cursos de Pedagogia e também por meio do registro de dois encontros – aqui caracterizados metodologicamente como Grupos Focais - que contaram com a participação de professores e coordenadores pedagógicos (da educação básica e de cursos de Pedagogia).

Esta investigação pode ser identificada, num primeiro momento, como um levantamento extensivo para analisar o processo de formação de coordenadores pedagógicos em instituições de ensino superior - públicas e privadas - no Estado de São Paulo e no segundo, como um aprofundamento dessa questão no tocante ao desenvolvimento da competência nas relações interpessoais.

Duas questões centrais são colocadas:

- Em que medida os processos de formação do coordenador pedagógico estão voltados para favorecer a reflexão acerca das dificuldades que supostamente este educador irá enfrentar no cotidiano de sua profissão?
- Em que medida os formadores dos coordenadores pedagógicos incluem a tematização teórica, a problematização e a análise das relações interpessoais como conteúdos/objetivos explícitos nesses processos de formação?

Como decorrência dessas questões, e tomando como referência algumas das categorias já enunciadas no capítulo anterior - quando apresentamos o referencial teórico para esta pesquisa – dois aspectos serão ainda considerados:

- Valorização do processo de formação dos coordenadores pedagógicos (por parte dos alunos e professores de cursos de pedagogia)

- Valorização do pensamento dos coordenadores sobre seu próprio processo de formação

2. Procedimentos para o levantamento de informações

2.1. Fase preliminar de definição de estratégias e construção dos instrumentos para teste:

Nesta fase inicial construímos e aplicamos instrumentos para teste, junto a 30 (trinta) alunos de cursos de Pedagogia de uma instituição que não constou da amostra da pesquisa e junto a 03 (três) professores de cursos de Pedagogia que também não participaram da mesma.

Na elaboração das perguntas para esta aplicação baseamo-nos nos temas fundamentados no referencial teórico e na intenção da pesquisa. Os quadros que se seguem registram os temas e questões associadas:

Quadro gerador do instrumento teste – Sujeitos: alunos	
Temas	Itens
Valores positivos associados a posturas de professores	Descreva três características de professores que você teve no curso de pedagogia e que você gostaria de assumir em sua prática como educador.
Valores negativos associados a posturas de professores	Descreva três características de professores que você teve no curso de pedagogia e que você não gostaria de assumir em sua prática como educador.
Valores positivos associados a características pessoal e de aluno	Descreva três características de alunos, seus colegas do curso de pedagogia, que você gostaria que fossem também suas.
Valores negativos associados a perfil pessoal e de aluno	Descreva três características de alunos, seus colegas do curso de pedagogia, que

	você não gostaria que fossem também suas.
Experiência significativa como referência profissional - valores positivos associados	Descreva uma situação que aconteceu com você em qualquer momento de sua trajetória escolar e que você considera ter sido marcante para nortear sua futura prática profissional.

Quadro gerador do instrumento teste. Sujeitos: professores	
Temas	Itens
Valorização da experiência como universo privilegiado para construção de significações	Descreva uma situação que aconteceu com você em qualquer momento de sua trajetória escolar, como aluno (a) ou como professor (a) e que você considera marcante para nortear sua vida profissional.
Valorização das relações interpessoais como campo de saberes necessários à prática do coordenador pedagógico/educador	Como você trabalha as relações interpessoais no curso de Pedagogia? Há tematização? Há alguma bibliografia específica?

Após a análise preliminar, passamos por consecutivos processos de revisão e refinamento dos quadros geradores de questões para que eles pudessem servir de referência ao trabalho de preparação dos instrumentos que seriam efetivamente utilizados na fase de coleta dos dados. Os instrumentos elaborados para o levantamento da opinião dos alunos e professores foram aperfeiçoados, tendo em vista o teste realizado e as intenções da pesquisa.

Este processo foi desenvolvido cuidadosa e minuciosamente a partir das respostas do levantamento preliminar e teve como referência os autores assumidos no marco teórico desta pesquisa: Carl Rogers e Paulo Freire.

Entendo ser importante registrar que a opção por levantar um grande número de opiniões justificou-se por meu interesse em aprender a elaborar instrumentos e desenvolver análises de forma mais extensiva, ainda que sob a abordagem qualitativa, uma vez que por ocasião de minha pesquisa de mestrado e de diversos estudos que oriento e realizo cotidianamente percebo-me envolvida com estudos de caso, sempre voltados para grupo restrito e específico de participantes.

Esta opção justificou-se ainda, pelo próprio objetivo da pesquisa, ou seja, produzir conhecimento sobre a formação do coordenador pedagógico sob a hipótese de que nesta formação são vivenciados problemas que se referem ao desenvolvimento de temas associados às relações interpessoais e que por sua vez constituem saberes fundamentais à ação do coordenador conforme demonstram estudos de autores como Christov (2001), entre outros.

Sem a intenção de generalizar prováveis resultados encontrados, pretendi construir um mapeamento sobre formação inicial do coordenador que pudesse contribuir com o atual debate sobre formação do educador, sobretudo porque no processo de revisão de estudos sobre o coordenador pedagógico não encontrei estudos extensivos voltados para a visão de alunos e professores.

2.2. Escolha dos sujeitos:

Concluída esta primeira fase, foi realizado o exame de qualificação, ocasião em que – acatando a sugestão da banca - decidimos que seria bastante positivo buscar e levantar as informações necessárias para a análise, através da realização de grupos focais ao invés de aplicar os questionários inicialmente previstos e construídos para a coleta dos dados. Embora ainda não houvesse clareza sobre o número adequado de encontros e sobre a quantidade de participantes de cada encontro, já havia definição a respeito dos sujeitos: alguns

grupos seriam constituídos por alunos e outros por professores e/ou coordenadores.

Iniciamos o levantamento pesquisando os vários *sites* de cursos de Pedagogia existentes no Estado e estabelecendo os primeiros contatos com Universidades particulares da cidade de São Paulo com o objetivo de selecionar apenas aquelas que ofereciam habilitação específica para a formação do Coordenador Pedagógico.

Naqueles contatos preliminares foi possível constatar que poucas são as instituições que oferecem dentro do tempo previsto para o curso, a referida habilitação. Em geral, ela é oferecida ao aluno como habilitação opcional podendo ser cursada ao final do período (um ano a mais de curso) ou ainda no formato de complementação pedagógica. Além disso, percebemos que há ainda hoje, certa confusão quanto ao próprio nome da habilitação: em algumas instituições ela é denominada *supervisão escolar* (sem no entanto, deixar claro se esta terminologia refere-se ao *Supervisor de Ensino*) e em outras instituições a habilitação é chamada de *coordenação pedagógica*. Por esta razão, decidimos ampliar a coleta de dados para todos os cursos de pedagogia aos quais tivéssemos acesso e não apenas aos que especificavam a formação do coordenador pedagógico, ou seja, optamos por estender a coleta de dados aos cursos de formação do pedagogo, que não restringissem a habilitação apenas à docência.

Com uma lista de aproximadamente vinte instituições (entre faculdades e universidades, públicas e privadas), iniciamos nova etapa buscando, através de contato telefônico e posteriormente por emails, compor os grupos focais de professores, por intermédio dos coordenadores dos cursos de pedagogia. Diante desta solicitação as respostas foram todas negativas. Os coordenadores afirmavam ser esta uma *missão impossível*, pois, até para realizar reunião pedagógica com o grupo de professores havia dificuldade para conseguir agrupá-los.

2.3. Revendo encaminhamentos:

Considerando que a abordagem deste estudo se propunha a privilegiar tanto o olhar dos alunos quanto dos professores e coordenadores e, considerando ainda meu interesse por uma pesquisa de caráter extensivo, esta primeira dificuldade nos mobilizou – à minha orientadora e a mim – a repensar nos encaminhamentos e nas estratégias de forma que pudéssemos garantir os dois aspectos citados acima.

Decidimos então retomar a idéia dos questionários, como recurso para atingir um número maior de respondentes - alunos e professores - contemplando assim meu desejo de fazer uma pesquisa extensiva sem, no entanto, abandonar a possibilidade de realizar as entrevistas juntos aos professores que se manifestassem disponíveis para colaborar neste estudo.

Cabe esclarecer que o instrumento - *questionário* - elaborado para levantamento junto aos alunos e aos professores após o teste já referido, baseou-se inicialmente em quatro áreas. São elas:

- Dados de caracterização (sexo, idade, formação acadêmica)
- Motivações para opção por pedagogia
- A formação do coordenador pedagógico
- Relações interpessoais e formação do educador

Para elaboração dos questionários efetivamente utilizados nessa pesquisa foram seguidos os seis passos sugeridos por Selltitz, Wrigtsman e Cook (1987: 25):

- Identificar informações necessárias;
- Definir tipo de questionário a ser empregado;
- Produzir esboço preliminar;
- Rever perguntas elaboradas;
- Testar o questionário;
- Editar e especificar procedimentos para orientar seu preenchimento.

Desta forma e, ao mesmo tempo em que retomávamos os questionários (os modelos podem ser observados nos anexos 2 e 3), iniciamos a preparação das entrevistas, o que naquele momento vislumbrávamos como uma possibilidade de aprofundar - prioritariamente junto aos professores - as questões relativas à dimensão relacional associada à formação do coordenador. Assim, delimitamos que em cada instituição, os questionários seriam aplicados a trinta alunos e cinco professores.

Obedecendo às datas e horários agendados pelos coordenadores dos cursos, os questionários foram respondidos pelos alunos durante uma das aulas do dia e acompanhados pelo professor que estava na sala naquele momento. Quanto aos professores, os questionários foram entregues em disquetes à coordenação do curso, para fossem respondidos no prazo de uma semana e devolvidos à coordenação que me enviaria por email.

Dentre as vinte instituições contatadas, 12 aderiram à pesquisa. A devolutiva de respostas dos alunos ocorria de acordo com nossas expectativas, diferentemente do que percebemos com relação aos professores, considerando que dentre eles, muitos não nos deram devolutiva.

Portanto, a seleção dos cursos de pedagogia participantes desta pesquisa não resultou da delimitação de uma amostragem representativa no sentido clássico presente nas pesquisas quantitativas, ou seja, não contempla amostra estatística tendo em vista o universo de instituições ou de alunos e professores dos cursos de pedagogia.

E ao se constatar ainda que a grande maioria dos coordenadores pedagógicos são formados em instituições que não oferecem habilitação específica para esta função, optou-se por estender a pesquisa a todos os cursos de pedagogia que aderiram à participação, independentemente de habilitações. Assim, o universo de nossa pesquisa contempla alunos e professores de cursos de pedagogia de

universidades públicas e particulares; de centros universitários e também de faculdades, situadas na cidade de São Paulo, Grande São Paulo e interior do Estado.

A consolidação e a tabulação geral dos dados aponta que foram respondidos 282 questionários por alunos de pedagogia e 18 questionários por professores, representantes de doze instituições de ensino superior.

2.4. A surpresa de uma nova possibilidade:

Considerando a dinamicidade que caracteriza as pesquisas de natureza qualitativa e que podem, ao longo da pesquisa apontar a necessidade e/ou possibilidade de novos encaminhamentos, desejo registrar um fato que bem ilustra esta afirmação: no questionário destinado aos professores havia uma pergunta referente à disponibilidade e interesse dos respondentes em participarem da entrevista. A partir desta informação, em contato telefônico iniciei o convite aos professores para a realização das entrevistas. Qual não foi minha surpresa em perceber que naquele momento, caso ainda houvesse interesse de nossa parte, seria possível reunir os professores para a realização dos grupos focais. Curiosamente, algo que no início havia se mostrado inviável, fluiu quase que naturalmente naquele momento.

E assim foi feito. Ao invés das entrevistas foi possível constituir dois grupos focais que além de contar com a participação de professores, pôde contar também com a participação de coordenadores pedagógicos de cursos de pedagogia e coordenadores pedagógicos do ensino básico da rede pública e privada. Desta forma, foi descartada a realização das entrevistas como estratégia para a coleta dos dados.

2.5. Sobre os grupos focais:

A utilização desta estratégia como recurso para levantamento de dados permitiu e favoreceu o aprofundamento da problematização sobre o processo de formação dos educadores mantendo o foco na atuação do coordenador pedagógico e tendo como objetivo a produção de um discurso mais autêntico e identificado com as experiências profissionais dos participantes, sem que se perdesse de vista o núcleo da pesquisa, ou seja, problematizar a formação inicial do coordenador pedagógico compreendendo o papel da reflexão sobre relações interpessoais nessa formação.

“Cabe considerar que a elaboração do roteiro para o trabalho com o grupo focal tem que ser muito cuidadoso, dentro dos propósitos da pesquisa. No entanto, pode ocorrer que durante o processo de discussão, um ou outro tópico previsto para um momento posterior venha a ser tratado de modo suficiente antecipadamente.” (Gatti, 2005: 32).

Ainda em (Gatti, 2005: 69 - 70), temos que:

“A potencialidade mais enfatizada do grupo focal como meio de pesquisa está ligada à possibilidade que ele oferece de trazer um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas (conceitos, idéias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores) para o foco de interesse do pesquisador. Também é enfatizada a confiança nas interações grupais para a produção de dados consistentes. As comparações, os confrontos, as complementações que os participantes produzem entre si, a partir de suas experiências, são uma fonte sólida para a construção de compreensões sobre a complexidade de formas de pensar, de se comportar, das motivações, das intenções e expectativas, em face de determinados aspectos, de uma situação, de um problema, de uma ocorrência, de um serviço, etc.)” .

Compondo com a autora, entendemos que a concretização dos dois grupos focais favoreceu e contribuiu muito significativamente para o aprofundamento de nossa pesquisa, sobretudo quando consideramos a disponibilidade manifestada pelos participantes no sentido do ouvir atento e cuidadoso, da partilha daquela oportunidade de discussão e reflexão sobre tema tão complexo e delicado e ainda

no sentido do respeito pelos modos de ser e de estar com que cada um pôde se manifestar nos dois encontros.

3. Procedimentos de análise:

Em primeiro lugar é importante esclarecer que a análise dos dados foi estruturada em dois capítulos:

- No quarto capítulo foram analisados os aspectos mais gerais da formação inicial do coordenador, quais sejam: a motivação de alunos e professores, a percepção e as expectativas destes em relação ao curso de pedagogia e as questões que cercam o “jeito de ser” e as dificuldades associadas ao trabalho do coordenador pedagógico.
- No quinto capítulo a análise focalizou e aprofundou especificamente o tema das relações interpessoais buscando identificar se – por parte de alunos, professores e coordenadores pedagógicos – existem associações explícitas entre o processo de formação inicial do coordenador e esta questão das relações interpessoais como conteúdo programático a ser teorizado, contextualizado e refletido

O caminho que desenhamos para o desenvolvimento da análise foi iniciado pela verificação e tabulação das respostas fornecidas nos questionários (por alunos e professores) e a isso se seguiu a articulação com nossos teóricos de referência, apoiando nossas percepções com outros autores que também têm desenvolvido estudos recentes acerca dos processos de formação inicial do coordenador. Em seguida, estabelecemos a interlocução entre nossas percepções - resultantes do passo anterior – e os diálogos desenvolvidos nos grupos focais. Este percurso de diálogo, registro, análise e reflexão nos permitiu conhecer e compreender as crenças que ainda permeiam os processos de formação tanto pela perspectiva dos educadores quanto da dos educandos.

Por conta dos próprios limites que se impõem num estudo desta natureza, optamos por selecionar para a análise algumas falas (de alunos, professores e

coordenadores pedagógicos) dentre as que consideramos como as mais representativas e mais diretamente ligadas ao tema da pesquisa. Entretanto, essas falas estão integralmente registradas nos anexos, por trazerem muitos dados, que posteriormente podem motivar outros e novos estudos.

Observação: Na última seção desta tese – que apresenta os anexos - podem ser encontrados os detalhes referentes a:

- Carta de apresentação utilizada para acesso às escolas,
- Exemplos dos questionários aplicados aos alunos e professores,
- Registro detalhado da organização, tabulação e gráficos resultantes do levantamento de dados,
- Registro integral dos dois encontros de Grupo Focal.

Muito importante se faz registrar a necessidade e a importância de auxiliares de pesquisa, para um trabalho desta natureza, tanto durante a coleta de dados - devido à sua extensão e complexidade na aplicação dos questionários - como na oportunidade dos grupos focais, para maior precisão nas observações e nos registros. Posso afirmar que sem esta contribuição teria sido muito mais difícil realizar esta pesquisa.

CAPÍTULO 4

A formação do coordenador pedagógico

Este capítulo tem como objetivo analisar as respostas ao questionário respondido por alunos e professores de cursos de Pedagogia sobre a formação do coordenador pedagógico. Foram 282 alunos de 12 instituições de ensino superior que oferecem curso de Pedagogia e 18 professores das mesmas instituições que nos concederam seu tempo e suas idéias. A questão específica sobre relações interpessoais será analisada no capítulo 5.

O que pensam os alunos e os professores de Pedagogia

Quem são eles:

Os alunos que responderam à esta pesquisa pertencem ao sexo feminino em sua grande maioria e um número significativo não ultrapassa os 35 anos de idade.

Embora não haja no questionário nenhuma pergunta referente à sua atuação profissional, os alunos - em suas respostas a várias questões - remetem-se à sua experiência profissional como docentes, ou seja, um número significativo de alunos da pedagogia já atua como professor.

Dentre os 18 professores que participaram desta pesquisa, 05 são do sexo masculino e 13 do feminino. Apenas 01 com idade entre 31 a 35 anos, 03 entre 36 a 40 anos, 03 entre 41 a 45 anos e 11 com mais de 45 anos de idade.

Os dados sobre a formação dos professores indicam que 08 são mestres e dentre estes, seis são doutores e um livre docente.

Que ao longo do século passado o magistério tenha se constituído como profissão predominantemente feminina é processo explicado pelo menos por dois fatores, um de natureza sócio-econômica e outro de natureza cultural. Em termos econômicos, o magistério implica renda inferior às profissões consagradas como

medicina, engenharia e direito e que foram, ao longo do século XX, sendo realizadas por homens. Em termos culturais, o magistério, sobretudo das séries iniciais do ensino fundamental, antigo primário ou grupo escolar, foi se firmando cercado por representações sociais de que as mulheres, por serem mães, educam melhor as crianças. O curioso é que no contexto atual, metade da primeira década do século XXI, em um contexto social que contempla a crise do emprego e rebaixamento salarial, com amplos contingentes de homens e mulheres vivendo a necessidade de trabalhar a qualquer preço, o magistério continue a ser profissão feminina. Podemos nos perguntar sobre se as representações de que mulheres ensinam melhor as crianças cristalizaram-se a ponto de se expressarem nos dados que apresentamos nesta pesquisa quanto ao sexo dos alunos e professores de Pedagogia.

Importante lembrar que – embora nosso continente de pesquisa seja o ensino superior – estamos nos referindo especialmente aos cursos de formação inicial de educadores que em sua grande maioria e conforme evidenciam a pesquisas anteriormente realizadas, vão atuar no segmento das séries iniciais da educação básica, ou seja, vão trabalhar com crianças, possibilidade esta que novamente vem anunciando a tendência da maioria feminina neste segmento profissional.

O que pensam sobre a complexidade da função do coordenador pedagógico:

Iniciamos nosso levantamento a respeito da formação do coordenador pedagógico, solicitando aos alunos que registrassem as questões que consideram como as mais complexas a serem enfrentadas por eles como coordenadores pedagógicos no contexto escolar. Esperávamos saber, inclusive, se eles já conhecem aspectos da realidade escolar ou se já teriam ouvido falar de aspectos associados à função do coordenador. Como apresentamos a pergunta no plural “Quais as questões”, o mesmo sujeito apontou mais do que uma questão que considera complexa na atuação do coordenador. Por isto o quadro abaixo não apresenta um total de respostas compatível com total de sujeitos e sim com total de questões apresentadas pelos alunos.

Questões mais complexas associadas à atuação do coordenador pedagógico	Número de respostas
Falta de valorização profissional	05
Responsabilidade de liderar um grupo	06
Burocracia	09
Projeto Político Pedagógico e trabalhar com projetos	10
Problemas com a estrutura do sistema educacional	15
Problemas com as famílias e comunidade.	22
Problemas com os alunos e Indisciplina	38
Problemas relacionados com os professores	180
Outros aspectos isolados (que tiveram apenas a resposta de um sujeito para cada afirmação)	17
Respostas em branco	12
Não atuo como coordenador	07

A leitura do quadro permite a constatação de que a questão que mais concentra respostas refere-se ao relacionamento dos coordenadores pedagógicos com os professores. O grupo de alunos parece conhecer um problema central da prática da coordenação, ou seja, dialogar com os professores no cotidiano da escola. Com 180 respostas, vamos identificar os problemas associados ao relacionamento com os professores. O quadro abaixo registra esta informação e os desdobramentos apontados nas respostas.

Questões sobre os problemas relacionados aos professores	Número de respostas
Relacionamento dos professores e coordenadores com a comunidade.	20
Problemas quanto à formação	22
Práticas do professor em sala de aula	24
Resistência ao novo	27
Comodismo e desmotivação	28
Problemas de relacionamento entre professores e entre professores e coordenador	59

As respostas dos professores aproximam-se bastante das respostas dos alunos, conforme podemos observar na lista abaixo, em que apresentamos os temas apontados pelos professores:

Encontrar emprego e eleger contexto/rede

- Ausência de política de supervisão/desvio de função do coordenador
- Formação e condições estruturais
- Enfrentamento do cotidiano sem experiência.
- Falta de interesse de professores
- Indisciplina
- Auxiliar na elaboração e aplicação do projeto da escola.
- Orientar sobre questões pedagógicas / Coerência entre teoria e prática
- Atuar na formação continuada dos professores.
- Processos relacionais
- Burocracia
- Priorizar projetos

Passamos a comentar os problemas apontados pelos alunos e pelos professores, agrupando aqueles que se aproximam em termos práticos e teóricos.

Entendemos ser importante registrar que o lugar a partir do qual se coloca a pesquisadora e a lente que orienta e dá sentido ao seu olhar na tarefa de análise destes dados, reflete grande influência de sua própria formação, de sua atuação como coordenadora pedagógica nos diferentes contextos e de sua atuação em projetos de formação específica de coordenadores pedagógicos, conforme já se pôde observar no relato de sua trajetória profissional. É a partir deste local – constituído com base nas referências acima - que apresentamos os desdobramentos que se seguem:

a) Problemas no relacionamento com a comunidade:

Os alunos participantes desta pesquisa exemplificam este problema apontando a dificuldade dos professores e coordenadores em se relacionar com as famílias dos seus alunos e com a comunidade na qual se insere a escola, para além das famílias de alunos.

Este é um tema bastante atual e tem exigido preparo dos educadores para a construção de um relacionamento positivo com a comunidade que cerca a escola.

Szymanski (2001) traz contribuição que é coerente, inclusive, com o pensamento de Rogers e Freire, nossas referências principais nesta pesquisa. Szymanski propõe um método para o trabalho de educadores com as famílias de seus alunos. Este método inclui ouvir e observar as famílias para conhecê-las sem julgamentos prévios, evitar a comparação com modelos prontos, com regras de como se deve ser ou agir. Inclui ainda o cuidado para que os educadores não se apressem em aplicar teorias que já conhecem para analisar as famílias, cultivando paciência e não pressa em classificar e categorizar. A autora adverte que é fundamental não cristalizar a crença de que existe um único modelo de família. Tais recomendações aproximam-se do ouvir atento de Rogers e do método de educação freireano quando recomenda o levantamento do universo cultural do aluno como ponto de partida para o diálogo entre educador e educando.

Consideramos positivamente o fato de os alunos dos cursos de Pedagogia conhecerem estes desafios que se impõem - sem dúvida - aos educadores (em geral) e ao coordenador pedagógico (em particular), no desempenho de sua função.

Incluir e desenvolver como tema de formação continuada dos professores e da equipe escolar o bom relacionamento com as famílias dos alunos e com a comunidade que cerca a escola é mais um dos compromissos do coordenador pedagógico. Ao que indicam os dados desta pesquisa, trata-se de temática que vem comparecendo cada vez mais significativamente no processo de formação inicial do educador, compondo os programas.

b) Problemas quanto à formação dos professores e sua atuação em sala de aula:

O fato de os alunos de Pedagogia indicarem como questão complexa a ser enfrentada pelos coordenadores os problemas que cercam a formação dos professores revela um conhecimento efetivo ou intuitivo sobre um aspecto importante do próprio papel do coordenador, ou seja, orientar a formação continuada dos professores. Vamos associar o problema da formação a outra questão apontada: problemas relativos à sala de aula. Entendemos que a formação do professor tem como objetivo mais importante a sua atuação em sala de aula, por isto vamos comentar os dois problemas em um só bloco de reflexão.

As queixas mais comuns de formadores de educadores baseiam-se em lacunas deixadas pela formação inicial em termos dos conteúdos escolares ou conceitos científicos próprios de cada área de ensino e baseiam-se, também, em lacunas quanto aos conteúdos pedagógicos.

Por certo, o processo de privatização do ensino superior iniciado nos anos setenta e acelerado nos anos noventa tem sido apontado como uma das causas para as lacunas acima citadas. A ausência de uma formação articulada à pesquisa é vista por muitos pesquisadores como motivo maior para entraves quanto à autonomia intelectual dos educadores. Este fator, porém, não deve ser entendido como único. A pauperização crescente das camadas médias da sociedade nos últimos vinte anos, incluindo aí o rebaixamento salarial dos professores, também pode ser entendido como fator que dificulta sobremaneira uma formação de qualidade, na medida em que o acesso a bens culturais torna-se restrito. Grande número de professores não tem condições de assinar jornais e revistas especializadas, não têm condições de financiar cursos ou participar de congressos, sem contar a própria necessidade de realizar jornadas duplas ou triplas que inviabilizam horários de estudos e pesquisas. Outro aspecto que aparece implícito nas observações dos formadores de educadores é a fragmentação dos saberes em disciplinas que não dialogam entre si, fato este que faz romper com a

possibilidade de resgatar a articulação das dimensões objetivas e subjetivas, pessoais e sociais dos sujeitos em processo de formação. Rompe com a possibilidade da alimentação mútua entre teoria e prática, rompe com a possibilidade do encontro dialógico entre esses sujeitos e limita a compreensão sobre a necessidade de superar as práticas tradicionais e imediatistas para assumir o caráter de continuidade e contextualização histórico-cultural que destacamos como questões fundamentais a serem consideradas nesses processos.

Nesta mesma esteira, vem Batista (2002: 135) que traz importante contribuição quando defende que a

“formação traz em si uma intencionalidade que opera tanto nas dimensões subjetivas (caráter, mentalidade) como nas dimensões intersubjetivas, aí incluídos os desdobramentos quanto ao trajeto de constituição no mundo do trabalho (conhecimento profissional). Portanto, não se trata de algo relativo a apenas uma etapa ou fase do desenvolvimento humano, mas sim de algo que percorre, atravessa e constitui a história dos homens como seres sociais, políticos e culturais. (...) Assim, os compromissos de formação aludem, necessariamente, a contextos sociais, culturais, pessoais que se imbricam, estabelecendo relações de recíproca influência e determinação, superando-se a ilusão tanto do subjetivismo estéril como da onipotência do social. Formação significa a construção de sínteses complexas e multifacetadas, que articulam permanentemente o individual e o social, o biológico e o cultural”.

Fato é que um processo de formação ideal de professores além de considerar sua complexidade, abrangência, organicidade e dinamicidade, deve contemplar - no mínimo - a satisfação de quatro aspectos:

- competência quanto aos conhecimentos a serem ensinados;
- competência quanto aos conhecimentos didáticos associados ao *como* ensinar,

- competências quanto aos saberes das relações interpessoais, tais como: saber ouvir, favorecer a fala e aceitar o outro tal como ele é,
- competência política para se organizar e lutar/conquistar boas condições profissionais.

Placco (1994: 114) ao pensar a atuação do Coordenador Pedagógico-Educacional junto aos professores, apresenta o conceito de sincronicidade com o mérito de integrar aspectos que são essenciais na pessoa do professor. Diz a autora:

“Enfim, percebe-se a possibilidade de o conceito de sincronicidade – e a sua consciência - ser um instrumento útil para o trabalho de formação contínua de professores, a ser realizado pelo coordenador pedagógico educacional. Esse conceito, por incluir dimensões da pessoa inteira, possibilita a mobilização de aspectos diversos da formação, desde a autonomia e parceria dos professores no processo de ensino-aprendizagem, até o aprimoramento das relações pessoais, intra e intergrupais; desde o desenvolvimento de hábitos de estudo do professor, até sua possibilidade de intervir na formação de seus alunos quanto à sexualidade e à prevenção ao uso indevido de drogas; desde a formação científica contínua, até o conhecimento e o compromisso com o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos educandos, nas diferentes faixas etárias; desde o aprimoramento das relações professor-aluno, até a construção de um espaço individual de desenvolvimento dos professores. Assim, são aspectos a serem mobilizados e transformados, no processo de formação, e que não se organizam ou se estabelecem linear ou hierarquicamente, mas se relacionam e se inter-relacionam, na complexidade do humano.

Todos esses movimentos poderão ser equacionados pelo coordenador pedagógico – educacional, por meio da construção de uma interlocução participada, de uma ampliação da comunicação entre os educadores da unidade escolar, enfrentando, juntos-solidária e confiantemente, tanto o caminho das dificuldades e dos obstáculos, como o das descobertas e da construção de respostas aos desafios da prática cotidiana, sejam eles da

ordem da ciência e do conhecimento, sejam eles da ordem das relações e dos afetos.”

O coordenador pedagógico também tem este compromisso apontado por Placco no sentido de promover o processo de educação continuada dos professores de forma integradora dos aspectos centrais acima citados para a construção de uma prática em sala de aula que favoreça a formação também integradora dos alunos.

Apesar de concordarmos que a maioria de nossos professores vive condições adversas para realizarem com competência sua formação e sua profissão, acreditamos também que é importante considerar um outro lado desta questão. Ainda que a formação inicial não deixasse lacunas e que a situação profissional permitisse ao professor planejar e pesquisar, ainda assim, sua prática de sala de aula merece ser analisada permanentemente em processos de educação continuada. Cada sala de aula é nova e sempre traz questões a serem enfrentadas em cada contexto e em cada momento. Ou seja, ainda que a formação inicial ocorresse em termos ideais, sem deixar lacunas, e ainda que as condições profissionais permitissem aos professores planejar e pesquisar com constância e afinco, ainda assim as características da prática educacional e do fazer do professor exigem educação continuada para reflexão sobre a prática e para avaliações e replanejamentos permanentes, além de atualizações e aperfeiçoamentos que os conhecimentos científicos, filosóficos e pedagógicos exigem.

c) Resistência ao novo e Comodismo:

Mais uma vez, os alunos apontam um problema que está presente nas queixas mais freqüentes dos coordenadores pedagógicos e que nós também constatamos nas experiências em que atuamos nos diversos projetos de formação continuada de coordenadores: os professores são resistentes às novas orientações didáticas e às novas práticas que cercam a gestão coletiva, por exemplo. Resistem ao novo

e se acomodam. Por isto decidimos comentar no mesmo bloco os dois problemas citados pelos alunos nesta pesquisa.

Consideramos interessante discutir temas como comodismo e resistência em articulação com o tema mudança. Afinal, quem se acomoda a uma situação resiste a mudar.

Nossa experiência como formadoras de educadores tem revelado que muitas vezes o sujeito, por conta de sua história de vida e sobretudo de sua história escolar, apresenta dificuldades para enfrentar o desafio de um rompimento - algo como um desapego que tornaria fértil o terreno e prepararia o sujeito para as novas possibilidades.

“Viver é escolher, e a cada escolha existe uma deserção, um abandono, uma possibilidade que fica pelo caminho; é a nossa vontade mutante que se reveste do hoje, incrustado pelo ontem das nossas histórias, pelas cores das nossas paisagens interiores. É um gesto de relativa eternidade que se fecha para logo depois se abrir num mundo infinito de promessas, que cresce continuamente até implodir numa nova escolha. Se assim não fosse, viver seria um ato emperrado, destituído do caráter dinâmico que impulsiona a vida para o salto utópico, contínuo e descontínuo, de se completar e de se fazer feliz.” (Giacon, 2002: 35).

Representações e crenças há muito cristalizadas - sobretudo aquelas construídas e fortalecidas pelo currículo oculto observado nas instituições de educação formal - revelam ransos que dificultam ou retardam a compreensão dos fundamentos que sustentam novas propostas e novos caminhos. Nesse contexto podem surgir - e de fato, surgem - movimentos de negação, resistência e imobilização associados a sentimentos de medo e insegurança.

Se nos perguntarmos por que os professores se acomodam aos seus tradicionais métodos de ensino ou por que resistem às novas orientações ou, ainda, por que não querem mudar seu modo de ensinar, podemos formular algumas hipóteses.

A primeira hipótese refere-se aos medos. É compreensível que se sinta medo de assumir novos caminhos na prática educacional quando não se conhece muito bem novos procedimentos. Isto aparece com freqüência quando observamos situações de decisões coletivas. Muitos gestores preferem tomar decisões solitariamente por não saber conduzir uma discussão em grupo ou por não saber como lidar com conflitos. Outro medo comum em situação nova é o medo de errar perante o grupo de alunos ou de colegas ou mesmo perante superiores hierárquicos. Este medo de errar acompanha o medo de arriscar o novo.

Retomando Bruno (2005: 79 - 81) – em trabalho no qual são analisadas dificuldades para mudar e algumas condições para favorecer a mudança - reafirmamos que é importante a lembrança de que não estamos tratando de qualquer mudança. Preocupam-nos mudanças que favoreçam a construção de habilidades para compreendermos nossas práticas e nossos modos de pensar. Interessam-nos - conforme defende Paulo Freire (1983) - mudanças na perspectiva do ser mais.

O desejo da mudança que esperamos dos professores tem uma direção bem definida diante do compromisso que assumimos em relação ao aprendizado dos alunos. Espera-se que os professores alimentem o desejo de aprimorar permanentemente seus métodos para ensinar melhor. Espera-se que desejem mudar posturas que impeçam ou dificultem a dialogicidade defendida por Freire e a aceitação defendida por Rogers. Espera-se que os professores acreditem na capacidade e no desejo de mudança dos seus alunos e que os coordenadores pedagógicos na condição de educadores dos professores acreditem no desejo e na capacidade de mudanças destes últimos.

Sobre mudança, Rogers nos diz:

“Qualquer aprendizagem significativa envolve mudança. Mudança é uma experiência assustadora e aterradora. Quando na experiência individual a mudança pode ser um fato gratificante, o indivíduo pode se permitir ao risco de aprender, de mudar. Na medida em que ele aprende isto, ele pode correr o risco de ser aberto à sua experiência - quer a experiência de seus sentimentos e reações internas, quer a experiência que seus sentidos trazem a ele do mundo de fora. Nessa medida ele incorporou um processo de mudança contínua. Quando ele já tiver conquistado um avanço nesta direção, pode-se dizer que a capacidade de mudança tornou-se um de seus maiores atributos. O ponto que eu venho salientando é de que a sociedade do mundo moderno necessita de instituições de formação de professores e alunos, nos quais a capacidade de mudança e o processo de aprendizagem contínua seja uma característica importante. Este é essencialmente um novo objetivo, próprio e adequado a uma sociedade moderna, cuja característica marcante é a mudança. (Rogers, 1967: 323)

Concordando com Rogers, no trabalho já citado, apresentamos como condições para mudança os seguintes cuidados por parte dos formadores:

- não olhar o outro como aquele que não vai mudar, pois a falta de crédito gera desconfiança no processo de formação e se constitui como base para resistências ao novo;
- respeitar o ritmo de mudança de cada um;
- garantir tempo de reflexão, questionamentos e superação de dificuldades, muitas vezes colocando-se contra o tempo acelerado do contexto sócio-cultural atual. Na escola, existe a cultura de que tudo deve ser feito em clima de emergência. As demandas dos órgãos centrais muitas vezes impedem os educadores de assimilarem o novo como coisa sua, o que provoca mais e mais resistências a este novo.

Distinguimos - na ocasião em que elaboramos a referida reflexão sobre mudanças de educadores - dois tipos de condições para que ocorram mudanças nas escolas:

- Condições que devem ser garantidas pela gestão de cada sistema educacional, tais como organização do tempo, do espaço, de remuneração dos educadores para que as mudanças sejam construídas por todos e
- Condições que passam pela subjetividade de cada educador, o que nos foi possível observar nos relatos da coordenadora pedagógica por nós acompanhada na ocasião do estudo ora citado (Bruno, 2005: 79-81). Estas condições seriam: disponibilidade para desenvolver auto-crítica, disponibilidade para identificar aspectos a serem aprofundados e aperfeiçoados na própria prática, disponibilidade para perceber ritmos e características distintas de perfil dos professores, disponibilidade para leitura e análise de autores e, sobretudo, ou primeiramente, desejo de mudar.

O coordenador pedagógico tem um papel fundamental neste processo de favorecer o desejo de mudança ou a quebra da resistência ao novo. E este é o tema que se relaciona com outra questão apontada pelos alunos de Pedagogia como complexa na atuação do coordenador pedagógico, ou seja, a questão do relacionamento interpessoal com os professores.

d) Relacionamento interpessoal entre coordenadores e professores

Christov (2001) identificou em seu trabalho de doutoramento os saberes das relações interpessoais como os mais valorizados pelos coordenadores da rede estadual de São Paulo.

Almeida (2003: 70), por sua vez caracteriza e defende a educação como um processo relacional destacando a idéia de que os saberes dos educadores são personalizados, não se dissociando pessoa e educador. Diz a autora:

“Então, se o ensino é uma profissão relacional (Perrenoud) e se boa parte dos saberes dos professores é construída na relação com o outro (Tardif), o coordenador pedagógico precisa conhecer e valorizar a trama das relações interpessoais nas quais ele, coordenador, e seus professores interagem. E, ao lidar com professores que trabalham com seres humanos usando a si próprios como instrumento de trabalho, precisa desenvolver com esses professores uma relação calorosa autêntica, relação que lhes permita desenvolver-se como pessoas que vão se relacionar com pessoas.”

No capítulo 5, analisaremos detidamente esta questão das relações interpessoais justamente por se tratar do foco central de nossa pesquisa.

Neste momento, reiteramos o fato de os alunos de Pedagogia revelarem ter a noção de que esta é uma questão importante para a profissão do coordenador, o que pode ser atestado pela pesquisa de Christov e por nossa experiência enquanto formadoras de educadores.

Além das questões associadas aos problemas com professores, os alunos dos cursos de Pedagogia participantes desta pesquisa ainda destacam como questões complexas na atuação do coordenador:

- Problemas com os alunos e Indisciplina
- Responsabilidade de liderar um grupo
- Projeto Político Pedagógico e trabalhar com projetos
- Problemas com a estrutura do sistema educacional
- Burocracia
- Falta de valorização

As duas primeiras questões: “liderar um grupo” e “indisciplina dos alunos” podem ser entendidas no campo das dificuldades das relações interpessoais na medida em que o coordenador precisa construir uma relação de confiança com toda a equipe escolar, incluindo professores e alunos para que valores e contratos relativos a posturas possam ser construídos, negociados e assumidos coletivamente.

O trabalho com projetos requer, além das capacidades acima e da relação de confiança estabelecida, a competência para articular os professores em torno de uma reflexão sobre currículo. São necessários saberes relacionados às teorias atuais sobre currículo para que o coordenador oriente os professores na direção de um planejamento interdisciplinar.

Os problemas com a estrutura do sistema educacional, com a burocracia e com a falta de valorização profissional exigem enfrentamentos no interior da escola e da sociedade. Exigem competências de natureza política e ética, para além dos saberes das teorias pedagógicas e das relações interpessoais. Exigem trocas entre grupos profissionais situados para além da escola, em sindicatos e movimentos de educadores. É muito interessante e desejável que o processo de formação dos coordenadores nos cursos de pedagogia contemple este aspecto da formação.

Na categoria ‘*outros*’ do conjunto de respostas dos alunos, localizamos afirmações que aparecem apenas uma vez. Por serem demasiadamente pontuais no sentido de revelarem a dificuldade de um aluno em especial, serão contempladas nas discussões das questões mais amplas e comentadas acima. Registramos aqui, exatamente as palavras dos alunos:

- A alfabetização na idade pré-escolar.

- A convivência com a realidade escolar, que dependerá de cada escola e sociedade.
- A escola muitas vezes tem sido um “depósito”.
- Auto gestão.
- Auto formação.
- Avaliação.
- Diretor fora da realidade do PPP da escola.
- É poder também participar do contexto escolar da instituição.
- Em primeiro lugar arrumar onde trabalhar porque está muito difícil arrumar onde trabalhar.
- Escrever uma carta explicando algum problema para a DRE.
- Escrever uma carta para a DRE constando problemas e soluções.
- Estar por dentro dos conhecimentos gerais e novos que a sociedade conquista e saber trabalha-los na escola.
- Melhorar o índice de alfabetização nas 1ª séries.
- Lidar com a democracia do país
- O ECA.
- Pesquisa.
- Pesquisar novas propostas.

A formação inicial como suporte para o enfrentamento das questões:

A questão: “A formação inicial vivenciada por você oferece subsídios prático-teóricos para o enfrentamento de tais questões?” foi respondida por alunos e professores.

Os alunos responderam primeiramente *sim* ou *não* ou deixaram a resposta em branco. O quadro abaixo registra os resultados e trabalhamos com 288 respostas porque alguns respondentes indicaram ‘*sim e não*’ (total de seis alunos).

A grande maioria dos respondentes admite que seu curso traz subsídios para enfrentarem os desafios da coordenação. Solicitamos, ainda, que os alunos

justificassem suas respostas e tivemos com isto um resultado bastante significativo para conhecermos o pensamento dos alunos sobre seu processo de formação.

Faremos aqui uma distinção entre aqueles que responderam que não se sentem preparados e justificaram suas respostas e aqueles que responderam se sentir preparados e justificaram, para gerarmos tabulações consolidadas que ofereçam melhor visualização. Tivemos 28 incidências de alunos que deixaram a justificativa de sua resposta, em branco.

Dentre aqueles que responderam *não*, encontramos as seguintes justificativas:

Classificação das respostas	Quantidade de respostas
Não tivemos a prática, apenas teoria.	30
Não foi abordado o tema em nosso curso.	02
A Graduação é formação inicial	01

Dentre aqueles que responderam que se sentem preparados, temos 177 justificativas, pois alguns respondentes, deixaram em branco.

Classificação das respostas	Quantidade de respostas
Teoria aliada à prática	74
Teoria suficiente	69
Profissionais procuram auto-formação, fora do curso	03
Professores passaram suas vivências	03
O curso preparou para as questões apontadas pelos alunos como complexas nesta pesquisa	28

Os resultados revelam uma situação favorável para os cursos de Pedagogia pesquisados, pois a maioria dos alunos afirma que são preparados para o enfrentamento das questões que consideram mais complexas na atuação do coordenador pedagógico e justificam indicando que existe uma relação entre teoria e prática em seus cursos como um dos aspectos que favorecem este preparo.

Se compararmos os resultados dos alunos com as repostas dos professores, temos que 7 professores afirmam que o curso prepara os alunos, 3 afirmam que não ocorre este preparo, 5 afirmam '*sim e não*' ou '*sim em parte*' e 3 não responderam. A maioria dos professores afirma, portanto que o curso dá condições para os alunos enfrentarem com competência as questões mais complexas do cotidiano dos coordenadores pedagógicos.

Por ser um grupo bem menor que o de alunos, os dados quantitativos não são tão relevantes quanto o conteúdo das falas dos professores.

Vejamos em seguida as justificativas dos professores que afirmam ser o curso capaz de promover uma formação adequada às questões entendidas como mais complexas.

“Sim. Entretanto nenhuma atividade simulada ou episódica que a escola possa oferecer, poderá dar conta da complexidade do real, e sempre terão que enfrentar situações inesperadas no cotidiano do trabalho. Como de modo geral a coordenação pedagógica é uma atividade de carreira, dificilmente o aluno saído da faculdade conquista um cargo nesta atividade sem antes ter vivenciado um bom período como docente.”

“Um dos objetivos constantes no perfil profissional do curso, é a idéia de que o futuro profissional deverá vivenciar a realidade da profissão, através dos estágios supervisionados, das atividades complementares e do trabalho em

sala de aula promovido por cada um e por todos professores de maneira interdisciplinar.

Entendo que a existência de alunos que não são propriamente da área da educação e que não trabalham em escolas - são bancários, comerciários, etc, dificulta, até certo ponto, a reflexão da vivência do cotidiano escolar.

Os subsídios teóricos são facilmente enfrentados por alguns docentes no ensino superior, formadores de professores e profissionais para atuarem na educação básica. A questão central está na falta de experiência desses professores em relação à realidade existente na educação básica, nas escolas públicas, sobretudo em relação ao cotidiano do professor coordenador.”

“A Habilitação em Supervisão das Escolas da Educação Básica oferecida na UNESP/Marília, além da Habilitação de Magistério, que o aluno já cursou, tem uma matriz curricular muito boa. Por ser uma universidade pública, ainda considerada como uma das melhores.”

“O curso se pauta na necessidade da superação da contradição: teoria/prática, bem como, na tarefa permanente da busca do sentido da prática; há um esforço para se chegar à práxis. Também os textos utilizados como pretextos para discussões visam contribuir como um esforço para o desvelamento das representações que condicionam nossas práticas pedagógicas nas escolas.”

“Na maioria das disciplinas busca-se desenvolver algumas habilidades para o trabalho em grupo especialmente as disciplinas de prática pedagógica e as disciplinas de núcleo de estudos.”

“Há muitos debates e reflexões sobre a teoria e a prática, nas escolas, onde já vivenciam essa realidade.”

“O desempenho dos professores que estão à frente dessa disciplina, e os princípios que regem o curso norteados pela forte relevância dada à articulação entre teoria e prática, acredito garantir aos alunos condições para o enfrentamento dessas questões. No entanto, não podemos deixar de pensar

nas características subjetivas, que concorrem para que uns tenham um melhor desempenho frente a essas questões que os outros.”

Dentre as justificativas acima, temos cinco falas que apontam a preocupação com a prática e com a relação entre teoria e prática como aspectos que favorecem o preparo dos alunos para enfrentarem as questões do cotidiano da coordenação pedagógica. Esta antecipação da prática é possível nos estágios e em debates que têm como referência realidades escolares apresentadas pelos alunos ou pelos professores. É também possibilitada pelos textos utilizados, segundo uma das falas.

Em duas justificativas, encontramos a consideração de que não é possível um controle total do aprendizado para o exercício profissional, tendo em vista as diferentes subjetividades em jogo nas escolas e as diferenças de formação e de entendimentos sobre teoria e prática.

Este esforço de antecipar as questões do cotidiano profissional já constitui uma tendência na formação inicial dos educadores com a legislação que, a partir do final dos anos noventa, amplia a carga horária de estágios. Estamos vivenciando um momento criativo no interior dos cursos superiores que formam educadores justamente na direção de se construir projetos de estágios que superem posturas tradicionais como alunos estagiários “abandonados” em fundos de salas de aulas, registrando o que observam, sem relações de trocas com os professores ou os alunos das salas em que estagiam. Estamos em um momento de ressignificar os estágios, transformando-os em projetos nos quais todos os envolvidos aprendam. Estudos sobre tais experiências ainda merecem ser realizados e aprofundados. Em minha experiência, posso identificar esta busca e acredito que, somente este assunto, já mereceria um capítulo ou um trabalho à parte. Por isto não o farei neste momento. De minha experiência, porém, posso afirmar o que se segue.

É importante a consideração de que a prática em si não garante isoladamente o preparo profissional, sendo necessária a reflexão sobre o vivido para a garantia

do aprendizado ou pelo menos de uma aproximação inicial em relação às questões do cotidiano escolar, aproximação esta que poderá favorecer uma apropriação mais autônoma da experiência do coordenador.

Como aponta a primeira justificativa acima registrada, não existe preparo capaz de dar conta do real a ser vivenciado pelos futuros coordenadores. No entanto, o que se tem buscado nos cursos de formação inicial - quando se fala da relação entre teoria e prática - é problematizar a prática de tal forma que se abram ouvidos e canais de percepção, sensibilizando o futuro educador para um mergulho, digamos assim, menos alienado no que se refere aos dramas do cotidiano profissional. Mais do que garantir o preparo para bem atuar em um contexto surpreendente de antemão, a formação inicial pode sensibilizar para a escuta dos ruídos desta surpresa, para a fala que não pretende enquadrar, mas dialogar e para o olhar buscador dos sinais de entendimentos, de conflitos, de opções.

Agora, vejamos as justificativas dos professores que negam o fato de o curso preparar os alunos para as questões mais complexas da atuação dos coordenadores:

“Minha experiência com professores e coordenadores da rede pública tem demonstrado que não.

As práticas dos coordenadores não são tratadas nos cursos de formação como objeto de reflexão.”

“Não. Penso que a formação inicial não é suficiente, pois os alunos precisariam desenvolver projetos mais integrados, interdisciplinares, que pudessem abarcar questões de aprendizagem e dificuldades escolares, incluindo-se os processos de relações humanas no âmbito escolar.”

“Apesar da estrutura do curso prever um leque de informações atualizadas a respeito da prática, não há tempo, em uma hora aula, para uma reflexão aprofundada dos temas.”

Ao justificarem que seus cursos não preparam para o enfrentamento das questões do cotidiano do coordenador pedagógico, os professores apresentam aspectos que precisariam ser incorporados em seus cursos tais como projetos interdisciplinares, a problematização da prática dos coordenadores, tempo para reflexão.

Chega a ser otimista a perspectiva de que dentre 18 professores, apenas três tenham nos informado que seus cursos não preparam o coordenador pedagógico para suas questões mais complexas.

Vamos, porém comentar as três indicações por eles apontadas para que este preparo aconteça:

Projetos interdisciplinares e integradores que incluam processos de relações humanas e dificuldades é uma indicação que abarca as outras duas: a prática e o tempo para reflexão. Com certeza são aspectos que podem ser bastante interessantes para problematizar a prática do coordenador pedagógico, ainda que fosse importante perguntar: que tipo de projetos, onde, como, para quem, por quem...incluindo-se a questão do tempo, temos uma colocação difícil de contestar.

Em verdade, o preparo na direção que apontamos acima requer ações como redimensionamento dos tempos escolares de forma a tornar viável a construção de projetos integradores de relações e dificuldades. O preparo do olhar, da fala e da escuta exigem tempo. Tempo de olhar. De falar. De escutar.

Nosso tempo curricular ainda é um tempo muito veloz para dar conta do preparo que sensibiliza e problematiza e que não se basta com a garantia do domínio de técnicas, da transferência mecânica e imediatista de conhecimento, tampouco da apropriação de um ressecado conjunto de informações e regras sobre como agir.

Nossos trajetos escolares ou currículos são por demais comprometidos com a visibilidade imediata dos resultados de aprendizagem e este compromisso dificulta

os diferentes tempos de cada um para uma apropriação mais autêntica e aprofundada do conhecimento. Vivemos a busca da padronização dos tempos de conhecimento, das turmas de alunos, impondo-se um conflito quando identificamos a necessidade de parar para ouvir a cada um, para falar com cada um e para olhar a cada um. Por isto nos pareceu interessante esta indicação sobre a presença de tempo para reflexão como condição de preparo dos coordenadores.

A seguir, temos as justificativas dos professores que respondem 'sim e não' ou 'sim em parte' nesta reflexão.

“Na verdade, o curso oferece subsídios prático–teóricos contudo não o suficiente; os alunos têm dificuldades assim como os professores que tem mais tempo de exercício profissional, pois os problemas enfrentados pelas escolas são inúmeros e graves.”

“Assinalei as duas alternativas. Sim, pois a universidade propicia leituras, análises críticas, reflexões sobre temas ligados a formação básica de um professor e de um especialista. Não, pois os estágios, em sua maioria são de observação e o contato com a realidade concreta de trabalho do coordenador nem sempre ocorre diretamente, mas via função docente.”

“Assinalei as duas colunas porque quanto às competências pedagógicas (como conhecimento de conteúdos disciplinares, função social da escola etc) o estudante de Pedagogia as adquire, ainda que em diferentes níveis de profundidade mas quanto a procedimentos e instrumentos de trabalho na função de coordenador pedagógico, creio que nenhuma instituição formadora ofereça-lhe algum tipo de formação, como se tem oferecido mais recentemente para aqueles que optam pela gestão escolar.

Também não sei se seria o caso, de na formação inicial, esta competência ser desenvolvida, pois na minha opinião, me parece necessário que antes de ser coordenador, o indivíduo adquira alguma experiência na docência. Por outro lado, não acredito que um professor possa ser automaticamente colocado a exercer a função de coordenador apenas com a docência porque há

diferenças entre ser professor e ser coordenado. Não é a mesma coisa, embora em ambas as situações, o que há de comum é a lida com sujeitos de aprendizagem (alunos, no primeiro caso e professores, no segundo).”

“Oferece em parte, e até é um dos raros casos em que vejo profissionais comprometidos com esse trabalho, aulas especiais para essa finalidade e que não se limitam às normais burocráticas e legislação, como em outras instituições que conheço. Mesmo assim, como afirmei, eles não conseguem por sua bagagem cultura, histórico de escolaridade e, às vezes, vivência profissional, aprofundar-se adequadamente na formação como coordenador. Esse também é um desejo que nem todos possuem pelo menos de imediato, acredito, entretanto que terão uma visão geral inicial razoável sobre o trabalho do coordenador pedagógico, possibilidades e linhas de ação. Não iniciarão sem referências, seja para agir como coordenador pedagógico, como professora, saber o que cabe a sua coordenadora”

“(...) Porém a formação acadêmica não é suficiente. Acredito que sem uma formação continuada este profissional não conseguirá dar sustentação à sua proposta de trabalho.”

São falas que oferecem uma maior oportunidade de problematização acerca da formação do coordenador pedagógico. Algumas chegam a ser ambíguas e hesitantes, revelando um movimento de conflito interno ao próprio pensamento. Ao mesmo tempo em que identificam um esforço na direção de preparar os futuros coordenadores pedagógicos, são reticentes sobre formas e eficácia desta formação. Uma delas traz a importante discussão sobre ser necessário que o coordenador tenha experiência como docente para assumir a coordenação. Curiosamente o professor que coloca esta questão, manifesta não acreditar que a experiência docente seja suficiente para o exercício da coordenação apontando para diferenças relevantes entre as duas funções.

Nos anos noventa o Estado de São Paulo por meio de sua rede de ensino vivenciou esta discussão e a Secretaria de Estado da Educação em 1996 optou por um sistema segundo o qual o coordenador pode ser qualquer professor

aprovado em uma seleção e pelo conselho de escola à qual apresente um projeto de coordenação, sem que se exija a formação em Pedagogia. Esta medida atendeu às expectativas de movimentos de educadores e hoje, passados dez anos desta experiência, podemos nos perguntar se de fato, qualquer professor, sem acesso às discussões e reflexões pedagógicas tem condições de orientar os professores em educação continuada e de acompanhá-los criando e avaliando o projeto pedagógico de uma escola. Enfim, quais as necessidades de formação próprias da função do coordenador pedagógico?

Pedimos aos professores, também, que descrevessem algumas atividades que desenvolvem ou desenvolveram visando à formação de futuros coordenadores pedagógicos. As respostas registram práticas mais tradicionais como análises de textos e de vídeos, mas também trazem descrições de ações de pesquisa e de visitas monitoradas a unidades escolares e projetos não escolares, trazem preocupação com a realização de estágios em escolas e reflexão sobre o que se pode observar e vivenciar. Há descrições, ainda, com ênfase em pesquisas realizadas junto a coordenadores e supervisores. Pelas descrições, constata-se de fato, o compromisso prático–teórico com a formação do coordenador. Destacamos algumas falas em que os professores se referem a recursos e estratégias por eles adotadas e que têm como foco a formação do coordenador pedagógico.

“Apresentei problemas para os alunos resolverem. Os estágios foram realmente realizados nas escolas com apresentação de relatórios. Foram discutidos vários textos de autores que escreveram sobre supervisão, além da minha tese de livre docência que versa sobre o assunto. Discussão da minha vivência como supervisor de ensino. Discussão da minha pesquisa sobre o Professor Coordenador.”

“Estudo de textos pertinentes, ensino e aprendizagem de conceitos utilizando diferentes linguagens, estudo de casos, vivência de situações de coordenação, em sala de aula, aulas dialogadas. Visitas monitoradas a unidades escolares e ONGs, depoimentos de coordenadores e de professores

especialistas, visita a museus e galerias de arte, aulas conjuntas (introdução de temas ou sínteses, realizadas com a turma e o conjunto de professores da habilitação).”

“Além do estudo e reflexão sobre os textos da bibliografia básica, promovo encontros com supervisoras de ensino para conhecer melhor a atuação desse profissional e da coordenação das escolas. Nos estágios fazem entrevistas e acompanham a coordenação no seu cotidiano . Proponho atividades nos moldes de dinâmicas e oficinas para solução de situações problema na escola. Ao fazer a análise das Normas Regimentais Básicas, estudamos quais são as atribuições do coordenador pedagógico.”

“Vídeos e filmes educativos (para reflexão e discussão); textos (leitura, análise e discussão); aproveitamento do estágio supervisionado para discutir, em sala de aula, o cotidiano escolar; elaboração de um projeto de ação supervisora para a escola onde o aluno estagiou — partindo daquela realidade; apresentação do projeto em sala de aula, para discussão do mesmo; realização de oficinas.”

“Atividades de pesquisa entrevistas e palestras, como outros coordenadores pedagógicos, leitura de textos sobre as temática e vivências de situações de grupo em sala de aula.”

“Além dos trabalhos com os textos, dramatização das reuniões de formação, palestras com coordenadores, entrevistas, estágios de observação, núcleos de pesquisa.”

“Discussões sobre a cultura docente e cultura institucional.

Orientações de pesquisas sobre o cotidiano escolar.

Orientações de registro e observações de processos escolares.

Observação: Nosso curso não é voltado especificamente aos coordenadores pedagógicos. Penso que tal formação pode ocorrer no plano da formação contínua.”

“Discussão de textos que levem à reflexão sobre a função técnica, política, a ética e competência.

Elaboração de plano de ação supervisora, após leitura de subsídios legais e outros planos.

Dramatizações, dinâmicas de grupo.

Discussão e elaboração do PPP.”

“Entrevistas com coordenadores pedagógicos analisadas com base nos estudos de determinados autores - enfoque em pontos tratados por esses autores. Ouvirão depoimentos de coordenadores pedagógicos também com objetivo de aproxima-los da realidade profissional, ouvir formas diferentes de lidar com problemas descritos em textos estudados e se possível sugerir alternativas para sua futura atuação.”

“Solicito aos alunos a elaboração de projetos pedagógicos para apresentação em aula, visando a reflexão e discussão dos projetos.”

“Na disciplina de *Práticas Pedagógicas e Pesquisa IV – educação especial*, procuro despertar a reflexão crítica dos alunos em relação à importância do papel do coordenador pedagógico na articulação da equipe frente ao projeto de inclusão e integração do aluno portador de necessidades especiais na escola regular. Essa reflexão se dá com base nos textos, aulas teóricas, nos depoimentos de palestrantes – professores, alunos e pais; que comparecem às aulas, e nas supervisões de estágios.”

São indicações cuja análise não aprofundaremos, por se apresentarem de forma muito sucinta; porém julgamos importante resgatá-las uma vez que assinalam uma tendência nos processos de formação do coordenador. Podemos caracterizar esta tendência pelos seguintes aspectos: pesquisas sobre realidades educacionais e escuta de profissionais como supervisores e coordenadores. Reflexão sobre textos e vídeos e mesmo sobre os estágios nos parecem estratégias de diferentes naturezas e realizadas em diferentes espaços e momentos de formação, ou seja, não seriam suficientes para caracterizar a formação do coordenador. Porém, a pesquisa e a escuta de profissionais

sugerem uma inovação interessante que merecem ser destacadas. E aliam-se à reivindicação dos professores sobre que é preciso tempo maior para esta formação. A pesquisa e a escuta não se fazem em uma hora de aula, pois exigem maior dedicação e revelam abertura e capacidade de criação de novos espaços por parte das instituições ou dos professores que as desenvolvem com os futuros coordenadores pedagógicos.

A pesquisa é uma prática mais presente nas instituições públicas de ensino superior, pelo próprio contrato de trabalho dos professores que inclui realização de pesquisa. Algumas universidades privadas, sobretudo aquelas que contam com cursos de pós graduação, apresentam alguma iniciativa em nível de iniciação científica. Sabemos, porém que a grande maioria dos cursos de Pedagogia não apresentam grupos de pesquisa e por isto destacamos esta indicação presente nas falas dos professores que responderam a esta investigação.

Em nosso questionário, oferecemos aos professores e alunos a possibilidade de pensar no “seu” curso ideal para formação do CP, e neste, citar quais seriam as disciplinas/atividades oferecidas, justificando suas respostas.

Com a possibilidade de mais de uma indicação por respondente, o total de respostas obtidas foi 615.

Disciplinas / atividades	
Atividades e disciplinas que priorizem a prática	63
Respostas em Branco	50
Psicologia	42
Assuntos relacionados com a atividade profissional do coordenador ped.	37
Didática	26
Avaliação	24
Gestão / Administração	25
Legislação/ Políticas Públicas	22
Disciplinas do Ensino Fundamental	21
Outros *	23

Planejamento	20
Filosofia/ Ética	20
Trabalho coletivo	19
Relações Interpessoais	14
Papel do coordenador pedagógico	12
Motivação do educador	12
Projetos	11
Orientação Educacional/Pedagógica	11
História e História da Educação	11
Supervisão	11
Manter o mesmo curso com mais qualidade	11
Dinâmicas de Grupo	10
Currículos	12
Sociologia	11
Metodologia	10
Formação Continuada de Professores	10
Educação Inclusiva	10
Diversidade Cultural – aprender e ensinar lidar com as diferenças	10
Estágios	09
Construção do Projeto Político Pedagógico	08
Liderança	08
Psicopedagogia	06
Informática	06
Não sei	06
Artes	04
Possibilidade de atuação em outras áreas	03
Gestão Democrática	03
Auto conhecimento	02
Oficina de reciclagem	02

Relação dos itens indicados na categoria “*outros*” com apenas uma resposta:

1. Humanização
2. Olhar crítico
3. Amor e compaixão para com o próximo
4. Antropologia
5. As atividades seriam desenvolvidas primeiro de acordo com o conhecimento prévio analisado.
6. Atualização profissional

7. Brinquedoteca voltado para nós professores a ensinar o aluno através do lúdico. Didática para formação de professora infantil, porque sinto falta da convivência com o lúdico, e de saber lidar com criança para brincar e canções.
8. Cidadania
9. Cultura internacional agregando a matéria de história entendendo movimentos políticos, guerras e descobertas, agregar a geografia.
10. Curso de reflexão à formação do pedagogo – um curso de exigências é desafiar onde, nós como pedagogos teríamos uma grande participação no saber, pois só nós profissionais escolhemos educar por profissão e não por acaso.
11. Desenvolvimento Humano
12. Economia e trabalho.
13. Educação Formal e informal
14. Negociação
15. O educador do século XXI
16. Ofereceria um profissional que ajudasse a saber mesmo se é o curso que deseja.
17. Os cursos seriam de trabalhos manuais com papel tipo dobradura para vários temas e disciplinas.
18. Protagonismo Juvenil
19. TCC
20. Teatro do oprimido.
21. Transformar as atitudes praticadas unindo às teorias de Paulo Freire.

Dentre os 282 alunos participantes, 50 deixaram de responder a esta solicitação, compondo mais de 17% do total. Os demais apontam disciplinas e atividades que já fazem parte da maioria dos currículos.

O apelo que concentra maior número de respostas está na intenção de se contemplar “mais disciplinas práticas” no curso de formação inicial dos educadores. Constata-se o predomínio de disciplinas clássicas dos currículos de

pedagogia. O mesmo acontecendo em relação às respostas dos professores. Dentre os 18 participantes, temos uma resposta em branco; 11 respostas que sugerem as disciplinas clássicas, com inclusão de uma ou outra disciplina como História do Brasil, Processos interativos e mecanismos democratizadores, Educação Internacional e Educomunicação; 1 resposta sugere o trabalho por meio de “cases”; 1 aponta que a formação do coordenador deve ocorrer em curso de especialização, fora da formação inicial; 3 respostas enfatizam a importância de se trabalhar saberes das relações interpessoais e 1 resposta afirma que seria interessante o fortalecimento das discussões relativas aos problemas e dificuldades escolares e à cultura institucional. A seguir, registramos as falas de cada um dos professores que responderam à esta pergunta:

“Seria um curso baseado em *cases* e exigiria como pré requisito experiência docente, ou estar atuando junto à coordenação. “

“Num primeiro momento, não saberia dizer todas as disciplinas que deveriam compor tal curso, mesmo porque, estaria repetindo algum curso já existente. Melhor do que indicar algumas disciplinas para o curso, seria essencial que certos conteúdos e práticas não ficassem alheios ou, à margem de tal curso. Penso que seria interessante um curso que contemplasse as seguintes disciplinas: Fundamentos Filosóficos da Educação; fundamentos sócio-antropológicos da Educação; Políticas Públicas e Planejamento Educacional; Teoria Pedagógica e Organização da Escola; Teoria do Conhecimento e Pesquisa Educacional; Teoria do Ensino e Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem; Coordenação Pedagógica; Processos Interativos e Mecanismos Democratizadores da Escola; Projeto Político Pedagógico; Avaliação e Currículo; Coordenação Pedagógica e novas Tecnologias; Tópicos Especiais em Coordenação Pedagógica; Metodologia da Pesquisa - Seminário Temático.”

“Política Educacional

Organização e Administração da Educação no Brasil.

Educação Comparada

Supervisão e Gestão na Educação Básica.

Estágio em Supervisão Escolar

Tópicos Especiais de Supervisão e a Formação do Professor Reflexivo

Observação: O Professor Coordenador deve ter ou estar cursando pedagogia.”

“Primeiramente acredito que a formação do coordenador deveria acontecer fora da graduação inicial. Seria uma especialização. Desta maneira, teríamos professores com formação em diferentes áreas. Seria um curso organizado por temas ou módulos dos quais constariam: gestão, concepção de coordenação, como construir grupos, políticas públicas educacionais, projeto político pedagógico, educação para a prevenção (profissional, sexualidade, drogas, violência, cidadania), avaliação (da organização, de desempenho, do ensino e aprendizagem).”

“Desenvolvimento de competências relacionais como capacidade de inverter papéis (empatia) .Diferenças e Semelhanças no papel de professor e de coordenador

Estratégias de intervenção junto a professores.”

“O curso teria:

- estágio supervisionado (tutor – coordenador experiente)
- tematização (ou teorização) da prática a partir de relatórios e vídeos apresentando diferentes momentos da atuação do coordenador.(atividade de reflexão sobre a prática).”

“Educação internacional, Gestão participativa, História e filosofia da educação Recursos pedagógicos, educomunicação, etc.”

“Creio que não mudaria muito o curso que temos, que tem proporcionado uma ótima formação aos educadores. Apenas aprofundaria mais o estudo, atualizaria mais a bibliografia e desenvolveria as atividades que já desenvolvo além de outras. Apenas no estágio creio que organizaria de forma que as alunas os vivenciassem mais a prática desse profissional na escola.”

“O curso teria como objetivo capacitar profissionais para atuar na coordenação dos espaços pedagógicos, visando planejar, implementar, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas, com vistas ao sucesso do processo educativo em escolas. Nesta perspectiva, não há como fugir de um curso sem, pelo menos, as seguintes disciplinas:

- Legislação educacional, Gestão educacional, Psicologia do trabalho,
- Metodologia científica – formar o coordenador pesquisador,
- Didática, Estrutura e funcionamento da educação,
- Administração escolar, Dificuldade de aprendizagem e
- Novas tecnologias de educação. Antes de tudo o coordenador é um educador e a formação inicial deve ser a de um pedagogo.”

“Coordenação pedagógica: teoria e prática; Comunicação “do discente” como ferramenta pedagógica; Bases político-filosóficas da educação escolar; Estágio supervisionado; Oficinas pedagógicas.”

“O curso contaria com:

- Disciplinas de prática pedagógica que favorecessem a aproximação dos alunos da realidade escolar através dos estágios,
- Disciplinas de pesquisa que favorecessem pesquisar os contextos escolares e projetos de iniciação científica em que os alunos participassem de pesquisa- intervenção junto a um grupo de alunos e um professor pesquisador em que desenvolveria projetos de formação- intervenção junto ao grupo de gestão das escolas públicas.”

“Trabalhos em grupo com dois objetivos fundamentais: os de se conhecerem melhor, maior consciência de si e do mundo. E trabalharem varias habilidades como o diálogo e construção coletiva. EX. O respeito às diferenças, mas com argumentações baseadas em princípios claros.”

“Eu fortaleceria as discussões relativas aos problemas e dificuldades escolares e à cultura institucional.”

“Acredito que as disciplinas que o curso de supervisão educacional contém – Currículos e programas e PMSE - contemplam esta necessidade se

entendermos com formação inicial a formação acadêmica, porém estaria revendo e aumentando a carga horária. É lógico que tenho a considerar as outras disciplinas anteriormente cursadas durante o curso de pedagogia.”

“Não tenho facilidade de pensar isso separado de outros temas comuns á formação do professor tais como: filosofia, sociologia, historia da educação. Para mim, uma base política é fundamental para o exercício profissional de qualquer educador. Sobre ela é que se pode pensar o aspecto técnico da formação específica. Formar um formador quando este individuo não está sequer formado para a docência, não sabe dos percursos da educação no Brasil, e onde atua, é para mim impossível. Precisa também saber de didática de estudos sobre o que é aprender, ensinar e formar. Também Psicologia. Precisa de disciplinas específicas nas quais se estude a produção de autores que tratam do tema – formação de professores. Precisariam de bons modelos, visitas e estágios, entrevistas para analisar práticas e princípios que influenciam as atitudes e formas de agir dos coordenadores. Montar projetos de formação e discuti-los coletivamente para questionar as experiências atuais e observar a viabilidade de alternativas.”

“História da educação no Brasil,
Laboratório de sensibilidade – visando facilitar a reflexão para construção do papel profissional. Relações interpessoais, Psicologia Institucional, Estudos de caso, Políticas educacionais.”

“Diante da minha pequena experiência nessa área, não saberia apontar com muita propriedade disciplinas ou atividades para esse curso, no entanto considero que seria interessante que além dos aspectos legais, o curso contemplasse a reflexão crítica frente às políticas educacionais e o olhar e a escuta atentas e sensíveis para relação com o outro. Considero que uma disciplina e atividade que permitiriam a exploração desse conteúdo, seria o de técnicas psico-dramáticas, por trabalhar o aspecto grupal e individual.”

Retomando os resultados anteriores trabalhados neste capítulo, podemos analisar que um grupo significativo de professores e alunos aproximam-se ao admitir que

seus cursos oferecem condições para a formação do coordenador tendo em vista as questões que estes mesmos sujeitos identificam como as mais complexas na atuação do coordenador.

Ainda, reportando-nos à pesquisas como a de Christov (2001) por exemplo, e à nossa própria experiência, reconhecemos que as questões indicadas por estes sujeitos correspondem de fato, aos problemas centrais do cotidiano profissional dos coordenadores pedagógicos.

Se compararmos estes resultados com as sugestões de professores e alunos para um curso de formação do coordenador, observamos uma coerência, pois a maioria mantém o currículo tradicional, com acréscimo de uma ou outra disciplina (sugerindo timidamente que, para além da grade tradicional, há uma tendência de deslocar o foco das questões mais técnicas e quantitativas, para focalizar as questões mais voltadas às relações humanas), ou seja, se alunos e professores em sua maioria entendem que estão preparando o coordenador em seus cursos, nada mais coerente do que manter a estrutura atual. Porém, nem alunos e nem professores afirmaram isto, a não ser em um ou dois casos. E apresentaram sugestões como se estivessem aperfeiçoando seus cursos de Pedagogia. Apenas uma professora sugere a formação do coordenador em nível de especialização.

Uma reflexão a respeito da identidade do curso de Pedagogia e das funções que lhe vem sendo atribuídas, pode ser enriquecida se observarmos o estudo desenvolvido por Silva (2003), no qual é possível resgatar as várias reformulações a que esse curso vem se submetendo ao longo dos últimos 60 anos. A seqüência de publicações oficiais do MEC – inclusive o último parecer publicado no final de 2005 – não deixa dúvidas quanto à fragilidade, ambigüidade e – ousar dizer – contradições presentes nesses documentos, fato este que tem mobilizado a comunidade de educadores no sentido de identificar as vozes que falam através desses textos (e de seus inter-textos) com vistas a uma mais profunda e mais abrangente compreensão acerca das brechas de concepções e

fundamentos que os caracterizam. Entretanto esta é uma outra questão que retomaremos na oportunidade das considerações finais desta pesquisa.

Retomando: ao final do nosso instrumento de pesquisa – o questionário - solicitamos aos alunos e professores para acrescentarem alguma informação para a pesquisa, se assim o desejassem.

Dentre os 282 alunos, 64 acrescentaram alguma informação e dentre os 18 professores, seis responderam a esta última solicitação. Consideramos que este número é significativo pois revela que estas pessoas estavam altamente mobilizadas em relação à pesquisa. Por esta razão optamos por apresentar as respostas.

Estas últimas considerações dos alunos permitiram a organização das respostas de acordo com os temas presentes no quadro que se segue e que traz também o número de respostas associadas a cada tema identificado.

Informações adicionais ou mensagens dos alunos	
Manifestação de satisfação com o próprio curso	3
Sugestões para mudar o curso	8
Sugestões para política educacional	11
Manifestações críticas (a professores, políticas, sociedade):	14
Responderam com perguntas	5
Fazem afirmações sobre como é ou como deve ser a coordenação	7
Não se sentiram a vontade para responder	7
Dirigem-se à pesquisadora agradecendo a oportunidade ou pedindo para ler a pesquisa:	5
Fazem afirmações genéricas sobre educação	4
Respostas em branco	218

Total	282

A seguir, registramos exemplos das falas dos alunos associadas a cada um dos temas por nós identificados.

Como exemplo de afirmação genérica sobre educação:

“Quero acrescentar que a educação em todo aspecto e dimensão deveria ser mais valorizada.”

Como exemplo de sugestão para política educacional:

“Seria necessário traçar um plano de educação realmente brasileiro, que atendesse as nossas necessidades, mas até que ponto estamos (educadores) realmente preparados para discutir a educação no Brasil se estudamos através de escritores, filósofos e pensadores de outras realidades e países.”

Como exemplos de crítica generalizada:

“A educação já acontece de forma desigual dentro das questões de carreiras, salários, condições de trabalho docentes, etc. Em um país democrata teria que ser igual para todos e o discurso continua e a ação não tem espaço.”

“O professor é mal remunerado, o estagiário é mal remunerado e se eu não trabalhar passarei fome. Trabalhando 8 horas por dia , viajando 250 km por dia sendo casada e tendo filhos não tenho tempo para aperfeiçoar a minha formação. Essa é a realidade de muitos professores.”

Como sugestão para mudar o curso de Pedagogia:

“Acredito que os cursos de pedagogia deveriam pensar na possibilidade de criar uma escola para prática de estágio supervisionado.”

Como pergunta a título de acrescentar informação final:

“Gostaria de entender este tal construtivismo e porque as crianças das nossas escolas estão tão defasadas em relação à alfabetização.”

Como referência à prática da coordenação:

“Existem muitas escolas que a coordenação não preocupa-se com o desenvolvimento de todas as turmas, se uma sala funciona ou melhor, o trabalho é significativo se esquece das demais, notei esse fato no meu estágio fiquei triste de pensar que existem na educação profissionais que não possuem interesse em desenvolver um bom trabalho e proposta pedagógica.”

Quanto às respostas dos professores, seguem registradas abaixo:

“Talvez fosse interessante sondar a formação e atividades profissionais dos professores que lecionam na universidade, na formação dos futuros coordenadores pedagógicos.”

“Aprofundamento nos aspectos legais sobre supervisão escolar.

Conhecimento da História da Supervisão.

Leitura dos autores que escreveram sobre Supervisão.

Pesquisa sobre as Dissertações e Teses em Supervisão.

Verificação em Currículo Lattes dos projetos de pesquisa que foram desenvolvidos sobre o assunto.”

“Seria interessante a pesquisa da condição desejada para o coordenador pedagógico – o que o discurso oficial diz; e o que realmente acontece na prática. Quais são verdadeiramente as alegrias e angustias de um cargo como o de coordenador pedagógico? É uma boa reflexão.”

“Procuro desenvolver a minha prática pedagógica nas convicções apontadas por Rogers. Creio que é no processo relacional que tenho com os alunos que eu lhes demonstro o que é ter uma relação humana positiva no âmbito da escola. Não há lições específicas no conteúdo programático.”

“Quero só acrescentar que defendo a idéia de que a formação profissional de educação deve ser um *continuum*, ou seja, a formação inicial é só um dos momentos dessa formação.”

“A preocupação com os professores coordenadores que exercem a função do coordenador pedagógico sem a formação pedagógica suficiente. Exemplo: Professores de educação física orientando professores alfabetizadores – Rede Estadual de Ensino.”

“Gostei muito que você tenha me permitido, com esse questionário, parar para refletir sobre essas questões, sobre minha prática como professora.”

Intencionalmente não comentaremos estas falas pois consideramos que as últimas palavras devem ser as dos sujeitos. Permanecerão como acréscimos, pois reafirmam idéias que nos podem remeter a um espaço fértil para novos questionamentos e reflexões.

CAPÍTULO 5

Relações interpessoais e a formação do coordenador pedagógico

O presente capítulo tem por objetivo analisar a importância atribuída às relações interpessoais no processo de formação inicial (educação formal) dos coordenadores pedagógicos. Neste momento estamos falando da formação oferecida nos cursos de Pedagogia por considerarmos que este curso pode formar potencialmente o coordenador pedagógico.

É um capítulo que se refere mais explicitamente ao problema de pesquisa desta tese de doutoramento, já justificado enquanto interesse de investigação não apenas na introdução deste trabalho, mas também em seu capítulo primeiro quando recupero minha trajetória como educadora/coordenadora e no próprio capítulo sobre o referencial teórico que elegi para discutir o processo de formação dos coordenadores pedagógicos, com foco especial nos saberes das relações interpessoais.

Dois foram os procedimentos de levantamento de informações junto a alunos, coordenadores e professores de cursos de Pedagogia. O primeiro constituiu-se de um levantamento junto a 282 alunos e 18 professores, como vimos no capítulo anterior, no qual – dentre outras questões - solicitamos a seguinte reflexão:

“Relembrando a afirmação de Almeida (2002: 76) sobre a questão de que a relação interpessoal pode ser facilitadora de crescimento, quando apresenta três condições rogerianas: a empatia, a consideração e a autenticidade e que estas três condições têm como instrumentos o olhar, a escuta e a fala, comente em que medida estas características são estimuladas e desenvolvidas em você, na proposta pedagógica do curso?”

O segundo procedimento constituiu-se de escuta de coordenadores de cursos de pedagogia e de educação básica em dois grupos focais cuja descrição detalhada já apresentamos no capítulo que trata dos procedimentos metodológicos.

Este capítulo está dividido em duas partes: na primeira apresentamos e analisamos as falas de alunos e professores de cursos de Pedagogia e na segunda tratamos das falas de educadores que atuam ou já tenham atuado como coordenadores pedagógicos no Ensino Básico, em cursos de graduação em Pedagogia ou ainda em programas de pós-graduação ou formação continuada de educadores.

O olhar, a escuta e a fala na voz dos alunos de pedagogia

Almeida (2001: 67-79) faz interessante síntese sobre a importância de se considerar o olhar, o ouvir e o falar no processo das relações interpessoais que fazem parte do contexto dos coordenadores pedagógicos .

Assim nos alerta a autora, sobre esse olhar ativo e esse olhar que presta atenção:

“Na tarefa de coordenação pedagógica de formação, é muito importante prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias, em seu momento, enfim,. Um olhar atento, sem pressa, que acolha as mudanças, as semelhanças e as diferenças; um olhar que capte antes de agir.” (Almeida, 2001: 71).

A autora nos alerta também que é importante considerar a amplitude do olhar, distinguindo um olhar de curto alcance que abarca pessoas e cotidiano no presente mais imediato, de um olhar com alcance mais amplo e que nos permite planejar e identificar desejos em termos de projetos de futuro. Os dois olhares concomitantemente exercitados são importantes para os coordenadores.

Sobre a escuta ou o ouvir, a mesma autora revisita Rogers e Gordon e reinterpreta o conceito de ouvir ativo. Destaco fragmentos do próprio Rogers sobre o prazer de ouvir e de ser ouvido.

Embora sejam trechos longos, optamos por apresentá-los quase na íntegra por considerá-los de grande importância e interesse para educadores na medida em que abordam a escuta – ou o ouvir – sob duas perspectivas fundamentais: a primeira é a de quem aprende e exercita o ouvir buscando a compreensão para além do que é explicitado pelo sujeito que fala. A segunda perspectiva é a do sujeito que está sendo ouvido e as implicações desse ouvir como possibilidade de mobilizar o sujeito no sentido de favorecer com que ele – sentindo-se profunda e verdadeiramente ouvido – possa melhor elaborar suas questões mais subjetivas, situar-se, compreender e identificar possibilidades de superação de seus conflitos. É neste sentido que compreendemos a importância desse ouvir ativo como um dos aspectos - da relação entre educadores e educandos - que favorecem os processos do ensinar e do aprender de ambos. Diz o autor:

“Quando me refiro ao prazer de ouvir uma pessoa, quero dizer, é claro, ouvi-la em profundidade. Isto é, ouço as palavras, as idéias, os matizes dos sentimentos, o significado pessoal, até mesmo o significado que se acha sob a intenção consciente de quem fala. Às vezes também, numa mensagem que parece não ter importância maior, ouço um profundo clamor humano, uma “silenciosa súplica” que jaz encoberta e ignota sob a superficial aparência de pessoa.” (Rogers, 1978: 212-213).

(...) Apraz-me ser ouvido. Certo número de vezes, em minha vida, problemas insolúveis quase me faziam explodir, ou me vi a girar em torno de círculos tormentosos ou, por algum tempo, dominavam-me sentimentos de desvalia e desesperança, o que me dava a impressão de que estava a afundar-me numa psicose. Penso que fui mais feliz que a maioria das pessoas, por encontrar, nessas circunstâncias, indivíduos que se mostravam capazes de ouvir-me e, então, de libertar-me do caos dos meus sentimentos. Tive a sorte de encontrar pessoas aptas a ouvir as coisas significativas para mim, com um pouco mais de profundidade do que eu próprio as conhecia. Ouviam-me, esclareciam-me, respondiam-me, em todos os níveis em que se situava minha capacidade de comunicar-me. Posso dar o testemunho de que, quando a gente se acha em angústia psicológica e alguém realmente nos ouve sem se pôr a julgar-nos, a querer se responsabilizar por nós, a tentar moldar-nos,

isso é tremendamente bom. Naquelas circunstâncias, minhas tensões relaxaram-se. Foi-me dando pôr à luz sentimentos alarmantes, de culpabilidade, de desespero, perturbações que haviam sido parte da minha experiência. Se me prestam, atenção, se me ouvem, sou capaz de perceber novamente meu mundo, de um modo novo, e ir para à frente. É espantoso como sentimentos antes completamente apavorantes se tornam suportáveis só porque alguém nos deu ouvidos. Surpreende que o que parecia insolúvel passa a solucionar-se, depois que uma pessoa nos ouviu; quantas confusões tidas como irremediáveis voltam a fluir em cursos relativamente límpidos, quando alguém é compreendido. Foram-me profundamente preciosos os momentos em que experimentei estar sendo escutado de modo sensível, empático, intenso.” (Rogers, 1978: 214-215).

Sobre a fala ainda concordo com Almeida ao afirmar que “*o olhar atento e o ouvir ativo são pré requisitos para que uma fala seja significativa para o professor*” (2001: 74). Completo lembrando que a dialogicidade postulada por Paulo Freire (1987) em sua *Pedagogia do oprimido* e que perpassa toda sua obra também contempla a fala em processo de escuta, de atenção e interação permanente entre educadores e educandos.

Com base nas referências citadas e no que acreditamos ser essencial para a formação de um coordenador pedagógico educador no contexto de sua equipe de trabalho, optamos por perguntar aos alunos e professores de que forma(s) o olhar, a fala e a escuta são estimulados em sua formação.

Desafiados a responder em que medida são estimulados em seu curso a desenvolver a capacidade de escuta, de olhar o outro e de fala, as respostas dos alunos dos cursos de Pedagogia participantes desta pesquisa permitem uma primeira classificação mais geral registrada no quadro abaixo:

Grupos de respostas	N	%

Respostas em branco	72	25
São estimulados durante todo o curso	63	22,5
Trabalhos em Grupo, Seminários, Dinâmicas, aulas práticas	37	13
Em momentos específicos do curso	03	1,5
Com aulas de educação inclusiva	05	2
Através de textos	17	6
Sou estimulada apenas na minha prática cotidiana	53	19
Não são estimuladas	16	5,5
Outras	16	5,5
Total	282	100

A leitura dos resultados apresentados evidencia a existência de quatro grupos de respostas nos quais:

- Primeiro grupo: Trata do montante de alunos que não responderam ao nosso questionamento.
- Segundo grupo: Neste grupo as respostas apontam que os alunos são estimulados ao aprendizado e ao exercício da escuta, do olhar e da fala, seja no contexto geral do curso, seja destacando estratégias ou recursos específicos.
- Terceiro grupo: As respostas mostram que as habilidades do ouvir, do olhar e do falar são desenvolvidas no cotidiano escolar profissional (portanto externas ao curso) ou então afirmam simplesmente não serem estimulados neste sentido.
- Quarto grupo: refere-se às respostas que não tratam objetivamente do trabalho desenvolvido no curso.

A seguir, analisaremos cada grupo de respostas:

Primeiro grupo:

Perfazendo um total de 25% de respostas em branco, temos 72 alunos participantes da pesquisa que não responderam ao nosso questionamento posto que o nosso objetivo era o de que eles associassem o trabalho desenvolvido em seu curso (pela ação dos educadores), com esta questão das relações interpessoais. Não se pode afirmar que é uma porcentagem expressiva, sobretudo considerando-se que a grande maioria respondeu à questão em discussão neste capítulo. Parece bastante razoável a abstenção de 25% no caso desta questão, sobretudo por se tratar de uma das últimas solicitações do questionário que levantou a opinião dos alunos sobre a formação do coordenador pedagógico. Além disso, 75% dos participantes ofereceu informações sobre o estímulo à escuta, à fala e ao olhar em seus cursos.

Segundo grupo:

Se considerarmos as respostas que indicam serem estas condições estimuladas ao longo de todo o curso em conjunto com as respostas que indicam as estratégias e recursos adotados pelos professores, temos um total que representa 45% das respostas dos alunos apontando a preocupação com os temas das relações interpessoais como questão presente nos cursos de Pedagogia.

Sabemos que a prática do educador é tradicionalmente associada a um perfil marcado por competências ao nível das relações interpessoais. Os professores são vistos como aqueles que devem saber conduzir as relações e os conflitos interpessoais de modo positivo, criando empatia com alunos. A professora das séries iniciais, sobretudo, é vista como profissional sensível à questão da afetividade na relação com seus alunos de forma a ser quase caracterizada como alguém da família, o que vem sendo bastante discutido em termos de profissionalidade. Por outro lado, em um contexto mais recente temos observado com certa frequência – tanto nos estudos mais atuais como em nossa própria experiência - que professores ou educadores em geral (coordenadores, diretores, supervisores) apresentam dificuldades em seu cotidiano profissional para superar

ou bem encaminhar situações de confronto que envolvem alunos, educadores e até familiares de alunos e funcionários das escolas.

Considerando que as respostas de 45% dos alunos participantes desta pesquisa indica a escuta, a fala e o olhar o outro como condições valorizadas em seus cursos, podemos analisar o sentido desta valorização dialogando com falas que as anunciam e são representativas de grupos de respostas com o mesmo conteúdo.

Parte das respostas afirmativas têm como foco a influência das discussões vivenciadas nos cursos de formação inicial para uma *ressignificação das práticas profissionais*, para a construção de um olhar diferente para a própria experiência, valorizando-se as relações interpessoais. Nestas falas podemos perceber um movimento de reflexão sobre que a construção desse novo olhar pressupõe a disponibilidade para desarmar-se de crenças e valores cristalizados com vistas à novas perspectivas mais sensíveis e críticas. Esta reflexão nos parece estar ancorada nas condições propiciadas pela relação de confiança construída entre educador e educando, relação esta que implica compreender que o espaço de formação é o espaço no qual se pode dizer com segurança que – lembrando a citação de um de meus alunos – “a gente erra porque está querendo acertar”. São exemplos:

“O curso de pedagogia foi bastante importante para minha vida profissional pois ‘abri os olhos’ para questões que ainda não tinha me dado conta. Isso só foi possível quando li e discuti textos oferecidos pelos professores. Fui estimulada a refletir, porém não tanto para pensar em soluções pois nossa ‘fala’ poderia ser mais ouvida e mais aceita.”

“A dinâmica do curso me proporcionou momentos ricos de observação dos trabalhos dos colegas, a apresentação de seminários que foram de importância e também a oportunidade de expor seminários sobre temas que ainda não havia dado tanto valor, me fez dar mais importância a alguns temas.”

Outro grupo aponta a própria vivência nos cursos de Pedagogia como *oportunidade de aprendizado* da escuta, da fala e do olhar. Como exemplo:

“Acredito que as dinâmicas imprimidas no cotidiano do curso proporcionam as três condições, pois temos espaço para falar, somos escutadas e cada professor preocupa-se em nos olhar enquanto indivíduos e grupo.”

Nesta fala podemos pensar no que se tem denominado como currículo oculto, expressão que vem identificar ou descrever aspectos não acadêmicos mas que sendo parte da cultura da escola incorporam aos conteúdos curriculares oficiais, um conjunto de valores, crenças e comportamentos e portanto, regulam as relações que nela se dão. Neste caso, não é possível determinar com segurança se a fala acima se refere a esse currículo oculto ou se os aspectos citados fazem parte do comportamento de determinado(s) professor(es) a partir do que eles particularmente valorizam.

É interessante notar que nenhum dos alunos – que responderam afirmativamente ao nosso questionamento - apontou a vivência no contexto do curso como possibilidade de *ressignificação de suas práticas profissionais* concomitantemente ao *aprendizado das habilidades* do ouvir, do olhar e da fala.

Terceiro grupo:

Neste grupo as respostas que revelam como continente para a valorização da dimensão das relações interpessoais apenas a prática cotidiana dos educadores externa aos cursos de formação inicial – a Pedagogia - posto que parte significativa desses alunos já exerce a docência. Como exemplo destacamos a fala de uma aluna:

“O trabalho cotidiano numa unidade escolar exige muito profissionalismo por parte da equipe de trabalhadores que a compõe. Este profissionalismo consiste em atenção, esforço e muita dedicação. Devemos estar atentos o

tempo todo; com o olhar não apenas para os problemas, mas também para as virtudes; saber escutar nas horas mais difíceis, ter postura para a fala.”

Ainda neste grupo, temos os resultados relativos à não estimulação da escuta, da fala e do olhar. Se somarmos a porcentagem de respostas classificadas como “não são estimuladas” e a porcentagem de respostas que indicam serem estas condições (escuta, fala e olhar) estimuladas apenas na prática cotidiana profissional e pessoal dos educadores e não no curso, teremos um total de 24,5% dos respondentes informando que categorias centrais dos saberes das relações interpessoais não são estimuladas nos seus cursos de formação inicial. E vale o destaque de que se 5,5% das respostas afirmam explicitamente que tais categorias não são trabalhadas em seu curso, 19% entendem que escuta, fala e olhar o outro são desenvolvidas de fato no seu cotidiano pessoal ou profissional e não são contempladas no processo de formação escolar do educador.

São exemplos destas considerações as três afirmações que se seguem de alunos de três instituições diferentes:

“Não consigo entender estas características como sendo estimuladas e desenvolvidas no curso, mas sim como sendo uma prática diária para minha própria vivência do dia a dia. No curso estas características servem mais como trocas de experiências e postura desenvolvida diariamente do que aprendizado propriamente dito.”

“São mais estimulados no dia a dia escolar do que no curso em si”

“Como aluna não existe muito este estímulo, mas como pessoa sei que estes fatores devem ser instrumentos que facilitam o trabalho e principalmente fazem parte da ação educativa.”

Queremos destacar a primeira fala dentre as apresentadas acima por entendermos que nela existe uma sutil contradição: a respondente aponta a prática da troca de experiências e explicita a possibilidade do desenvolvimento diário de posturas. No entanto não identifica essas práticas como componentes

intencionais da metodologia assumida e como parte dos conhecimentos propostos pelo curso. Tampouco associa essas práticas como oportunidade de *'aprendizado propriamente dito'*.

Christov (2001: 130) apresenta interessante reflexão sobre o lugar do aprendizado de saberes das relações interpessoais. Afirma que podemos considerar pelo menos três espaços privilegiados de aprendizado dos saberes em questão:

- As escolas de formação inicial dos coordenadores pedagógicos / professores;
- As escolas do exercício profissional;
- O cenário dos contextos de experiências culturais / vivenciais de cada um dos coordenadores pedagógicos / professores.

No que se refere à formação no ensino superior, identificada como formação inicial, a autora reflete que coordenadores por ela ouvidos em todo o estado de São Paulo não reconhecem a escola de formação inicial como lugar de aprendizado dos saberes das relações interpessoais e valorizam a escola do exercício profissional como o lugar privilegiado do aprendizado em questão.

Admitindo que muitos saberes das relações interpessoais são elaborados no ensino inicial formal, a autora apresenta a hipótese de que este não reconhecimento ocorre como consequência de um modelo de formação que não supera dicotomias entre teoria e prática e não assume explicitamente a reflexão sobre os saberes relacionais ao longo da formação inicial. Isto impediria a explícita identificação por parte dos alunos de conteúdos, metodologias e objetivos associados aos saberes das relações interpessoais.

Por outro lado, a autora também nos ajuda a compreender que as escolas de exercício profissional contextualizadas em redes municipais, estaduais e privadas

nem sempre contam com uma estrutura que possa favorecer a reflexão necessária ao aprendizado da escuta, do olhar o outro e da fala na perspectiva dialógica e educadora apontada por Freire e Rogers.

“A sabedoria dos professores, diretores, coordenadores e alunos vai sendo elaborada ao acaso, sem que a escola seja, de fato, um espaço intencionalmente organizado pelo sistema de ensino para o desenvolvimento do pensamento, da reflexão, da prática revisitada pela teoria e vice-versa. O que pude observar durante o desenvolvimento desta pesquisa e, ainda, em outras experiências de colaboração com o sistema estadual de ensino, é que suas escolas, ou melhor, seus educadores e alunos, aprendem mais por iniciativas pessoais e características específicas de sua trajetória vivencial/cultural do que pela organização orientada por políticas oriundas dos órgãos centrais.” (Christov, 2001: 139)

A contribuição de Christov e os resultados de sua pesquisa inspiram a formulação de uma outra hipótese. O não reconhecimento do espaço de formação inicial como lugar de aprendizado da escuta, da fala e do olhar estaria baseado em representações do senso comum de que tais aprendizados ocorrem “espontânea” e “naturalmente” no espaço da vida cotidiana e portanto, não são saberes que se associam aos saberes escolares tradicionalmente catalogados em nossa cultura. Colocamos entre aspas os termos “espontânea” e “naturalmente”, pois acreditamos que esses saberes não fazem parte da natureza biológica e sim da natureza cultural dos seres humanos. Desta forma, nossa crença aponta para o fato de que não há garantias sobre que essas habilidades possam sempre ser espontaneamente aprendidas nos contextos de educação formal. Acreditamos antes, que as possibilidades desse aprendizado estão intimamente relacionadas ao entrelaçamento entre a disponibilidade interna do sujeito e o estímulo intencional externo, manifestado e explicitado nas metodologias assumidas nos processos de formação.

Quarto grupo:

Além das respostas que buscaram dar a informação sobre o estímulo às três condições citadas (o ouvir, o falar e o olhar) e que puderam ser agrupadas no quadro acima, encontramos respostas que, apesar de não tratarem objetivamente sobre o trabalho desenvolvido no curso, ofereceram possibilidades de análise e puderam ser organizadas como se segue.

Temos 16 respostas (perfazendo um total de 5,5%) admitindo a importância destas condições sem mencionar se são ou não estimuladas no curso. Admitir esta importância sugere valorização de saberes que, neste trabalho, estamos destacando como relevantes na atuação do coordenador pedagógico. Dentre estas, pode-se distinguir nuances que permitem uma reflexão mais minuciosa e são apresentadas a seguir.

Temos duas respostas que buscam definir o que é olhar, escutar e falar sem no entanto, apresentar referência ao estímulo recebido no curso:

“A escuta seria como a internalização e aplicação dos conteúdos e fazer funcionar a teoria.”

“O olhar seria como criar uma perspectiva de futuro do caminho a ser seguido.”

Estas duas respostas sugerem escuta e olhar como movimentos do aluno em relação ao mundo e ao conhecimento e não do educador em relação ao aluno.

Temos abaixo, sete respostas que procuram associar algumas condições que favoreçam o exercício da fala, da escuta e do olhar:

“Em primeiro lugar o professor molda pelo exemplo, aprender a ser.”

“À medida em que busco participar para um aprendizado qualificado e de ação.”

“Aceitação do novo.”

“O ouvir o outro, porque quando se escuta a informação entra, mas não processa. Quando ouve o que se diz você consegue refletir antes de responder.”

“Na confiança”

“Ouvir sem interromper quem fala, atenção.”

“A fala, devemos ter sempre consciência no que se fala, porque muitas vezes as palavras podem ser agradáveis ou não, ter disciplina e humildade ao falar”

São falas que sugerem a pretensão de ser auto-explicativas, sem esforços de explicitação do que se pretende dizer, apoiadas em imagens do senso comum pedagógico. Uma delas procura distinguir entre escutar e ouvir, como se este último fosse um verbo que se apóia ou que apóia a reflexão. Escutar seria um processo mais superficial ou inicial na experiência de contato com informação.

Podem ser identificadas algumas condições para que ocorram escuta, fala ou olhar o outro. São elas: aceitar o novo, ação na direção de aprendizado qualificado, estabelecer relação de confiança, não interromper o outro em sua fala, prestar atenção. Sem contextualizações e discussão de questões que cercam tais condições, soam como frases feitas incorporadas ao discurso do senso comum, como se os autores das respostas expressassem um receituário já bastante divulgado entre educadores.

Quatro respostas sugerem interpretações sobre a importância do olhar o outro, da escuta e da fala, associando idéias a estas três condições:

“A autenticidade naquilo que se faz, que se desenvolve, a verdadeira face da transparência em sua ação trabalhadora.”

“A questão do equilíbrio. Interno e externo. Um bom coordenador só pode ser bom realmente se for fiel a si mesmo, e deixar transparecer o que realmente é”

“Acredito que muitas vezes o olhar não é entendido, a escuta é considerada e a fala é enfatizada. Mas são relações que devem ser construídas ao longo do tempo pelo conjunto.”

“Saber escutar porque todos temos que aprender um com o outro, e muitas vezes aprendemos ao saber escutar.”

Nestas falas é possível perceber certa aproximação com duas das categorias postuladas por nossos autores de referência. A primeira é a autenticidade (ou congruência) defendida por Rogers, na qual o autor trata da importância de que o indivíduo em suas relações possa *verdadeiramente ser*, de modo que não precise se utilizar de *máscaras* para esconder suas limitações, seus desejos e sentimentos. Duarte (1995) resgatando Rogers, afirma:

“Ser ou estar congruente implica estar em concordância com a percepção que o indivíduo tem de si e da sua própria experiência, garantindo que esses dois elementos estejam em correspondência. Ser incongruente significa, pois, ser discrepante em relação à percepção que o indivíduo tem de si e da própria experiência. Essa discrepância é caracterizada por tensão e confusão internas (Rogers, 1959). Um terapeuta congruente ou um professor veraz não se reveste de uma fachada; os sentimentos que experimenta estão ao seu alcance, disponíveis à sua percepção. Ele pode vivenciar esses sentimentos assim como comunicá-los, se o desejar. Seu encontro com o aluno é direto, pessoal, de pessoa para pessoa. A atitude de veracidade do professor implica (na maioria das vezes) a comunicação dos sentimentos. Os sentimentos, as idéias e os gestos, quando disponíveis à consciência e comunicados aos alunos, garantem autenticidade para a sala de aula, especialmente se pensarmos na reciprocidade que a atitude suscita para o professor e para o aluno. Um professor veraz promove veracidade em seus alunos. Rogers (1985: 133) sugere que a congruência seja a atitude mais importante no contexto escolar pois, caso o professor não se sinta empático, não aceite

determinados comportamentos do aluno, em um determinado momento será mais construtivo ser real do que ser empático ou colocar uma fachada de interesse. Assim, é nesse momento que o professor estabelece as regras que devem ser seguidas na situação de aprendizagem e o faz com muita segurança, porque elas nasceram dos sentimentos do facilitador.” (Duarte, 1995: 128-129).

A segunda categoria é a que Paulo Freire caracteriza como a coerência; como a compatibilização entre o pensar certo e o fazer certo. Trata-se do exercício permanente no qual o sujeito busca a desejável aproximação entre o que pensa, fala e faz, de forma que se possa identificar *a verdade do seu jeito de ser*, ainda que seja uma verdade provisória.

“Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do ‘faça o que mando e não o que faço’. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (...) Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se ‘sabe com quem está falando’” (Freire, 1996: 34-35)

É importante registrar que tanto a autenticidade de Rogers quanto a coerência de Paulo Freire são categorias que se aproximam no sentido de se mostrarem como posturas que favorecem a construção de relações positivas e enriquecedoras entre os homens. E se ainda considerarmos nossa crença sobre que a educação é um processo que se desenvolve no bojo das relações, sentimo-nos fortalecidas ao defender que o aprendizado e o exercício da própria autenticidade e coerência favorecem para que essas posturas sejam também valorizadas em relação ao outro e pelo outro a partir da disponibilidade dos sujeitos envolvidos em relação ao aprendizado *do olhar, da escuta e do falar* como atitudes facilitadoras na empreitada do ensinar e do aprender consentidas em comunhão por educadores e educandos.

E finalmente temos duas respostas que apontam lacunas no estímulo ao olhar, à fala e à escuta no interior do curso de Pedagogia:

“A escuta e a fala são bem desenvolvidas; já o olhar geralmente não é direcionado.”

“As oportunidades são oferecidas mas nos falta tempo e acabamos por não aproveitá-las.”

Não estamos aqui identificando características específicas que possam ser associadas às falas de alunos de acordo com sua instituição de ensino ou seja, os grupos de respostas contam sem distinção, com alunos de universidades e faculdades públicas e privadas. Desta forma, não realizamos um estudo comparativo entre as respostas de alunos de uma mesma instituição ou de diferentes instituições por considerarmos que não é objetivo desta pesquisa investigar os diferentes níveis de elaboração por parte dos alunos em relação às concepções dos cursos de Pedagogia, tampouco comparar cursos oferecidos por diferentes instituições.

O olhar, a escuta e a fala na voz de educadores:

Neste momento do presente capítulo, desejamos destacar e analisar o pensamento dos professores de cursos de Pedagogia (que responderam ao questionário), associando-o e articulando-o com o pensamento dos coordenadores pedagógicos (de cursos de Pedagogia e da educação básica) que participaram de dois grupos focais com o objetivo de debaterem sobre as implicações das relações interpessoais na formação inicial do coordenador pedagógico.

a) O que pensam os professores respondentes do questionário:

Os dezoito professores participantes desta pesquisa foram desafiados, assim como os alunos, a responderem o que se segue:

“Relembrando a afirmação de Almeida (2002: 76) sobre a questão de que a relação interpessoal pode ser facilitadora de crescimento, quando apresenta três condições rogerianas: a empatia, a consideração e a autenticidade e que estas três condições têm como instrumentos o olhar, a escuta e a fala, comente em que medida estas características são estimuladas e desenvolvidas por você junto aos alunos, na proposta pedagógica do curso?”

Comentarei o que considero relevante para o tema em cada uma das respostas, agrupando-as para comentar nos casos em que pude identificar aproximações essenciais.

Um primeiro grupo de respostas associa o estímulo ao olhar, falar e escutar com a própria postura do professor no cotidiano da sala de aula, como se pode notar nas falas destacadas que são oferecidas por diferentes professores de Pedagogia, ou seja, cada fala corresponde a um dos sujeitos diferentes desta pesquisa:

“Primeiro procuro exemplificar com atos a postura que gostaria que adotassem como profissionais, sempre sou franca inclusive nas sugestões para o enfrentamento de alguma dificuldade acadêmica, apoio e incentivo a participação e assim para uns mais outros menos o relacionamento interpessoal flui naturalmente.”

“A vivência cotidiana nas relações com a coordenação da disciplina e alguns colegas, e também em razão da minha formação, acredito que minha relação com os alunos seja pautada por essas características, ou pelo menos penso, que seja, então se nossos atos e postura os alunos se espelhem, então creio que tenha contribuído para o estímulo”.

“Além de estudarmos os textos de Rogers, a minha prática em sala de aula está totalmente voltada a esses aspectos: um bom vínculo nas relações, um

profundo respeito ao processo de cada um, sem que precisem esconder nada ou burlar alguma coisa, pelo contrario, permitindo que eles se exponham”.

“Tais condições fazem parte da relação interpessoal entre professores e alunos, e as assumo em minhas aulas. Vivenciamos isso no nosso cotidiano.”

“Antes de trabalhar tais questões na proposta pedagógica do curso penso que devem essas condições fazer parte da relação interpessoal entre professores e alunos, com o objetivo de sempre fazer isso nas minhas aulas e na vida; vivenciamos isso no nosso cotidiano. No que se refere à proposta pedagógica do curso realizamos oficinas e leituras sempre promovendo diálogos sobre as relações interpessoais que devem expressar o ideal de escola democrática e para realização do trabalho coletivo e cooperativo.”

“A forma como construímos a aula, já pressupõe um envolvimento de todos e um espaço de discussão, o que favorece entrar em contato com diferentes idéias. Essa diferença é discutida e muitas vezes palco de conflitos no grupo sala, o que desencadeia normalmente reflexões sobre valores e posturas do educador. Nestes momentos são trabalhadas as questões do ouvir, falar e do olhar, seja através de dinâmicas de sensibilização, seja através de reflexões.”

Se por um lado, as falas acima podem ser agrupadas tendo como critério o foco na prática do professor dos cursos de Pedagogia, cada uma delas traz elementos que merecem comentários em particular. Comentarei identificando-as a partir da ordem apresentada acima.

A primeira afirmação chama a nossa atenção ao registrar que no contato estabelecido com os alunos o relacionamento interpessoal flui naturalmente. Podemos nos perguntar se não cabe ao educador justamente a superação desta condição de “naturalmente” para que se construa não por acaso e sim por opção pedagógica a intervenção junto aos alunos para os quais “*o relacionamento interpessoal não flui naturalmente*”.

A segunda afirmação sugere um esforço associativo: se temos estas preocupações em nível de coordenação e se minha formação é a de educadora, logo é provável que vivencie este estímulo ao olhar, à escuta e à fala com meus alunos. No entanto não há nesta fala uma afirmação explícita e segura de que se desenvolvem tais estímulos e qual a metodologia para este desenvolvimento.

A terceira afirmação apresenta dois movimentos para o tratamento da questão: a leitura de Rogers e a relação de respeito e confiança construída com os alunos. Percebe-se o esforço de aproximação entre a teoria e a prática docente cotidiana, mas não sugere que seja possibilitado aos alunos o entendimento de que esta aproximação seja componente integrante do processo de formação ou seja, não nos parece que este movimento seja reconhecido pelos professores como conteúdo da grade de conhecimentos previstos no programa do curso.

A quarta afirmação anuncia o mesmo movimento: as relações interpessoais são analisadas a partir do que se vivencia com os alunos e a partir do que se postula enquanto projeto pedagógico comprometido com perspectiva democrática de escola e educação. Observe-se que nesta fala a metodologia já se apresenta de modo mais claro e intencional.

A quinta afirmação descreve, ainda que brevemente, o trabalho de reflexão sobre as relações interpessoais a partir das discussões provocadas pela oportunidade de exposição de diferentes idéias em sala de aula.

Um segundo grupo de respostas descreve o perfil do educador e do coordenador pedagógico relacionando-o com o compromisso de liderar e favorecer diálogo entre sua equipe de trabalho. Em duas delas - a segunda e a terceira abaixo relacionadas - temos o registro de alguns termos associados à metodologia assumida no curso de Pedagogia. São eles: dialogicidade, empatia e autenticidade. Termos que podem ser diretamente relacionados ao referencial teórico desta pesquisa, pois dialogicidade é uma das categorias centrais do

pensamento de Paulo Freire e empatia e autenticidade são palavras importantes para o pensamento de Carl Rogers.

“O coordenador pedagógico é um profissional que mantém uma relação interpessoal permanente em seu ambiente de trabalho; sendo líder dentro da comunidade escolar, necessitará desenvolver, em si mesmo as condições e instrumentos acima descritos e, ao mesmo tempo, trabalhar para que os mesmos estejam presentes em cada membro da equipe escolar”.

“No curso de formação, utilizando uma metodologia dialógica, propomos um trabalho com base nos estudos e nas vivências dos alunos, nas suas experiências obtidas através dos estágios supervisionados, realizados nas escolas. Organizamos com os alunos atividades de estudo e pesquisa sobre a elaboração do Projeto da Escola. Promovemos reflexão sobre a necessidade de formação contínua dos professores. Procuramos demonstrar aos alunos a importância do estudo e da aplicação das teorias como forma de fundamentar o fazer e o pensar dos professores.”

“Do meu ponto de vista, a afirmação acima tem tudo a ver no que diz respeito à formação do educador crítico. Por isso, durante as atividades do curso que implementamos, empatia, consideração e autenticidade são tomadas como questões fundamentais. Acredito que para uma relação dialógica autêntica — na qual o olhar, a escuta e a fala tenham lugar privilegiado — não poderão faltar empatia, consideração e autenticidade, pois pressuponho que é a partir daí que se pode falar de comunicação *didiscente*, no ambiente escolar.”

“Acredito que estas três sejam condições básicas num curso que busca fazer uma reflexão sobre o cotidiano e a responsabilidade do educador numa educação humanística . Em todos os tópicos da nossa proposta pedagógica os alunos são estimulados a participar, a falar, a ouvir e nós exercitamos diariamente para o acolhimento destes alunos buscando que ao final de cada aula eles possam ser diferentes e acrescidos.

Um terceiro grupo descreve os aspectos centrais da metodologia assumida em seu curso, ou por um professor em especial, para estimular fala, escuta e olhar.

“(...) a experiência do nosso curso, se inicia com a construção de um grupo de aprendizagem (combinados, conhecimento de cada um). No decorrer do curso há o empenho de toda a equipe para que o trabalho se dê de maneira clara e transparente, no âmbito das relações (professor aluno e aluno-alunos) e das intencionalidades do processo de ensino e aprendizagem. Para que tal ocorra, olhar, ouvir, escutar, refletir e falar são estratégias essenciais para todos os componentes deste grupo de aprendizagem (professores e alunos).”

“Elas são necessárias porque facilitam a relação de ensino-aprendizagem mas também precisam ser contextualizadas no curso de formação. O curso de formação em Pedagogia é um curso profissionalizante que coloca no “mercado de trabalho” profissionais da educação ditos habilitados para exercer tal função. Quero dizer que junto àquelas condições, não posso perder de vista a responsabilidade que tenho enquanto professora, de que serão diplomados para exercer a docência e nesse sentido devo também garantir ao máximo que tenham uma boa formação teórica, o que demanda, no meu caso, manter também um certo nível de exigência e empenho dos alunos. Tenho profunda consideração e empatia pela condição de trabalho de oito horas diárias e o pouco tempo que sobra para estudar que eles têm, mas não posso me deixar levar por essa condição, porque se assim o fizer, o círculo vicioso generalizado da má qualidade da educação, principalmente a pública, não se rompe, pois muitos deles tentarão ingressar nessa rede quando formados.”

“O fundamental é favorecer o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade de interpretação coerente da realidade. Outro aspecto é considerar a atuação profissional de forma responsável e comprometida com o desenvolvimento profissional e pessoal. Para isso é necessário ir muito além do óbvio, do senso comum. Como? Conversando sobre tudo que estiver relacionado com a prática e fizer sentido na formação profissional. Buscar formas diversificadas para interpretar a realidade: autobiografia, textos para fundamentação teórica e arte (cinema, pintura, literatura).”

“Em todos os cursos que ministro utilizo vários instrumentos para gerar nos alunos a capacidade de ouvir, ser ouvido e de utilizar todas as suas

habilidades. Para isso, a utilização de filmes, softwares como power-point, discussões em grupos, jogos e dinâmicas de grupo são essenciais.”

É importante observar que – embora não apareçam registros claros sobre que estas categorias (que compõem no referencial teórico e/ou como metodologia adotada pelos professores) sejam explicitamente assumidas pelo curso e declaradas aos alunos como componentes curriculares - tanto o segundo quanto o terceiro grupo de respostas sugerem compreensão acerca da importância da dialogicidade, da empatia e da autenticidade de forma bastante aproximada aos conceitos já apresentados anteriormente neste relatório e que revisitamos brevemente a seguir:

- Dialogicidade: manifestação de nossa disponibilidade para *falar com* ao invés de *falar para*, na perspectiva de uma troca na qual é mister o comparecimento do ouvir ativo, do olhar sensível e do respeito à fala do outro.
- Empatia: exercício de colocarmo-nos no lugar do outro para que a partir de suas próprias referências – e não das nossas – possamos melhor acolhê-lo e compreendê-lo.
- Autenticidade: é a perspectiva de que nas relações que estabelecemos com o outro, possamos ser fiéis a nós mesmos, ao mesmo tempo em que valorizamos esse *verdadeiramente ser* na perspectiva do outro.

Um quarto grupo de respostas trata do perfil do coordenador pedagógico. Embora este grupo não apresente registros sobre o estímulo presente no curso de Pedagogia, traz oportunidade de importante reflexão na medida em que destaca a parceria como aspecto que pode favorecer a construção da autonomia do professor e da autonomia do grupo. Uma parceria que estimulada e vivenciada pelo coordenador pedagógico, favorece a participação de todo o grupo e que conseqüentemente oferece maiores possibilidades para que o grupo se comprometa com o projeto da escola e com seu próprio processo de formação continuada. Uma parceria que busca garantir a autonomia intelectual dos professores de forma que estes possam se sentir seguros - individual e

coletivamente - em seus papéis de co-autores do Projeto Político Pedagógico da escola. Seguem abaixo as falas a que nos referimos:

“Para mim coordenador é uma pessoa que deve ter por lema se tornar dispensável aos professores que orienta, isso porque sua meta deve ser a autonomia crescente dos professores. Precisa agir, às vezes, dando a mão e até carregando no colo quando é o momento, mas também, acreditar na pessoa e em sua capacidade, saber ensinar a partir dos erros e persistir, porque ele mesmo é modelo de formador para o professor. Não pode querer que este aprenda qualidades de formador de alunos que o próprio formador de professores não pratica: Partir do que sabem e percebem. Desse modo, observando, ouvindo e falando aquilo que se pode ajudar no processo, encaminhar propostas, orientações, possibilidades para que cada um siga seu percurso de autonomia. O forte controle a que muitos professores foram submetidos pode se apresentar como uma contradição porque criou a figura do professor que não quer ser orientado, mas dirigidos e/ou mandados, porque a autonomia exige responsabilidade e co-autoria.”

“No meu caso como professor não só na graduação mas também na pós graduação em educação, constantemente a importância da supervisão é enfatizada. Assim sendo, o Professor Coordenador, como parceiro político pedagógico dos Professores, ao exercer o seu papel, tem que ter empatia, consideração para com o trabalho do Professor e ser autêntico naquilo que deve ser feito em educação. Para tanto, ao exercer o posto de trabalho de Professor Coordenador vai olhar sem ser fiscal, vai escutar e falar para conseguir ser o parceiro político pedagógico e, conseqüentemente a melhoria do ensino aprendizagem.”

Finalmente, um quinto grupo de respostas reúne três falas marcadas por afirmações genéricas sem apresentar aspectos da metodologia assumida ou indícios de entendimento sobre o perfil do coordenador pedagógico. Uma destas falas aponta as habilidades da escuta e do olhar como importantes para a prática docente, indicando risco em caso de ausência das mesmas.

“Se o professor não desenvolve principalmente a habilidade de olhar e escutar, ele corre um grande risco de perder-se na sala de aula, olhando apenas para si e não considerando a lógica de seus alunos.”

“Procuro trabalhar a 2ª leitura, escuta para que os alunos desenvolvam a percepção do implícito e do explícito nas relações e instituições.”

“O olhar, a escuta e a fala são características que procuro desenvolver no transcorrer dos trabalhos.”

Da mesma forma com que já nos posicionamos na análise das falas dos alunos, voltamos a fazê-lo agora, a partir da fala dos educadores e o mesmo questionamento se mantém: O estímulo à escuta, ao olhar e à fala são componentes que aparecem explicitamente na proposta curricular do curso ou são características que se podem atribuir ao comportamento particular dos educadores?

A partir das respostas fornecidas pelos professores podemos afirmar que estes valorizam o estímulo ao olhar, à escuta e à fala como condições importantes no campo das relações interpessoais.

Admitem esta importância associando-a ao perfil do coordenador pedagógico e alguns dos sujeitos desta pesquisa, identificam aspectos de metodologia que favorecem o trabalho reflexivo sobre as características de relações interpessoais democráticas, dialógicas, humanísticas.

A formação do coordenador baseada nas características da escuta, da fala e do olhar o outro é descrita como característica essencial de um líder que deve favorecer *falas, escutas e olhares* por parte da equipe escolar na perspectiva de construção de projeto coletivo e democrático de escola.

Tais idéias já fazem parte de um discurso que vai se instalando na realidade educacional brasileira nas duas últimas décadas e podem ser encontradas em documentos oficiais das secretarias de educação em nível municipal ou estadual e também em nível de parâmetros e diretrizes nacionais. Podem ser encontradas nas falas de educadores em diferentes situações de formação e vão compondo um senso comum que merece ser problematizado.

Num trabalho anterior, tivemos a oportunidade de registrar reflexão sobre a complexidade do trabalho coletivo e as implicações que se desdobram a partir das idéias *do ouvir, do olhar e da fala*, fato este que vem se constituindo como uma das preocupações centrais em relação ao cotidiano da escola:

“Uma das dificuldades do trabalho coletivo está no confronto de expectativas dos sujeitos envolvidos. Dificuldade que precisa de condições especiais para ser superada. Uma dessas condições está na compreensão de que uma visão comum sobre a escola, um eixo aglutinador dos seus sujeitos, só pode ser construído a partir das visões particulares, das expectativas de cada um sobre a escola que se pretende organizar” (Bruno, 2004: 14).

Naquela oportunidade e nesta, defendemos que o exercício de confrontar as expectativas de cada um dos organizadores do projeto coletivo de escola exige a compreensão de que a explicitação do que se espera implica uma revisão, uma mudança em nossa convicção inicialmente apresentada. Mais do que tal consciência, é importante o interesse nessa mudança e a garantia de que o mesmo procedimento ocorra em relação a todas as expectativas apresentadas. A escuta e o olhar atento são essenciais para a interpretação dos sinais produzidos por cada indivíduo no complexo movimento do indivíduo em relação ao grupo e do grupo em relação aos indivíduos.

“São sinais da cultura dos grupos com valores comuns aos indivíduos, sinais das relações interpessoais, sinais de cada subjetividade produzida em diferentes contextos de relações. O coordenador como educador é um intérprete que precisa contribuir para a formação de leitores desses sinais.” (Bruno, 2004: 15).

Buscando problematizar e aprofundar as questões implicadas na formação dos coordenadores pedagógicos e implicadas também na discussão sobre a relação entre essa formação e os saberes das relações interpessoais, realizamos dois grupos focais que contaram com a participação de profissionais que atuam ou tenham atuado como coordenadores pedagógicos da educação básica cujas discussões e reflexões nos permitiram analisar a perspectiva prático-teórica das afirmações encontradas junto a alunos e professores de cursos de Pedagogia. Com o objetivo de aproximarmo-nos um pouco mais de nosso objeto – as relações interpessoais e a formação do coordenador pedagógico – convidamos também coordenadores de cursos de Pedagogia para colaborarem nas discussões promovidas nesses dois encontros.

Passamos a apresentar as questões debatidas pelos dois grupos e que puderam, de fato, contribuir para problematizar a relação entre saberes das relações interpessoais e a formação do coordenador pedagógico.

b) O que pensam os participantes dos grupos focais:

Conforme explicitado nos Procedimentos Metodológicos, foram realizados dois encontros com diferentes participantes em cada um deles. Por terem abordado o tema desta pesquisa com diferenças significativas, optamos por apresentar neste texto final de tese as questões debatidas em cada um dos grupos. Assim, passamos a apresentar o aprofundamento possibilitado pela dinâmica de cada um dos grupos focais realizados.

Entendemos ser importante registrar que algumas das falas estão integralmente transcritas por considerarmos o cuidado para que não se corra o risco de perda de contextualização e de sentido.

Primeira oportunidade de aprofundamento ou grupo focal 1

O primeiro encontro foi realizado em 14/11/05 das 19:30 às 23:00, em minha casa. Estiveram presentes: 4 coordenadoras e 1 coordenador, aqui identificados por nomes fictícios. Dentre esses educadores – que também lecionam em cursos de Pedagogia – três atuam em faculdades particulares e dois em universidades, também particulares. Apenas dois já haviam respondido o questionário para professores.

O encontro foi gravado e posteriormente transcrito (ver anexos 6 e 7). Para tanto contei com uma auxiliar de pesquisa que além desse registro colaborou no direcionamento da discussão.

Os participantes foram convidados a debater sobre a importância dos saberes das relações interpessoais nos cursos de Pedagogia, tendo em vista a formação do coordenador pedagógico, bem como a forma com que esses saberes são tratados no interior desses cursos.

É importante o registro de que os participantes tenderam a debater mais acentuadamente o perfil do coordenador e as questões da formação como um todo, porém o sentido que atribuem a essa formação e ao papel do coordenador como educador nos permitiu uma reflexão importante sobre os saberes das relações interpessoais.

O coordenador pedagógico é um gestor ou um educador?

Debatendo sobre a formação específica do coordenador pedagógico, o grupo discute sobre ser comum em muitos cursos de Pedagogia o fato de o coordenador ser preparado no espaço da área de gestão, confundindo-se com o preparo do diretor.

“Lá na minha universidade, qual é a formação específica? A gente não tem uma disciplina específica, é tudo gestão e nós tivemos alguns alunos que se preocuparam em trabalhos - no TCC – na questão do coordenador pedagógico e eu fiquei pensando que de algum modo isso foi suscitado e

pensando mesmo, qual é o papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores...” (Estela)

“Aí é que está .Qual é o enfoque que você dá? Veja bem: lá, a realidade é a seguinte: quando você pega a disciplina de gestão específica, ela é dada por um administrador; alguém da área específica, que vai discutir a questão da gestão. Eu dou uma disciplina ... E a minha discussão fica acima do projeto pedagógico, amarrando a figura do coordenador, do diretor do administrador da escola com as demais funções correlatas. Agora; trabalhei muito com a habilitação de supervisão escolar e o grande problema dela é que o supervisor escolar era o supervisor de ensino e havia uma resistência muito grande em abordar a figura do coordenador da escola porque o supervisor tem aquela visão macro. Então ele não trabalha essa questão da Secretaria. Eu fiquei muito tempo como coordenador de um curso e era uma briga porque ficava muito centrado nesta questão do supervisor. Eu trabalhava com a figura do coordenador que eu acho que é essencial dentro da escola. Porque se fala do Gestor-Diretor... Tem disciplinas específicas, você tinha disciplina específica de formação do professor e então nós vamos discutir o quê? Então eu tive a oportunidade, inclusive trabalhei com os livros do pessoal lá da Vera Placco, muito bons, mas em termos de curso no global... Agora nesta faculdade não. A visão é mesmo a do gestor, numa visão mais democrática e as disciplinas circundantes pensam nas figuras dos gestores numa visão mais participativa, então, aí sim, é discutida”. (Valdir)

“Eu participei de um processo de formação com gestores de escola e a formadora uma especialista em RH e aí a gente viu todo o empenho e o dialogo entre a educação e administração porque a gente acabou construindo junto...aí a gente não precisa se submetere pode ir problematizando e não só no sentido de se opor. (Mariana).

Quem leciona essa disciplina é um profissional da área com a visão da administração empresarial e a justificativa foi essa mesmo de que o gestor é o administrador de uma empresa. É aquela coisa da escola-empresa e aí eu vou ter de caminhar para um outro lado para discutir se é válido ter essa

estrutura. O problema que eu vejo é que o administrador tem uma formação que só tem a parte pedagógica sem chegar na sala aula.“ (Valdir)

“Mas aí tem outro problema: os próprios especialistas não gostam muito dessas ligações e esse é outro problema da formação porque se eles não são educadores e agente propõe essa inovações eles não gostam muito não”. (Valdir)

“Mas às vezes algumas funções na educação a gente assume e acaba se distanciando desse nosso papel de educador por isso que, na minha visão a gente sempre tem que estar se colocando como educador, seja como diretor, supervisor, coordenador porque se essa pergunta não se abrir, a gente permanece na burocracia mesmo”. (Mariana)

As falas acima foram selecionadas para ilustrarem o movimento reflexivo do grupo sobre a questão da formação do coordenador ter seu foco em gestão. A recuperação da proposta dos cursos nos quais atuam os participantes deste grupo aponta para a inexistência de formação específica dos coordenadores pedagógicos e isto confirma os dados por nós encontrados no levantamento mais extensivo que realizamos: a maioria das instituições contatadas no processo desta pesquisa não contempla uma habilitação para formação do coordenador pedagógico e esta formação é desenvolvida em disciplinas pontuais a critério da boa vontade dos professores.

O movimento de reflexão do grupo perseguiu uma solução que nos parece bastante interessante enquanto concepção de educação por integrar funções na escola em torno de um projeto pedagógico: os participantes sugerem o entendimento de que a formação deva ser a do educador, tanto do diretor quanto do coordenador. Diante desta solução, podemos nos perguntar se esta não tem sido a saída teórica que tem justificado o não aprofundamento sobre o papel do coordenador nos cursos de Pedagogia. Podemos nos perguntar ainda se não existem especificidades a serem consideradas quando falamos dos papéis do diretor e do coordenador.

Nossa experiência e a reflexão que temos acumulado sobre o papel do coordenador mostra que este deve ser o responsável direto pela educação continuada dos professores para garantir articulação da construção e/ou da implementação do projeto pedagógico e ainda para garantir a reflexão sobre a prática no cotidiano escolar.

Acreditamos que aquele olhar atento e aquele ouvir ativo - sobre os quais nos alerta Almeida (2001) fundamentando-se em Rogers - são habilidades que precisam ser desenvolvidas por quaisquer agentes da comunidade escolar. No entanto, estas habilidades tornam-se fundamentais quando pensamos especificamente nos processos de formação continuada do professor. Reafirmamos desta forma, nossa crença na necessidade de outro profissional – o coordenador pedagógico - para esta dedicação específica e direta aos professores, orientando-os na construção de uma prática docente qualificada, autônoma e reconhecida por eles como sua.

É possível formar um coordenador pedagógico que não tenha um saber fragmentado e uma prática tecnicista?

“Uma coisa interessante aí, é a preocupação com a formação do educador e todos na escola como educadores, pelo menos assim eu percebo. Só que legalmente a coisa é bem dividida porque no curso de Pedagogia hoje todos são vistos como gestores. Engraçado que no ano passado eu passei por uma comissão de credenciamento de um curso de Pedagogia, (...) e a visão da comissão de especialistas era assim: Porque dávamos habilitações? O curso deveria ser Pedagogia e não deveria ser fragmentado.

E a gente brigou, brigou Eles colocavam que o curso não deveria ter habilitações e inclusive eles colocavam isso como uma das observações que o curso está fragmentado em habilitações específicas e pensando sim, na formação geral, mas também não disse que formação geral, mas também não disse qual formação geral...

Por um lado, hoje eu trabalho num curso que forma o gestor, tanto o diretor quanto o coordenador e orientador. Por quê não?

Pelo menos esta parte, dentro de gestão democrática, mas por outro lado ele é educador e todas as disciplinas acabam concorrendo nominalmente para uma formação muito específica e não do educador em si.” (Valdir)

“Eu ouço muito dos alunos que fazem estágio: (...) ‘Ah! Mas o coordenador lá da escola não faz isso!’ O diretor também não. Então tem o momento aí que é a resignificação das visões diferentes de gestão e acho que tem muito a ver também, a universidade, a formação inicial, a gente fica um pouco distante da escola porque se nos aproximarmos da escola e tentarmos ter um olhar para a formação para onde a gente está formando, porque a gente está formando, conseguimos aproximar um pouco mais e resignificar o papel do coordenador, do diretor quebrando aquela visão de que o diretor é só aquele que assina papel, e mais burocrático e eu brinco com elas; se for só isso é bom, é até mais fácil, mas tem um outro papel aí e o coordenador também e aí se coloca uma concepção de gestão” (Mariana).

“E aí me parece que o coordenador está de algum modo – ele tem que ir para além desse acompanhamento da sala de aula, da construção da aprendizagem, ou ele fica sobrecarregado... como é que ele lida com tudo, enfim. Numa escola em que trabalhei havia sensibilidade. Nós tínhamos lá. 3 coordenadores, e aí tínhamos efetivamente um trabalho bárbaro. A gente percebia o quanto essa presença contribuía e marcava efetivamente um trabalho diferenciado em toda a escola, de interlocução entre os professores, de reuniões semanais e que por um lado quando eu comento, os alunos falam: “É uma escola particular”, e eu fico indagando, embora eu tenha uma experiência reduzidíssima em escola pública – como é que fica essa questão, porque eles tem o horário em que o professor está disponível e você tocou na questão da relação pessoal, quer dizer ...que tipo de formação é essa do coordenador e do próprio pedagogo, que extrapole o fazer técnico.” (Estela)

Nas falas acima, a superação do fazer técnico está associada à concepção de que o coordenador deve ser preparado para atuar como educador, com uma

inserção criadora do próprio projeto de escola, mas sobretudo com uma prática que articula o trabalho do grupo de professores e da equipe escolar como um todo, cuidando do seu papel de formador, de educador.

O apelo para a viabilização de uma ação integradora por parte do coordenador pedagógico fica evidente para este grupo de coordenadores que debateram no grupo focal 1.

Temos nestas falas o entendimento subjacente de que o fazer técnico é uma prática mais imediatista que se traduz em procedimentos pontuais e isolados culminando com o cumprimento de tarefas num cotidiano em que nem sempre se articula a prática docente ao projeto educacional pretendido por determinado grupo de educadores.

Esta visão pode ser associada com tarefismo no dia a dia da escola, como auxiliar o diretor a preencher e conferir documentos, desviando o coordenador de sua função essencial que é orientar os professores em seu processo de formação no interior da escola.

Christov (2003) contribui com análise sobre o processo de interrupção constante do papel de formador dos professores vivenciado por coordenadores pedagógicos. Afirma a autora:

“A identificação dos possíveis fatores responsáveis pelo fenômeno de interrupção acima exposta traz a indicação de aspectos a serem trabalhados, analisados e enfrentados pelos coordenadores. Este trabalho não é compatível com a solidão e o isolamento de cada coordenador. A solidão que resulta do isolamento dificulta a percepção sobre as características de perfil de diretores, de supervisores, de professores e sobre os nossos mesmos. É preciso conversar muito, trocando idéias e percepções para se construir a compreensão sobre as relações que vivemos na escola.

O máximo que se pode sugerir é que cada coordenador busque seus grupos de referência, articulando esforços para compreensão e intervenção na perspectiva de preservar a conquista que resulta da luta dos educadores para se ter o espaço de reflexão sobre a prática nas escolas, sob a orientação de coordenadores pedagógicos.

A ação formadora dos coordenadores na escola requer cuidados que começam pelo reconhecimento do próprio coordenador sobre o valor de seu papel como formador.

Outros cuidados contemplam:

1. Abarcar no projeto pedagógico da escola a análise sobre o papel da coordenação pedagógica, da direção, da vice direção e dos professores com relação à educação cidadã dos alunos;
2. Articulação, por parte dos coordenadores, de grupos de referência para discutirem o enfrentamento das relações de poder na escola;

Os órgãos centrais, municipais ou estaduais, ganhariam com cuidados de planejamento que respeitasse agendas das escolas, evitando sobreposições de ações e interrupções da função essencial do coordenador.” (Christov, 2003: 69-70).

Os participantes do grupo focal 1 aproximam-se de Christov em dois aspectos: ao considerarem o coordenador pedagógico essencialmente como educador, mas com o compromisso específico de ser formador dos professores e ao admitirem que tal compromisso resulta de superação de uma prática que chamam de pura técnica para a viabilização de uma prática coletiva apoiada em pressupostos educacionais.

Relações interpessoais e formação do coordenador pedagógico: como é possível?

A auxiliar de pesquisa convidada para apoiar as discussões do grupo focal sentiu necessidade de intervir com o seguinte questionamento:

“Eu fiquei ouvindo sobre a vivência de cada um e fiquei pensando sobre como isso tudo vem pra sala de aula como conteúdo? Como é que

sentimentos, frustrações, resistências são levadas pelo curso para a sala de aula, marcando que isso é conteúdo?” (auxiliar de pesquisa)

A primeira resposta a este questionamento apareceu como se segue:

“ Acho que depende do professor. Lá na faculdade isso é genial porque tem espaço para errar, para partilhar, para ousar...” (Estela)

O fator “acaso” presente nesta fala merece ser comentado. Concordamos que “depende do professor” orientar a reflexão sobre os saberes das relações interpessoais, transformando situações de conflito ou de tensão em conteúdos de aprendizado do educador que está em formação. Porém, a fala acima sugere que este aprendizado só se coloca em espaços democráticos o suficiente para que se possa ousar, errar...e completamos: analisar, pensar. A fala sugere um certo conformismo muito comum em salas de professores, reuniões pedagógicas e salas de aula dos cursos que formam professores. Estamos falando de uma visão que entende ser o aprendizado das relações interpessoais algo que se dá no acaso do cotidiano e das diversas experiências de vida. Esta visão não foi profundamente debatida ou questionada pelo grupo.

Vejamos a continuidade do debate, com a leitura de outras falas.

“Na minha turma de orientação de TCC, era uma turma muito grande porque estávamos em duas professoras, mas cada uma com seu grupo.

E depois que elas apresentavam o TCC, elas viriam conversar com a gente e falavam: ‘Nós aprendemos muito com vocês duas’. Eu disse: ‘Como?’ E elas disseram: ‘Do jeito que vocês organizavam, a orientação a gente percebia que havia parceria e aí nos aprendemos com vocês na própria vivência da produção do trabalho’.

E isso pegou a gente de surpresa porque a gente não tinha percebido como o aluno observa o nosso jeito de trabalhar juntos e aí eu acho que o conteúdo se revela assim, com a nossa postura, com a nossa reflexão permanente”.

(Mariana)

“Você falou bastante da expectativa do aluno em relação ao professor, da expectativa do professor em relação ao coordenador e eu me lembrei que uma vez eu me vi surpreendida quando uma aluna me disse que eles não estavam acostumados com tanta liberdade e aí caiu a ficha porque e o que elas estavam chamando de liberdade?

Era a possibilidade de ter vez e voz, justamente num curso de Pedagogia. E aí elas perguntavam por exemplo: ‘A gente pode se colocar ou tem sempre que responder como está o texto?’

E por aí vai ...”.(Estela)

“Nós fizemos um projeto com o 1º e 2º semestre, de área de Educação e o tema era ‘Educação ética e política’ e fomos ver uma parceria com um abrigo que tem perto da escola e que acolhe 150 crianças. O próprio foco de discutir junto sobre o que faríamos naquele dia fez com que pensássemos sobre ouvir aquelas crianças, o que era para ela ficar longe da família a semana inteira então tudo era partilhado e aparecia aí o nosso compromisso

Depois na hora de fazer a síntese desse projeto, o que acaba aparecendo é que ‘perdemos muito tempo discutindo tudo isso em sala de aula’.

Quer dizer: como perdemos? Faltou então marcar mais ainda. Pra mim era tudo muito natural mas para as alunas, não. E eu não tinha ‘sacado’ que elas não percebiam que partilhar, refletir é conteúdo, que poder falar é conteúdo...

E aí teve uma outra turma que eu dava aula e falei: ‘agora vamos começar a ver metodologia’ e o aluno falou: ‘começar não, vamos continuar porque conversar sobre isso já é metodologia’.

Então cada turma é diferente mesmo e a gente tem de perceber isso... “
(Estela)

As três falas acima registram importante movimento no relacionamento entre alunos e professores. Falam de percepção mútua: ora os alunos aprendem observando a postura dos professores, ora os professores atentos aos alunos conseguem identificar o que aprendem, o que questionam.

Placco (2002) nos ajuda a pensar esta questão fundamentando-se em Vigotski.

Diz a autora:

“Temos dito que a formação do sujeito se dá no seio da cultura, em parceria e em presença do outro. O que isso significa? Se, por um lado, se traduz por uma articulação de saberes, por uma troca que mobiliza e permeia os processos cognitivos, por outro também significa considerar que cada um, nessa interação, expõe seus pensamentos, seus modos de interpretar a realidade, suas perspectivas de ação e reação, seus motivos e intenções, seus desejos e expectativas – seus afetos, enfim. E essa exposição afetiva se encontra e embate com os pensamentos, modos de interpretação, sentimentos, reações e motivos do outro. Nesse encontro, ocorrem transformações que constituem ambos os sujeitos da relação como identidades separadas e ao mesmo tempo imbricadas com o ambiente social e cultural de que provêm e no qual estão

É nesse sentido que fala Vigotski de interações sociais promotoras de desenvolvimento, interações como experiências de aprendizagem, nas quais as funções psicológicas superiores do indivíduo e aquilo que já é conhecido e consolidado nele podem se movimentar, em sua materialidade, por meio da internalização, na direção da construção de um conhecimento de maior grau de profundidade e generalidade e da ampliação dessas funções psicológicas superiores. Assim, as interações têm repercussão significativa na aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos delas participantes” (Placco, 2002: 10)

Em outro momento do mesmo texto, afirma que:

“(…) Habilidades de relacionamento interpessoal e social são, como tantas outras, aprendidas e desenvolvidas no viver junto – e dessa aprendizagem ninguém sai igual: mudanças são engendradas no nível da consciência, das atitudes, das habilidades e dos valores da pessoa, assim como no grau e na amplitude de seu conhecimento e no trato com esse conhecimento e com a cultura – constróem-se assim processos identitários. Mecanismos como a comunicação e a linguagem estão na base dessa construção e podem ser seus facilitadores ou obstáculos a ela (Placco, 2002: 11)

Concordamos plenamente com a afirmação de que habilidades de relacionamento interpessoal podem ser aprendidas e desenvolvidas no contexto das diversas experiências de vida e entendemos que a experiência de formação dos coordenadores pedagógicos (em seus cursos de formação inicial) e a experiência de formação dos professores (que deve ser orientada pelos coordenadores pedagógicos nas escolas) devem ter como foco a tematização e a transformação dos saberes das relações interpessoais em processos e conteúdos de conhecimento. Saberes fundamentais para a ação do educador não podem ser deixados ao acaso e na dependência de cada professor. É necessário assumirem um lugar no projeto pedagógico de cada curso de Pedagogia e de formação de educadores.

Segunda oportunidade de aprofundamento ou grupo focal 2

O segundo encontro foi realizado em 19/11/05 das 14:00 às 17:00 horas, em minha casa. Participaram 5 coordenadoras e 2 coordenadores que lecionam em cursos de Pedagogia da rede particular, sendo 3 em universidade e 4 em faculdades. Uma característica também dos participantes é que todos já atuaram e alguns ainda atuam como coordenadores pedagógicos ou supervisores. Dos sete, apenas dois haviam respondido o questionário de professores. Os procedimentos de gravação, registro e transcrição foram os mesmos já citados anteriormente.

Do mesmo modo como o fizemos no primeiro encontro (do grupo focal 1) os participantes foram convidados a debater sobre a importância e a forma pela qual são tratados os aspectos do aprendizado dos saberes das relações interpessoais nos cursos de Pedagogia, tendo em vista a formação do coordenador pedagógico. Cada participante deste segundo grupo é aqui identificado por um nome fictício.

A forma pela qual os participantes conduziram o debate mostra que este segundo grupo enfrentou mais diretamente o desafio proposto discutindo temas do campo das relações interpessoais.

Quais as condições e a importância da escuta?

“Muitos dos problemas da sala de aula são mesmo decorrentes da falta de escuta do professor em relação ao seu aluno.

Essa questão das relações interpessoais, eu acho que passa pela prática de se preparar e se organizar para ouvir o outro.

Nessa correria que nós professores vivemos e nessa sociedade estressante e extremamente competitiva não há tempo para a gente se ouvir.

Pressuposto para a escuta é a libertação do sujeito que escuta, das suas verdades absolutas, porque senão, eu finjo que escuto, mas apenas como estratégia de sobrevivência naquele momento, mas na verdade eu não escuto. Porque eu já tenho as minhas verdades e me ancoo nelas. Então eu vou fazendo uma escuta, mas que já tem as suas próprias convicções.

A escuta exige a abertura para o diferente, para o inédito, para o novo e a desconfiância de nossas crenças para que não aconteça uma escuta hipócrita”. (João Pedro)

“Outra questão que também é muito preocupante é: Quê vivências, quê experiências o coordenador teve na sua formação... porque não adianta eu só falar no ouvir ativo. Eu tenho que vivenciar o ouvir ativo. Então, na formação se teoriza demais e se vivencia pouco essa questão das relações interpessoais. A universidade também tem que trazer a vivência e aí não pode ficar também a teoria pela teoria. Por exemplo, é preciso pensar nos sinais não verbais, aprender a olhar, ouvir, e isso são coisas que o coordenador deveria vivenciar mesmo e não só falar sobre isso porque aí ele chega na escola e tenta fazer isso e não consegue. E não consegue porque ele não sabe fazer... E aí ele apela para a bibliografia mesmo. Isso tudo deveria ser prática em sala de aula, tudo apoiado também na teoria”. (Aurélio)

Sobre a importância da escuta, vejamos o que dizem nossos autores de referência: Paulo Freire e Carl Rogers. Em Freire, localizamos valioso fragmento que registra dialética entre escutar e falar propondo que nos empenhemos em

falar *com* e não em falar *ao* aluno. A palavra *com* traz nela a sugestão de companhia, de estar ao lado, de um ouvir/falar que entrelaça educador e educando:

“Um outro saber que o professor deve ter é saber que precisa aprender a escutar. É interessante isso! Como é que você pode falar se você escuta? Quer dizer, no fundo, não é falando que eu aprendo a falar, mas escutando que eu aprendo a falar. Em seguida, é falando que eu reforço a minha capacidade de falar. Se sou um professor aberto, com sonho democrático, devo em certo momento falar ao educando, mas toda vez que eu falo ao educando, eu devo estar preocupado em transformar o meu falar ao educando em falar com o educando”. (Freire, 2004: 157)

No início deste capítulo já nos referimos à contribuição de Rogers sobre o ouvir ativo. Neste momento, julgamos interessante recuperar outra contribuição deste autor que nos parece fértil para o entendimento do que Freire afirma sobre falar com o educando no lugar de falar ao educando. Diz Rogers (1977: 149) ao pensar as atitudes adequadas para facilitar a aprendizagem:

“Talvez a mais básica destas atitudes essenciais seja a veracidade ou autenticidade. Quando o facilitador é uma pessoa verdadeira, sendo o que é, e se relaciona com o aprendiz sem se revestir de uma fachada, é muito mais provável que seja eficaz. Isto significa que os sentimentos que experimenta estão a seu alcance, disponíveis à sua percepção, e que ele é capaz tanto de viver e ser estes sentimentos como de comunicá-los se o desejar. Significa que ele vem para um encontro direto, pessoal, com o aprendiz, chegando-se a ele numa base de pessoa-a-pessoa. Significa que ele está sendo ele mesmo, não se negando. Está presente ao estudante.”

A imagem anunciada por Rogers no estar presente para aquele com quem falamos pode ser considerada como um fundamento, uma condição para o falar com o educando de Freire. Estar presente neste encontro direto pessoa a pessoa nos remete à outra afirmação freireana, presente no *Pedagogia do Oprimido* (1987): “Ninguém educa ninguém os homens se educam em comunhão”.

Os participantes do grupo focal 2 manifestam sintonia com esta concepção do ouvir/falar.

Como construir autoridade no processo de valorização da escuta, da fala e do olhar?

A partir das colocações sobre a importância e as condições para escuta, os participantes mobilizaram-se em torno da questão de como construir autoridade no processo de valorização da escuta, da fala e do olhar.

“Eu havia proposto no começo do semestre a leitura daquele texto ‘Para Alice com amor’ e pedi que eles fizessem essa leitura paciente, cuidadosa e depois me entregassem no final do semestre, algo que representasse uma síntese. Poderia ser um texto, um poema, uma música, uma imagem... E o que ocorreu hoje quando eles começaram a apresentar foi que eu constatei que uns 5 ou 6 trabalhos eram cópias. Eu poderia fazer um estardalhaço, mas o que é que eu fiz? Chamei essas pessoas em particular e os convidei a refletir sobre essa atitude. Mostrei que eu havia lido todos os trabalhos, que eu estava profundamente chocado e sentido. Não iria anular o trabalho e nem perguntar quem copiou de quem mas queria que levassem para suas experiências, a reflexão sobre o que representava isso.

Não seria mais sensato dizer que não iriam fazer o trabalho porque não tinham tempo, ou pensar em alguma outra alternativa? Seria muito mais elegante do que combinarem entre si esses trabalhos copiados como se fossem individuais. E aí é que está a interpessoalidade no sentido de poderem conversar comigo sem a necessidade do meu exercício de autoridade docente, mas como uma relação que se constrói no dia-a-dia”. (João Pedro)

Neste momento, senti necessidade de intervir para explorar um pouco mais esta questão sobre autoridade:

“Você falou uma coisa... de mexer com isso sem o exercício da autoridade docente. Eu penso que quando você se apropria bem da sua função e até cuida dessa relação, você está trabalhando a sua autoridade e eu queria ouvir mais sobre isso...” (pesquisadora)

Dois coordenadores responderam mais diretamente:

“Você tem razão porque existe uma autoridade formal que às vezes se confunde com autoritarismo, com imposição. Eu reconheço que a autoridade do trabalho docente, do diretor, do coordenador, não se questiona. O que a gente questiona é a maneira como essa autoridade é exercida. Ela deve emergir talvez, de sua sensibilidade, de sua competência, do seu compromisso, de sua seriedade, da práxis, da própria maneira que você a vivencia, sem precisar invocá-la”. (João Pedro)

“O exercício da autoridade não se garante só pela investidura no cargo. É aí que entram as relações interpessoais porque se você não sabe se colocar no grupo, só a investidura no cargo não garante essa autoridade que a gente está falando porque ela tem que ser legitimada pelo grupo e essa legitimidade aparece quando a pessoa mostra a sua competência no grupo e sua habilidade de se fazer respeitar”. (Clara)

Como favorecer a mudança dos alunos e dos professores na dialética entre diretivismo e escuta?

“Eu não questiono essa coisa da fundamentação teórica, que eu sei que tem de ter, mas para o coordenador, olha só o nível de exigência por conta da diversidade que compõe a escola e as pessoas que nela atuam!!! São muitas mensagens diferentes e cabe ao coordenador estar sensível para captar essas mensagens. E acho que o embasamento teórico só faz sentido se ele me ajudar a compreender a realidade com a qual eu estou lidando e para entender esses tempos históricos que são diferentes. Nós temos professores que estão anos-luz à nossa frente e também temos aqueles que estão ainda da Idade Medieval. Temos os que são comprometidos e os que estão ali, fazendo um “bico”.

Dentro dessa diversidade de posturas, de representações, de valores, eu creio que não se pode perder de vista o sentido de cada gesto, inclusive do meu gesto. Pois veja bem: o horizonte pode ser o mesmo, mas cada um caminha de modo diferente em relação a esse horizonte. E acaba sendo na

relação com o outro que a gente vai descobrindo caminhos para defender esse projeto e esse horizonte que é do grupo.

Então, a gente tem aí algumas coisas: o sentido daquilo que a gente faz, a coerência com os nossos valores – porque toda ação está carregada desses valores – e outra coisa que é o que diferencia o professor do educador porque todo educador é professor mas nem todo professor é educador. Assim também é com o coordenador. Nem sempre o coordenador – aquele que está investido no cargo – é quem de fato coordena.

Aí vem o papel fundamental da comunicação nessas relações e que nem sempre é valorizada nas várias dimensões da escola.

Outra coisa é a confiança. Se vocês não confiarem em mim enquanto coordenador, todo o meu trabalho vai para o espaço. E a confiança eu não imponho; a confiança eu conquisto pela competência, pela seriedade, pelo compromisso, pela coerência. E aí então há a ressonância da comunicação no grupo”. (João Pedro)

Senti necessidade de intervir fazendo referência a Rogers para ouvir um pouco o que o grupo pensa sobre a seguinte colocação:

“Eu quero pegar um ganchinho nisso que você falou da confiança. O Rogers é um autor que eu estou estudando e ele fala da empatia, da consideração positiva e da autenticidade. Eu, na atuação com os meus alunos, percebo que esta teoria encanta . Mas esta teoria tem implicações. Na teoria humanista, um pressuposto é que a princípio as pessoas podem se transformar e que em essência, são boas.

Por exemplo: se a princípio, eu acredito no meu aluno, que ele pode crescer, se desenvolver, se eu acredito no que ele me fala, no que ele manifesta, haverá alguma consequência em sua aprendizagem?” (Pesquisadora)

Responderam à minha colocação como se segue:

“(…) quando a gente promove essas vivências e dá condições para que eles percebam esses princípios, esses valores e favorece que eles se coloquem, acho que eles aos poucos vão entendendo e vão se transformando”. (Maria)

“Então você está dizendo que aceita o aluno como ele é, mas que também espera e propõe a mudança e na medida em que ele não muda, você vai comunicando isso a ele.

Isso é muito complicado porque o aluno já tinha se sentido acolhido e aí, quando você pontua as novas necessidades, ele tem dificuldade de compreender”. (Joana)

“A maneira como eu tento tratar isso é a partir da minha autenticidade porque para o aluno e para o professor é muito fácil se equivocar nessas questões. Aí eu jogo de volta para o grupo porque nesse momento, o próprio grupo se auto-regula de novo, sem que eu deixe de exercer meu papel de mediador desse movimento que é constante.

Quando você vai construindo as referências e os limites junto com o grupo, o grupo também vai aprendendo a fazer essa regulação. E aí é importante que se saiba quais são as expectativas do grupo e quais são as expectativas do professor, quais são os desejos e as necessidades de ambos. E aí pode acontecer outra coisa: as referências podem mudar e de novo é preciso retomar o quê e porquê mudou.

Quando a gente fala de referência, a gente tem de pensar que ela tem que ser coerente com este lugar que é a escola e explicitar o confronto, se houver”. (Aurélio)

Novamente, senti necessidade de intervir para focar com maior objetividade a minha preocupação central desta pesquisa:

“Pensando no que você fala sobre o confronto, que outros preferem chamar de conflito, e quando a gente pensa na empatia – vamos pensar que queremos formar o profissional e a pessoa e não queremos camuflar – eu sinto que quando trabalhamos bastante a empatia, a consideração positiva, a autenticidade, o confronto ganha um outro tom. Até aparecem as diferenças de idéias, mas sem a exclusão das pessoas.

Vocês sentem assim, ou vocês acham que isso é camuflar o conflito?”
(pesquisadora)

O grupo enfrentou minha questão como se segue:

“Eu tenho um trabalho de cuidado com as palavras e eu tenho me policiado muito no que eu falo e no que eu escrevo porque se a gente pretende que todos mudem, talvez a mudança tenha que começar com a gente mesmo.

Então, como eu venho ainda da época da ditadura militar e vi tudo aquilo e os jovens dando suas vidas e tal... eu tenho procurado eliminar do meu discurso, algumas palavras que me marcaram. Eu tenho procurado não usar palavras como alvo, confronto, que parecem ter algo muito agressivo porque eu acho que a escola é um outro lugar e de um outro discurso.

E quando a gente pensa no Rogers e fala em confronto, me parece que há um descompasso porque aí parece que todas as coisas são muito estressantes, são muito dolorosas e a gente precisa deixar a coisa mais possível e isso a gente pode conseguir com a escolha das palavras que vai usar.

Outra coisa que eu queria falar é sobre esse acompanhamento no processo que o Aurélio falou e sobre esse sentido, que eu acho muito interessante porque isso ajuda com que o aluno mostre – por exemplo – se ele não fez um trabalho porque não quis ou porque foi difícil. Porque o desapegar-se de marcas, de roupagens não é fácil. Eu acho mesmo importante trabalhar um pouco esse desapego e se policiar um pouquinho no jeito como você se coloca. E se isso é difícil para nós professores, imaginem para os alunos...”

(Clara)

“Eu não tinha pensado nisso mas eu gosto do termo “confronto” exatamente por isso: porque ele explicita o que é de verdade. E é isso... é a diferença, é o espaço para você discutir sobre ela. É isso. O que está posto ali, naquela hora. É por na mesa mesmo”. (Joana)

“Num trabalho de formação que eu fiz para a Prefeitura de São Bernardo, eu pedi para a sala escrever qual foi o seu melhor professor e qual foi o pior professor. Depois eu pedi para que elas falassem e aí eu fui vendo que conforme elas iam contando suas histórias e conhecendo as histórias das outras, os conflitos quase não existiam, ou então quando apareciam, ficavam pequenos”. (Maria)

“Falando do Rogers e talvez por incompetência minha, eu não entendo o não-diretívismo porque em educação não há lugar para o não-diretívismo porque no momento em que eu faço a opção pelo não-diretívismo eu já estou dirigindo.

É a mesma coisa que dizer que na dialética não se aceita o dogma porque a própria dialética já é um dogma.

Agora falando na consideração positiva, todos temos representações a respeito de mulher, de companheiro, de aluno, de psicólogo e até de nós mesmos e o que eu penso dessa consideração positiva como aceitação do sujeito tal como ele é, como um esforço de eu me libertar das minhas representações e não projetá-las em você . Eu devo tentar apreendê-la tal como você é na sua nudez. Então eu não posso projetar em você, a Eliane que habita em mim. Não para mantê-la assim, mas é deste lugar que eu devo partir para buscar o horizonte que nós queremos construir. É também assim com o preconceito racial – por exemplo – onde eu não enxergo naquele ser, a humanidade que existe nele.

O que eu quero dizer é que podemos abrir mão do controle dos processos mas não do controle dos resultados.

Outra coisa é o que estamos falando sobre o confronto e sobre o conflito ou eventualmente a substituição por uma outra terminologia.

Se a gente partir do princípio de uma visão metafísica de que tudo está pronto e acabado e que então não se admitem as transformações, então podemos eliminar o conflito e assegurar a permanência desse mundo dado. Por outro lado, tem a questão fundamental – já que estamos tratando da formação de educadores – se nós partirmos do ponto de que as coisas que estão no mundo estão em constante processo de transformação e admitirmos a hipótese de uma relação dialética, então eu também admito que não sou eu quem vai transformar o meu aluno – e é aí que entra o Rogers – mas é o meu aluno que vai se transformando a partir da relação que se estabelece entre nós, ainda que caibam aí, as nossas intervenções; mas a premissa é a criação de condições através das relações para que o meu aluno se transforme na direção do horizonte para o qual olhamos”. (João Pedro)

Entendemos que neste momento da discussão o grupo ofereceu elementos interessantes para nossa reflexão e pode-se considerar que tivemos um salto na

caracterização do sentido do trabalho com as relações interpessoais, ou seja, tivemos a colocação da questão em um patamar mais aprofundado com o esclarecimento de que é compromisso do educador orientar e oferecer diretrizes e dirigir o processo de conhecimento em uma perspectiva conflituosa, porém democrática.

Perguntando-se sobre as atitudes que facilitam a aprendizagem, Rogers (1971) discorre sobre autenticidade, apreço, aceitação, confiança e a compreensão empática. O sentido do diretivismo citado por um dos coordenadores fundamenta-se, no nosso entender, na perspectiva que Rogers confere às atitudes citadas como facilitadoras da aprendizagem. E nesta perspectiva afasta-se de um diretivismo autoritário, antidemocrático.

Autenticidade ocorre quando o educador é

“Uma pessoa real, se apresenta tal como é, entra em relação com o aprendiz, sem ostentar certa aparência ou fachada, tem muito mais probabilidade de ser eficiente. Isto significa que os sentimentos que experimenta estão disponíveis ao seu conhecimento, que ele é capaz de vivê-los, de fazer deles algo de si, e, eventualmente, de comunicá-los. Significa que se encaminha para um encontro pessoal direto com o aprendiz, encontrando-se com ele na base de pessoa-a-pessoa. Significa que está sendo ele próprio, que não se está negando.” (Rogers, 1978: 113)

O apreço pelo educando implica em interesse que não é de posse, mas de aceitação pelo outro, pelo diferente com uma confiança de que este outro é merecedor de crédito. E a compreensão empática ocorre

“quando o professor tem a habilidade de compreender as reações íntimas do aluno, quando tem a percepção sensível do modo como o aluno vê o processo de aprendizagem significativa.

Essa espécie de compreensão é nitidamente diferente da que se verifica na compreensão avaliativa usual segundo o modelo: “compreendo o que há de

errado com você”. Quando há empatia sensível, ao contrário, a reação do aprendiz obedece a um padrão que se exprime assim: “até que enfim alguém compreende o que eu sou e o que pareço ser sem querer analisar-me ou julgar-me. Agora, posso desabrochar, crescer e aprender” .

A atitude de estar na situação do outro, de ver pelos olhos do alunos, quase não se encontra numa sala de aula. Pode-se dar atenção a centenas de Interações que usualmente ocorrem numa sala de aula, sem deparar com uma instância de compreensão empática, claramente comunicada, sensivelmente exata. Mas quando essa ocorre, verifica-se um enorme efeito de libertação.” (Rogers, 1978: 117)

Assim, vemos que a reflexão dos coordenadores encontra respaldo em categorias que Rogers nos oferece e que fundamentam nossa prática enquanto formadora de educadores no interior da educação formal, nos cursos de Pedagogia onde lecionamos e no interior da educação continuada junto aos diferentes grupos de educadores já profissionais que temos a oportunidade de perseguir o “falar com” que Freire nos inspira.

Como lidar com necessidades pessoais e necessidades coletivas?

Embora ocupando um espaço menor de discussão em relação aos outros temas, duas colocações merecem destaque sobre a preocupação com o lidar com desejos e necessidades pessoais e coletivas.

“Eu gostaria de complementar dizendo que embora o projeto coletivo da escola seja comum, é importante a gente se ver contemplado no nosso projeto pessoal, também porque senão, fica a tal da exclusão e quando a gente fala dessa questão da qualidade social da Educação, a gente vê muito isso de inclusão – exclusão.” (Clara)

“E então, trabalhar com o interpessoal não é algo que se impõe. É uma questão de estilo, de sensibilidade, é algo que a gente constrói e desenvolve e que a gente sente. Então eu procuro desenvolver um trabalho com os meus

alunos no sentido da importância desse interpessoal e de sentir a importância do outro.

(...) Pressuposto para a escuta é a libertação do sujeito que escuta, das suas verdades absolutas, porque senão, eu finjo que escuto, mas apenas como estratégia de sobrevivência naquele momento, mas na verdade eu não escuto. Porque eu já tenho as minhas verdades e me anoro nelas. Então eu vou fazendo uma escuta, mas que já tem as suas próprias convicções.

A escuta exige a abertura para o diferente, para o inédito, para o novo e a desconfiança de nossas crenças para que não aconteça uma escuta hipócrita”.(João Pedro)

Aqui podemos observar que a superação das dificuldades que se impõem num trabalho que se pretende coletivo implica compreender sua complexidade. E o enfrentamento dessa complexidade – segundo Bruno (2004: 15), exige

“em primeiro lugar, tempo para se estar junto. Tempo para a construção da confiança que permite a coragem de expressar os próprios desejos, as próprias dúvidas e os próprios medos. Tempo para a revisão crítica de cada convicção publicada. Tempo para se tomar nas mãos as manifestações de cada um, *‘olhando devagar para elas’* (Fernando Pessoa). Tempo para se compreender que: *‘...cada instante é diferente, e cada homem é diferente, e somos todos iguais’* (Carlos Drummond de Andrade)”

Quais os diferentes entendimentos que cercam o conceito de relações afetivas?

“Enquanto eu me lembro da minha experiência como coordenadora, eu acho que a formação tem que ser um espaço mais específico para esses cargos, principalmente agora com a LDB, que traz a questão do trabalho coletivo, do projeto pedagógico que é mais diferenciado do que nós fazíamos antes. Eu percebo que os professores saem da sala de aula e vão para a coordenação pensando que não tem diferença nesses espaços.

E eu que trabalhei em vários espaços percebo que esses espaços são diferentes e o coordenador começa a transitar por diferentes espaços e em dimensões de trabalho diferentes.

Então, quando o professor tem sua autonomia – que alguns autores chamam de autonomia relativa – dentro da sala de aula, o coordenador passa a ser solicitado pela escola toda e então essa dimensão vai se ampliando muito.

O que se exige para ser coordenador hoje? Ser aprovado em concurso e ter 3 anos de efetivo exercício. Então um professor com 3 anos de exercício passa a atuar na dimensão de uma escola onde ele vai se relacionar com muitos profissionais diferentes, em momentos diferentes de suas carreiras e passa também a se ver com o órgão central, nos processos de formação, nas reuniões... Então eu acho que a formação desse profissional deveria ser mais cuidada nessas questões da objetividade, da subjetividade, da intersubjetividade e isso tudo em cada nível, com os professores e com a escola toda.

E além disso tudo, o coordenador deve mostrar o quê o move, seus valores, seus princípios, como é que ele olha a escola...” (Clara)

Perguntei: Quando você fala em intersubjetividade, está se referindo a quê?

“É saber e cuidar das histórias de vida, das experiências, do quê te move, o quê te fez escolher esse curso, o quê te fez permanecer... Eu acho mesmo importante essa remexida no interior para construir essa subjetividade nos grupos e nos espaços diferentes que nem precisam ter fronteiras tão destacadas e é nessas fronteiras que a gente vai construindo esses diferentes níveis de subjetividade e vai construindo os projetos de autoria do grupo, de identidade de grupo”. (Clara)

Outro participante chama a atenção para um aspecto importante que cerca o senso comum quando se fala em relações interpessoais:

“Eu acho que há uma confusão com esta questão das relações interpessoais quando se fala do coordenador pedagógico e essa confusão se dá por conta das dinâmicas de grupo e que parece que sempre têm que trabalhar com a auto-estima e tal... e se perde então o foco do trabalho desse profissional porque estamos falando das relações interpessoais dentro da escola e isso

tem um âmbito específico para essas relações. E ali tem a dimensão política do professor e um comprometimento comum do grupo. Isso porque a escola é o lugar do conhecimento, das relações, mas é sobretudo, do profissional e então passa por essa questão de que o coordenador tem sempre que acolher e isso é uma confusão porque tem essa questão do afeto mas também tem um trabalho a ser desenvolvido.

Então não é para discutir isso só no âmbito pessoal. Como é isso dentro da escola?

Durante muito tempo eu vi isso com muito maus-olhos... essa questão da sedução..." (Joana)

"Nós temos uma discussão e uma defesa a respeito de formar seres humanos e seres humanos cada vez melhores e isso só vai melhorar na medida em que esses profissionais se humanizarem.

Pensando na formação histórica do coordenador, dessa formação pelo autoritarismo, eu penso que hoje o coordenador não está muito consciente do novo papel dele dentro da escola, que é trabalhar a democracia, trabalhar o coletivo, trabalhar as relações e as qualidades das pessoas... então ele também tem que se modificar e deixar aquele viés autoritário e ser uma pessoa mais sensível".(Clara)

"Tem coisas que me preocupam. Por exemplo, a afetividade porque tem algumas falas que vêm oficiais, que vêm da academia, mas distorcidas a respeito do que é o afeto, do que é essa afetividade e isso causa uma confusão que gera muitas emoções e pouco resultado. É aquilo de todo mundo sair se abraçando no final de tudo, todo mundo apaixonado e no dia seguinte todo mundo volta ao que era antes, porque acaba sendo a emoção pela emoção e nada afetou ninguém.

E aí é uma redução preocupante porque a gente vê que a auto-estima já chegou na academia.

Outra questão que também é muito preocupante é: Quê vivências, quê experiências o coordenador teve na sua formação... porque não adianta eu só falar no ouvir ativo. Eu tenho que vivenciar o ouvir ativo. Então, na formação se teoriza demais e se vivencia pouco essa questão das relações interpessoais. A universidade também tem que trazer a vivência e aí não pode

ficar também a teoria pela teoria. Por exemplo, é preciso pensar nos sinais não verbais, aprender a olhar, ouvir, e isso são coisas que o coordenador deveria vivenciar mesmo e não só falar sobre isso porque aí ele chega na escola e tenta fazer isso e não consegue. E não consegue porque ele não sabe fazer... E aí ele apela para a bibliografia mesmo. Isso tudo deveria ser prática em sala de aula, tudo apoiado também na teoria”. (Aurélio)

A preocupação com os sentidos do termo *relações afetivas* manifesta pelo grupo de coordenadores é aspecto que consideramos de grande relevância, sobretudo porque percebemos em nosso cotidiano, junto a um número expressivo de educadores, e simultaneamente à valorização dos saberes das relações interpessoais por parte de professores, uma tendência a reduzir afetividade à atitude carinhosa e, no limite, permissiva para com os alunos.

Se concordamos com Rogers sobre que a aceitação se apóia na confiança que é um crédito na condição do aluno se desenvolver, mudar, crescer, então a aceitação não se reduz à ouvir e afagar sem orientar, sem criticar. Por isto, um caminho interessante para impedir a redução do termo e das ações das relações afetivas pode estar no entendimento rogeriano de aceitação. Ou, ainda, no entendimento de tolerância de Paulo Freire:

“A tolerância genuína (...) não exige de mim que concorde com aquele ou aquela a quem tolero ou também não me pede que o estime ou a estime. O que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas idéias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente.” (Freire, 2004: 24)

A tolerância, a aceitação, é a disponibilidade para respeitar e se deixar educar neste encontro com o diferente, com o outro. Retomaremos esta e as outras questões identificadas nos grupos focais nas considerações finais. Nossa intenção neste capítulo foi apresentar o que pensam os sujeitos colaboradores desta pesquisa, problematizando estes pensamentos ao relacioná-los com as

contribuições teóricas que valorizamos e que servem de fundamentação para nossa prática como educadora.

Pelo exposto neste capítulo, podemos afirmar que alunos e educadores revelam em seus discursos uma valorização e o reconhecimento da importância dos saberes das relações interpessoais para a formação do coordenador pedagógico e do educador em geral.

Se as repostas ao questionário revelam um senso comum pedagógico, os coordenadores nos grupos focais, ao contrário, permitiram a problematização em patamar aprofundado das questões que cercam os saberes – e as práticas- das relações interpessoais em processos de formação, ou seja, superaram o patamar desse senso comum.

Para expressar o que entendo por senso comum, recorro a Chauí. Para a autora,

“senso comum é um conjunto de crenças, valores, saberes e atitudes que julgamos naturais porque, transmitidos de geração a geração, sem questionamentos, nos dizem como são e o que valem as coisas e os seres humanos, como devemos avaliá-los e julgá-los. O senso comum é a realidade como transparência: nele tudo está explicado e em seu devido lugar. (...) Quando o senso comum se cristaliza como modo de pensar e de sentir de uma sociedade, forma o *sistema dos preconceitos*”.

Sintetizando, a questão das relações interpessoais nas falas de alunos, professores e coordenadores transitam entre:

- Um fluir naturalmente, como se fossem apenas condições ideais para garantir uma relação agradável entre educadores e educandos,
- Uma postura necessária para a boa qualidade da relação professor-aluno e aluno-aluno, sendo encarada como iniciativa exclusiva do educador,
- Uma prática intencional, com fundamentos claros e objetivos definidos no sentido da formação do educador.

Importante registrar que a análise do conjunto dessas falas não nos permite afirmar que os participantes consideram ou caracterizam as relações interpessoais como fator de contribuição e favorecimento do aprendizado e, mesmo quando minimamente o fazem, não fica claro se esta é uma questão que declarada explicitamente faz parte da grade conhecimentos e aprendizagens presentes nas propostas desses planos de formação em que atuam os participantes da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi aberto com a apresentação de uma trajetória muito particular, como um memorial - cujo relato foi escrito intencionalmente no singular, primeira pessoa - porque considero e reconheço a importância das pessoas e dos grupos que contribuíram substancialmente para minha formação como pessoa e como educadora a partir do aprendizado e do exercício da troca e da reflexão coletiva que essas relações propiciaram. São pessoas e grupos que hoje constituem meu grupo de referência em educação e com quem foram construídos sólidos vínculos de confiança e de parceria.

Nessa trajetória foram construídas algumas concepções ou alguns princípios que se aproximam das categorias eleitas pelas teorias de Rogers e de Paulo Freire tal como as compreendo a partir destes autores e que – ainda que já o tenha feito em momento anterior deste texto - volto a registrar:

- Dialogicidade: manifestação de nossa disponibilidade para *falar com* ao invés de *falar para*, na perspectiva de uma troca na qual é mister o comparecimento do ouvir ativo, do olhar sensível e do respeito à fala do outro.
- Empatia: exercício de colocarmo-nos no lugar do outro para que a partir de suas próprias referências – e não das nossas – possamos melhor acolhê-lo e compreendê-lo.
- Autenticidade: é a perspectiva de que nas relações que estabelecemos com o outro, possamos ser fiéis a nós mesmos, ao mesmo tempo em que valorizamos esse *verdadeiramente ser* na perspectiva do outro.
- Consideração positiva: aceitação do sujeito tal como ele é, num esforço de libertarmo-nos das nossas representações e não projetá-las no outro. É a partir deste esforço que podemos auxiliar o outro no sentido de um salto, de um avanço na direção da mudança que se deseja.

- Coerência: compatibilização entre o pensar certo e o fazer certo. Trata-se do exercício permanente no qual o sujeito busca a desejável aproximação entre o que pensa, fala e faz, de forma que se possa identificar *a verdade do seu jeito de ser*, ainda que seja uma verdade provisória.

Dessa trajetória retirei também as preocupações e as questões centrais desta pesquisa cuja expressão se ancora na convicção de que as relações interpessoais constituem tema de grande importância na formação e na experiência dos coordenadores pedagógicos. Desta convicção, formulei o pressuposto de que as relações interpessoais podem e devem ser tematizadas como conteúdo de formação; não na perspectiva do aprendizado de uma técnica a ser generalizada para todas as situações, mas na perspectiva de análises de experiências e de questionamentos às situações do cotidiano profissional. E no caso da formação inicial acredito que tais situações podem ser ficcionais, porém referenciadas no real através da realização dos estágios supervisionados, dos projetos de pesquisa e também através da exploração cuidadosa e delicada das oportunidades de discussão e reflexão que emergem nas situações percebidas e vivenciadas no próprio contexto de aula do grupo-classe.

Após a recuperação do que foi encontrado nesta pesquisa e do que se tem formulado no Brasil em termos de documentos oficiais desafiando os educadores julgo necessário desenvolver ainda nestas considerações finais uma reflexão sobre o tema central desta pesquisa que é a medida da valorização, da inserção intencional – teoricamente fundamentada e concretamente situada - e da presença das relações interpessoais enquanto conteúdo de formação inicial dos coordenadores pedagógicos.

Quando falo em relações interpessoais, é importante a referência a três grandes problemas que cercam estas palavras.

O primeiro diz respeito a algumas representações que se construíram em nossa sociedade sobre este tema e que foram abordadas nesta pesquisa por parte de

alunos e professores de cursos de pedagogia e que sobretudo, foram aprofundadas pelos coordenadores que participaram dos dois encontros de grupos focais. Trata-se de temas que circundam as relações interpessoais e são: auto-ajuda, auto-estima, bons relacionamentos no trabalho e na família e ainda a idéia de que bons relacionamentos levam a boas sociedades. Temas marcados por certa ingenuidade e certo desejo de que seja possível – a partir da padronização de comportamentos - instruir pessoas a curto prazo e de forma superficial, no sentido de que elas possam *se tornar melhores para melhor conviver*.

O segundo problema que cerca o tema das relações interpessoais passa pela colocação de uma ênfase no pessoal e pelo risco de se perder de vista os contextos nos quais se colocam esses sujeitos. Em outras palavras, trata-se da relação entre indivíduos e sociedades.

E o terceiro problema pode ser encontrado no despreparo para o enfrentamento dos conflitos que são parte das relações interpessoais. Este problema pode ser desmembrado nas questões:

- É possível aprender a se relacionar?
- Existe um sentido desejado para este aprendizado?
- Onde se aprende?
- Como se ensina?

A seguir, desenvolverei breve reflexão sobre cada um dos problemas apontados para apresentar o sentido de uma formação na qual seja possível contemplar explicitamente as relações interpessoais.

Relações interpessoais e padrão de comportamento

O rápido olhar por uma banca de jornal ou para uma livraria pode nos mostrar o apelo ao preparo das pessoas para enfrentarem não apenas as outras pessoas,

mas a si mesmas em um cotidiano competitivo, denso de informações a serem digeridas, denso de desafios a serem superados, denso de incertezas.

- Haverá trabalho?
- Haverá aceitação?
- Haverá paz?
- Haverá alguma certeza?

Os livros e as revistas disponíveis para a maioria das pessoas falam de ajudá-las a serem *melhores* consigo mesmas e com as outras “pessoas”.

Auto-ajuda e auto-estima são valores que assumem cada vez maior expressão em nossa sociedade. Ultrapassam os limites da mídia impressa para alcançar propagandas de rua, programas de televisão e os já muito conhecidos *cursinhos* oferecidos por entidades diversas sem no entanto, ultrapassar os limites da superficialidade e do individualismo além do fato de que não levam em conta as implicações recíprocas entre indivíduo e sociedade

Num exercício de superação dos limites da ingenuidade e do senso comum que – em geral – caracterizam a elaboração a respeito desses temas conforme já foi amplamente apresentado e discutido nos capítulos 4 e 5, os coordenadores que participaram desta pesquisa situam a discussão sobre relações interpessoais na formação dos educadores em um patamar mais profundo do que as coloca a literatura sobre auto-ajuda e auto-estima. Insinuam que é preciso problematizar o aprendizado destas relações para além do que trazem os principais meios de comunicação e seus desdobramentos.

Sem me remeter a uma análise mais aprofundada sobre a forma pela qual os meios de comunicação de massa tratam as relações interpessoais - pois isto exigiria outra pesquisa - entendo que tais veículos contam com uma linguagem imediatista, baseada em transmissão de técnicas de auto-controle e que, com raras exceções problematizam mais profundamente contando com a contribuição

dos pareceres de especialistas de referência. Na maioria das vezes, buscam “ensinar” a qualquer leitor, de qualquer contexto, padronizando respostas com o objetivo de tornar o leitor uma pessoa de “fácil” e de “muitos” relacionamentos.

Embora esta seja a perspectiva de alguns educadores que buscam apresentar soluções a seus alunos para que eles as “apliquem” em qualquer situação difícil, penso que não é este o compromisso da formação, mesmo porque não existe esta aplicabilidade capaz de ser transportada a toda e qualquer situação. Entendo que auto-ajuda e auto-estima são de fato, questões que perpassam as relações interpessoais. No entanto não posso me restringir a estes aspectos como se eles dessem conta da totalidade complexa e diversa que caracteriza a relação do homem com ele mesmo, com o outro e com o contexto sócio-cultural no qual se insere, principalmente quando estou falando sobre processos de formação de educadores (em geral) e de coordenadores pedagógicos (em particular).

A realidade dos contextos nos quais atuarão os futuros coordenadores pedagógicos é tão rica, diversa e difícil que soluções prévias se tornam sempre inúteis ou falsas, até porque essas soluções acabam por negar os conflitos e a dimensão dramática que assumem as relações interpessoais sobretudo no interior de instituições como a escola.

Portanto, não é a perspectiva da auto-ajuda, da auto-estima ou das soluções prévias - que buscam uniformizar os indivíduos em um dado padrão de comportamento - que coloco como proposta de interesse para a formação dos coordenadores quando falo de relações interpessoais.

A perspectiva que evita a padronização e que se encontra no patamar apontado pelos coordenadores que participaram do grupo focal passa muito mais pelo que Rogers identifica como “vida boa”. Não se trata de uma vida de conforto e sem questionamentos, não uma vida apaziguadora e que objetiva silenciar os conflitos, mas uma vida na qual os sujeitos - individual ou coletivamente - possam expressar seu inconformismo, seus questionamentos e seus desejos de

mudança. Uma vida aberta às oportunidades de problematização, de reflexão e de enfrentamento dos conflitos. Uma vida de possibilidades e de aprendizados.

Na mesma direção da *vida boa* defendida por Rogers, vem Cortella (2002) a dizer sobre a educação como

“um espaço para confrontos, conflitos, rejeições, antipatias, paixões, adesões, medos e sabores. Por isso essa relação exala humanidade e precariedade. A tensão contínua do compartilhar conduz, às vezes, a rupturas emocionadas ou a dependências movidas pelo temor da solidão; afinal *ser humano é ser “junto”* o que implica em um custo sensível”.

Indivíduo e sociedade: nova possibilidade

Se o compromisso com certa leitura do marxismo levou muitos educadores dos anos setenta a negar atenção analítica para as questões pessoais e para as relações interpessoais sob o medo de se cair em psicologismos negadores do “social”, o compromisso com certa leitura da psicologia levou outro grupo de educadores à negação dos fatores sociais como foco para a compreensão do “pessoal”.

Atualmente, após os abusos de ambos os lados e após a ruptura de paradigmas radicalmente sociologizantes ou psicologizantes é possível falar com maior tranquilidade da relação entre indivíduo e sociedade, retomando teorias como as de Rogers e Paulo Freire, para recolocar a questão da formação da pessoa e das relações interpessoais em nova perspectiva. Uma perspectiva mais complexa na qual fatores surpreendentes e dinâmicas anteriormente incompreensíveis ao primeiro e segundo olhares, possam agora ser contempladas.

Hoje, com maior tranquilidade é possível falar de relações interpessoais, de formação da pessoa e da pessoa do educador sem o risco de sermos considerados negadores do social e podemos falar dos fatores sociais ou das

contribuições do contexto sócio cultural na formação da pessoa do educador sem que sejamos considerados negadores da psicologia.

É evidente que a necessidade de superação do risco de se iluminar apenas um dos lados da questão - foco no indivíduo ou foco no social - exige o cuidado de relacionar os dois pólos ou focos, considerando-se as diversas - e muitas vezes ocultas à primeira reflexão - faces do encontro entre pessoas e seus contextos.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança*, obra em que revisita a célebre *Pedagogia do Oprimido*, reintegra no homem as dimensões que fazem dele, humano. Indissociavelmente pessoal e social. Fala o autor, sobre a percepção crítica da consciência e sobre a

“importância manifesta do indivíduo, sem que se lhe atribua a força que não tem; é o peso, igualmente reconhecido, em nossa vida, individual e social, dos sentimentos, da paixão, dos desejos, do medo, da adivinhação, da coragem de amar, de ter raiva. É a defesa veemente das posições humanistas que jamais resvalam em pieguismos.” (Freire, 1992: 179)

No caso de cada coordenador pedagógico em processo de formação, pelo menos três contextos são relevantes: o de sua vida pessoal (familiar, bairro, cidade); o da escola de formação inicial e o de sua provável atuação profissional (uma rede de ensino, uma instituição pública ou privada). Daí a relevância do aprendizado e do exercício da escuta ativa e do olhar sensível como habilidades que favorecem melhor compreensão e elaboração de suas leituras sobre estes contextos (pessoal, de formação e profissional). Daí a relevância das pesquisas realizadas nas instituições formadoras sobre diversos contextos nos quais provavelmente irão atuar os futuros coordenadores.

Sentidos e possibilidades da formação sob a lente das relações interpessoais

E agora é o momento de tratar do problema mais fundamental que está no interior da discussão sobre formação do coordenador e relações interpessoais. Este problema é o da possibilidade desta formação e do sentido dela.

Nos dois problemas comentados acima, foram indicados os sentidos que estou atribuindo ao preparo dos educadores e em especial, ao preparo dos coordenadores pedagógicos, em termos das relações interpessoais. Estes sentidos abarcam as idéias que destacarei a seguir.

Não é uma formação técnica, que se viabiliza por meio de transmissão de um receituário previamente elaborado. E não é uma formação que se pretende padronizadora de atitudes e de soluções. Não é uma formação que tem seu foco na pessoa isolada de seu contexto, de sua cultura social. Não é uma formação cujos contextos respondem a todos os gestos da pessoa. Não é formação que silencia o conflito e o desencontro.

É uma formação difícil de realizar. Concordo. E se aproxima ou se estabelece no horizonte do que entendo por educação: um processo de surpresas e sempre novo, que se recoloca e se refaz e se cria sempre, em cada encontro. É como nos diz Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia* (1996): “Ninguém educa ninguém; os homens se educam em comunhão”.

A perspectiva de situar a educação e os processos de ensino num contexto necessariamente relacional (e que por isso mesmo deve explicitar a intencionalidade de contemplar esta dimensão do educando), aparece claramente formalizada em diferentes documentos oficiais - tanto nacionais (LDB e PCNs) quanto internacionais (UNESCO - Delors, 1996), conforme já foi destacado na introdução deste relatório e é nesta mesma esteira que desejo abrir aqui um espaço para a inserção de duas questões que julgo importantes:

- Se por um lado, o apelo à atenção e ao cuidado com uma formação que contemple a dimensão das relações interpessoais me parece claro nos

documentos oficiais quando tratam dos currículos, por outro lado, é evidente a fragilidade desses mesmos documentos, quando tratam dos processos que deveriam garantir e viabilizar essa formação. Uma dessas fragilidades – que interessa diretamente a esta pesquisa – tem a ver com a falta de clareza que caracteriza a própria terminologia utilizada para identificar e distinguir as funções de coordenação pedagógica, supervisão escolar, orientação educacional, coordenação pedagógica-educacional. Os próprios cursos de pedagogia refletem esta falta de clareza e de precisão quando desejam explicitar qual(is) profissional(is) pretendem formar.

- Outra questão importante refere-se ao fato de que - ainda que esta pesquisa tenha sido realizada anteriormente à publicação do parecer do MEC (Dezembro/2005) no qual a formação específica do coordenador pedagógico, do supervisor e do diretor desloca-se da graduação para a pós-graduação – minha convicção se mantém inalterada no sentido de que independentemente do segmento no qual ocorrerá esta formação específica, entendo que deve-se garantir o espaço formal, intencional e explícito para o trato das relações interpessoais nesse processo, já que antes de ser um especialista (coordenador, supervisor ou orientador), este profissional é essencial e fundamentalmente um educador. Deve ter como preocupação, a articulação estreita entre a formação pedagógica e a formação da pessoa

“e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (...), a discriminação social na e através da escola, etc”. (Vasconcelos, 2006: 87).

Deste modo, é sempre preciso lembrar que paralelamente às demandas que se impõem à educação no Brasil e ao desejo manifesto nas mais diversas e exaustivas discussões travadas pela comunidade de educadores, encontramos freqüentemente pelo caminho um conjunto de decisões que se restringem a estratégias de nível técnico ou normativo, apartando-se do aspecto que diz

respeito a uma educação criadora e transformadora das relações entre os homens e das relações entre os homens e o mundo. Uma educação que não se prenda à preparação do sujeito para o mercado, mas para a vida.

“A crença de que a reforma educacional é, acima de tudo, uma questão técnica, está alicerçada nessas estratégias que pouco, ou quase nada, intervém no sistema educacional. Em conseqüência, persistem os graves problemas (...) da evasão e repetência, da exclusão dos pobres e das minorias étnicas, da violência, da agressividade que se apresenta como norma nas relações pessoais nas escolas.” (Silva, 1999: 228)

Consideradas as observações acima e comparadas às falas dos respondentes desta pesquisa, entendo que os resultados deste estudo vêm evidenciar que, mesmo contando com as reformas educacionais mais recentes (ou por conta delas) a formação do coordenador pedagógico acontece ainda de forma um pouco acidental, ou seja, a depender de cada professor, além do fato de que a maioria das instituições não conta com disciplinas ou áreas que visam preparar especificamente o coordenador, mas eventualmente incluem este preparo na área gestão que se volta para a formação do supervisor ou diretor.

Foi possível constatar que os cursos de Pedagogia estão longe de incorporar a formação específica do coordenador e que – diferentemente do que postulam e recomendam os documentos oficiais que determinam as diretrizes para educação no Brasil - a inclusão da reflexão sobre relações interpessoais ainda se dá ao acaso e depende da percepção, sensibilidade e disponibilidade de alunos e professores.

Em uma sociedade na qual existe um forte apelo para que as pessoas se tornem melhores e se relacionem melhor consigo mesmas e com as demais, e em um momento da história da educação, no qual contamos com produção bibliográfica suficiente para referenciar novas orientações em formação, podemos nos

perguntar por que é tão relutante a inclusão das relações interpessoais como tema de formação nos cursos de Pedagogia?

Uma primeira hipótese traz uma resposta fácil, porém merecedora de atenção. Os formadores dos formadores, os professores dos cursos que formam educadores apresentam muita dificuldade, em sua maioria, no sentido de construir coletivamente, planejar, desenvolver e principalmente avaliar tal processo de formação. Sobretudo porque historicamente as relações interpessoais não constituíam temas merecedores de problematização e reflexão neste processo. Cristalizou-se a crença de que aprendemos a nos relacionar espontaneamente, na vida e a grande maioria dos educadores, assim como a grande maioria das pessoas que não são educadores, nutrem a representação de que a questão das relações interpessoais é algo que se aprende na vida e não na escola. Aprendemos a nos relacionar em processos relacionais. Aprendemos? Algumas vezes sim e muitas vezes não. Do contrário, a convivência humana seria maravilhosa e não teríamos tanto medo dos conflitos.

Fato é que o aprendizado das relações requer o que indica Rogers: abertura, aceitação, reflexão. E o que sugere Freire: a dialogicidade que inclui o conflito.

Uma segunda hipótese, já discutida por Christov (2001) e que deve ser retomada refere-se ao fato de que a marca racionalista, comprometida com a objetividade que silencia subjetividades e que caracteriza a formação superior como um processo construído sobre as bases da ciência positivista, dificulta a inserção e o trato de temas tão pouco explorados e por isso mesmo tão pouco conhecidos, tão pouco controláveis, tão pouco sujeitos ao enquadramento técnico e racional como as relações interpessoais. Por isto, se encontramos este tema na formação inicial, grande é a chance de que ele esteja sendo tratado nos mesmos moldes do ensino de qualquer outro tema; ao modo da transmissão ou ao modo da padronização que já comentamos acima.

São hipóteses apenas. No entanto entendo que constituem caminhos que nos podem ajudar a discutir, problematizar, refletir e nos aproximar de uma resposta, ainda que provisória.

Na perseguição desses caminhos e dessas respostas acredito que esta pesquisa – aliada à minha experiência como formadora de educadores e aliada também aos estudos mais recentes – aponta para o fato de que, se por um lado, espera-se que os educadores construam competências relacionadas às relações interpessoais, por outro tenho constatado que – embora o cotidiano profissional dos educadores exija tais competências - em geral, os cursos de formação inicial não assumem explicitamente em suas ementas o desenvolvimento de tais competências.

Diante das hipóteses acima, desejo reafirmar minha crença de que tanto na formação inicial como na formação continuada, as relações interpessoais – que devem necessariamente contemplar as dimensões pessoal, social e profissional - precisam ser trabalhadas simultaneamente sob pena de que, em sua prática esses educadores apresentem grande dificuldade em atender às exigências que se impõem cotidianamente nas escolas, sobretudo quando acentuamos a ação do coordenador pedagógico que pela própria natureza de sua função, é em geral, solicitado a construir e desenvolver relações nos mais diversos níveis do contexto escolar (com a direção, com o corpo docente, com os alunos, com os pais, com os funcionários) e também com os órgãos oficiais externos à escola.

Esta pesquisa indica a valorização e a perspectiva de uma formação que inclui pesquisa e escuta de educadores e educandos. Considero isto de grande relevância e o aponto nos capítulos 4 e 5. Esta pesquisa indica também que há um longo caminho a ser construído na direção, em primeiro lugar, de se planejar especificamente a formação do coordenador pedagógico e, em segundo lugar de se tematizar as relações interpessoais nesta formação, superando o acaso e transformando as salas de formação em espaços de *vida boa* - com a

disponibilidade para lidar com os questionamentos e com a complexidade que a caracteriza - tal como a entende Rogers e com a qual me identifico.

Na mesma direção, desejo ainda compor com Paulo Freire quando afirma: *“Acho que uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam nossa gentitude”.* (1992: 64)

Concluindo, dentro da minha *“gentitude”* e na busca constante de *“vida boa”* tenho a utopia de que, se intencionalmente me propuser e levar meus formandos a perceberem que as relações interpessoais podem e devem estar comprometidas com a qualidade da educação, estarei contribuindo para a formação não apenas de profissionais mas de cidadãos solidários.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, L. R. de. Contribuições da psicologia de Rogers para a educação: uma abordagem histórica. *Psicologia e Educação: revendo contribuições*. São Paulo, EDUC. 2002.

_____. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In ALMEIDA, Laurinda, PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: ed. Loyola, 3ª edição, 2003.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho, BRUNO, Eliane B. Gorgueira, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo, SP. Loyola, 2000.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A, OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas, SP. Papirus, 1997. 6ª. edição.

BATISTA. Sylvia Helena S. Formação. In: *interdisciplinaridade: dicionário em construção*. São Paulo, SP. Cortez, 2002.

BRUNO, Eliane B. G. Desejo e condições para mudança no cotidiano de uma coordenadora pedagógica. In: *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: ed. Loyola, 3ª edição, 2005.

_____. O trabalho coletivo como espaço de formação In: GUIMARÃES, et al. *O Coordenador pedagógico e a educação continuada*. 7ª. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

BRUNO, Eliane B. G. *Tornar-se professora coordenadora pedagógica na escola pública: análise de um processo de formação contínua*. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1998.

CHRISTOV, L. H. da S. *Sabedoria do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con)ciências na escola*. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

_____. Educação Continuada: função essencial do coordenador pedagógico In: GUIMARÃES, et al. *O Coordenador pedagógico e a educação continuada*. 7 ed. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. Garota interrompida: metáfora a ser enfrentada. In: PLACCO e ALMEIDA et al. *O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 3ª. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

CORTELLA, Mário Sérgio. *Escola e conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*, São Paulo: Cortez , 1998.

CORTELLA, Mário Sérgio. Antes que Seja Tarde. Cinco sugestões para fortalecer a amorosidade na docência. In *Revista Educação*, Agosto, 2002.

DUARTE, Vera C. *Relações Interpessoais: professor e aluno em cena*. Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo n.1 (Dez.1995)- São Paulo: Educ,1995.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo, SP. Ed. Paulus, 2003.

_____. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. Campinas, SP. Papirus, 1994. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

_____. (org). *Interdisciplinaridade: Dicionário em Construção*. São Paulo, SP. Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 38ª edição, 2004.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes. 1980.

_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 12º edição, São Paulo, Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, 1992.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 25ª. edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP. 2000.

_____. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Formação de professores: Aspectos simbólicos de uma pesquisa interdisciplinar. In: SEVERINO, Antonio Joaquim e FAZENDA, Ivani (Orgs). *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Campinas, SP. Papirus, 2002.

GATTI, Bernadetti. *O Grupo focal*. Brasília: Plano Ed., 2005. Série Pesquisa em educação.

GIACON, Beatriz di Marco. Coerência. In: FAZENDA, Ivani (org). *Interdisciplinaridade: Dicionário em Construção*. São Paulo, SP. Cortez, 2003.

KACHAR, Vitória. Ponte. In: FAZENDA, Ivani (org). *Interdisciplinaridade: Dicionário em Construção*. São Paulo, SP. Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para que?* 5ª..edição. São Paulo, Cortez, 2002

MINAYO, M. *O Desafio do Conhecimento - Pesquisa Qualitativa em Saúde*, 4ª edição Rio de Janeiro: Ed. Hucitec-Abrasco, 1996.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1999.

_____. *Cabeça bem feita: repensar a reforma e reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil. 2000.

_____. *O método III. O conhecimento do conhecimento*. Lisboa. Publicações Europa - América. 1996.

MONTEIRO, L. G. M. Objetividade x subjetividade: da crítica à psicologia à psicologia crítica. In LANE, Silvia e SAWAIA, Bader. *Novas veredas da psicologia social*. São Paulo: Educ e Ed. Brasiliense, 1994.

MORGADO, Maria Aparecida. *Da Sedução na Relação Pedagógica. Professor-aluno no embate com afetos inconscientes*. São Paulo. Plexus, 1995.

NÓVOA, Antonio. *Formação de professores e profissão docente*. In: Os professores e sua formação, Lisboa, Publicações Don Quixote, 1991.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Pluralidade cultural e orientação sexual - temas transversais; Secretaria de Educação Fundamental, 2ª. edição, Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Apresentação dos temas transversais e ética; 2.edição, Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

PLACCO, Vera M. N. S. Formação de Professores: O Espaço de Atuação do Coordenador Pedagógico-Educacional. In: FERREIRA, Naura, AGUIAR, Márcia (Orgs). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas, SP, Papyrus, 2002.

_____. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In: PLACCO, Vera M. N. S. e ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs). *As relações interpessoais na formação de professores*. São Paulo, Loyola, 2002.

QUINTÁS, Alfonso López . *A chave do ensino eficiente*. In: SEVERINO, Antonio Joaquim e FAZENDA, Ivani (Orgs). *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Campinas, SP. Papyrus, 2002.

ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes. 5ª edição, 1997.

_____. *Sobre o poder pessoal*. São Paulo: Martins Fontes. 4ª edição, 2001.

_____. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros. 2ª edição, 1978.

ROGERS, Carl e ROSENBERG, Rachel. *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU, 1977.

SELLTIZ, WRIGTSMAN e COOK. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 1987.

SILVA, Carmem S. Bissoli. *Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade*. Campinas, SP. Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, V.06).

SZYMANSKI, Heloisa. *A relação família-escola: desafios e perspectivas e Trabalhando com Famílias*. Brasília: Plano Editora, 2001

VASCONCELOS, Celso dos S. *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. Libertad Editora. São Paulo, 2006

VASCONCELOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 14ª. edição. São Paulo, SP. Libertad, 2005. (Cadernos Pedagógicos, V.1)

ANEXOS

Anexo 1:

Carta de apresentação

Anexo 2:

Modelo do questionário para o professor

Anexo 3:

Modelo do questionário para o aluno

Anexo 4:

Organização e tabulação dos dados referentes ao questionário respondido pelos professores

Anexo 5:

Organização e tabulação dos dados referentes ao questionário respondido pelos alunos

Anexo 6:

Transcrição do diálogo desenvolvido no Grupo Focal 1

Anexo 7:

Transcrição do diálogo desenvolvido no Grupo Focal 2

ANEXO 1: Carta de apresentação:

A(o) Coordenador(a) do curso de Pedagogia

Sr(a) _____

Inicialmente quero agradecer sua disponibilidade em colaborar com minha pesquisa. Meu objetivo é analisar a formação inicial do coordenador pedagógico nos cursos de Pedagogia em instituições públicas e particulares de Ensino Superior do Estado de São Paulo.

Trata-se de uma pesquisa de doutoramento que está sendo desenvolvida no Programa de Estudos Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação PUC-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida.

Embora os questionários estejam direcionados para a formação do coordenador pedagógico, que é o foco da análise, solicito a aplicação junto a alunos de 3º ou 4º anos de Pedagogia.

Considero que 30 alunos por instituição é um bom número para o levantamento. Deverão responder os questionários já impressos e que serão aplicados em horário combinado, pela aplicadora . (Tempo médio de aplicação: 30 minutos)

Quanto ao questionário dos professores enviarei em disquetes e também por email para a coordenação. Caso considere melhor que seja impresso, não há problema. A proposta é que, se possível 03 a 05 professores do curso respondam, no prazo de uma semana, enviando as respostas por email, ou entregando os disquetes ou ainda em papel, para a coordenação, onde deverei retirar.

Após a coleta de dados por meio dos questionários, pretendo entrevistar alguns alunos, professores e em especial coordenadores dos cursos que revelarem interesse e disponibilidade.

Conforme combinamos, envio em anexo os questionários para alunos e professores e aguardo retorno para agendamento e encaminhamentos.

Aguardando, agradeço pela atenção,
Eliane Bruno

Eliane B.G.Bruno/ pesquisadora: eliane.gorgueira@terra.com.br .
Telefones: 011-9900-5915 e 3082-3995

Observação: As pessoas que irão aplicar os questionários são: Luci ou Ana Luiza, para as quais solicito acesso na Instituição.

Luci Castor de Abreu: aplicadora lucastor@uol.com.br.
Telefone: 3608-2496 e 9703-0932
Ana Luiza: aplicadora ana_lu777@hotmail.com.
Telefone: 9615-5807

ANEXO 2: Modelo do questionário para o professor:

Sobre a pesquisa

Minha pesquisa tem como objetivo analisar a formação inicial do coordenador pedagógico nos cursos de Pedagogia em Instituições Públicas e Particulares de Ensino Superior do Estado de São Paulo.

É uma pesquisa de doutoramento que está sendo desenvolvida no Programa de Estudos Pós Graduated em Educação: Psicologia da Educação PUC-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida.

Mesmo reconhecendo as dificuldades de tempo, solicito seu empenho para responder ao questionário que segue, com base em sua experiência docente e nas reflexões que vem fazendo sobre a problemática.

Muitíssimo obrigada por sua colaboração.

Eliane Bruno.

Eliane B.G.Bruno telefones: 30823995 – 99005915
e-mail: eliane.gorgueira@terra.com.br

1. Sexo:

- (A) Masculino
- (B) Feminino

2. Idade:

- (A) de 26 a 30 anos
- (B) de 31 a 35 anos
- (C) de 36 a 40 anos
- (D) de 41 a 45 anos
- (E) mais de 45 anos

3. Formação:

- (A) Superior – Qual? _____
- (B) Mestrado – Qual? _____
- (C) Especialização– Qual? _____
- (D) Doutorado – Qual? _____
- (E) Outro – Qual? _____

4. Em sua opinião, quais são as questões mais complexas que seus alunos enfrentarão como futuros coordenadores pedagógicos?

5. A formação inicial vivenciada por eles na sua instituição oferece subsídios prático-teóricos para o enfrentamento de tais questões? Assinale com um X, uma das alternativas.

- (A) Sim
- (B) Não

6. Justifique sua resposta anterior.

7. Descreva algumas atividades que desenvolveu / desenvolve visando à formação de futuros coordenadores pedagógicos.

8. Se você tivesse autonomia para montar um curso de Formação Inicial de coordenadores pedagógicos, quais seriam as disciplinas/atividades que este curso ofereceria?

9. Relembrando a afirmação de Almeida, (2002: 76) sobre a questão de que a relação interpessoal pode ser facilitadora de crescimento, quando apresenta três condições rogerianas: a empatia, a consideração e a autenticidade e que estas três condições têm como instrumentos o olhar, a escuta e a fala, comente em que medida estas características são estimuladas e desenvolvidas por você junto aos alunos, na proposta pedagógica do curso?"

10. Você gostaria de acrescentar mais alguma informação relevante para essa pesquisa? Utilize o espaço abaixo:

Observação:

Se você desejar continuar a discussão destas questões por meio de uma entrevista, por favor deixe seu e-mail e telefone.

ANEXO 3: Modelo do questionário para o(a) aluno(a):

Sobre a pesquisa:

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a formação inicial do coordenador pedagógico nos cursos de Pedagogia em Instituições Públicas e Particulares de Ensino Superior do Estado de São Paulo.

Trata-se de uma pesquisa de doutoramento que está sendo desenvolvida no Programa de Estudos Pós Graduated em Educação: Psicologia da Educação PUC-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida.

Solicitamos o preenchimento deste questionário com base em sua vivência de formação no curso de Pedagogia.

Muitíssimo obrigada por sua colaboração.

Eliane Bruno

Eliane B. G. Bruno telefones: 30823995 – 99005915

e-mail: eliane.gorgueira@terra.com.br

1. Sexo:

(A) Masculino

(B) Feminino

2. Idade:

(A) Menos de 26

(B) de 26 a 35 anos

(C) de 35 a 45 anos

(D) mais de 45 anos

3. Em sua opinião, quais são as questões mais complexas a serem enfrentadas por você como coordenador pedagógico no contexto escolar?

4. A formação inicial vivenciada por você oferece subsídios prático-teóricos para o enfrentamento de tais questões? Assinale com um X, uma das alternativas.

(A) Sim

(B) Não

5. Justifique sua resposta anterior.

6. Se você tivesse possibilidade de construir um curso de Formação Inicial de coordenadores pedagógicos, quais seriam as disciplinas/atividades que este curso ofereceria? Por que?

7. Relembrando a afirmação de Almeida (2002: 76) sobre a questão de que a relação interpessoal pode ser facilitadora de crescimento, quando apresenta três condições rogerianas: a empatia, a consideração e a autenticidade e que estas três condições têm como instrumentos o olhar, a escuta e a fala, comente em que medida estas características são estimuladas e desenvolvidas em você, na proposta pedagógica do curso?"

8. Você gostaria de acrescentar mais alguma informação para esta pesquisa? Utilize o espaço abaixo.

Observação:

Se você quiser continuar a discussão destas questões por meio de uma entrevista, por favor, deixe seu e-mail e telefone.

ANEXO 4: Organização e tabulação dos dados referentes ao questionário respondido pelos professores:

1. Sexo:

(C) Masculino	(D) Feminino
05	13

2. Idade: Não foram todos os respondentes que assinalaram idade

(F) de 26 a 30 anos	(G) de 31 a 35 anos	(H) de 36 a 40 anos	(I) de 41 a 45 anos	(J) mais de 45 anos
		03	03	11

3. Formação:

Superior	Mestrado	Especialização	Doutorado	Outro
	08	05	06	01
	Completo e em andamento		Completo e em andamento	Livre docente

4. Em sua opinião, quais são as questões mais complexas que seus alunos enfrentarão como futuros coordenadores pedagógicos?

Clareza quanto ao papel da escola e adesão dos seus membros para efetivação deste papel.
<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar emprego na área; • Que local irá exercer a profissão, na rede pública ou privada; • Se na rede pública ou privada deverá ser capaz de construir sua prática sustentada numa teoria que dê conta da complexidade existente na relação com os demais profissionais da educação, sobretudo com os professores e professoras, exercendo um trabalho eficaz, de tal maneira que contribua na formação e na prática desses profissionais em sala de aula, resultando numa educação da melhor qualidade, parafraseando Teresina Rios.
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de uma política correta de supervisão nas escolas públicas e privadas. O Professor Coordenador nas escolas estaduais está em desvio de função. Nas instituições privadas até que ponto ele é o agente de ligação entre os docentes e os órgãos superiores. Falta um conhecimento aprofundado do papel do Professor Coordenador no Sistema de supervisão escolar.
<ul style="list-style-type: none"> • O enfrentamento das questões do cotidiano da escola, devido a pouca experiência com e em escolas, com a docência e com a clareza da função de coordenação.
De caráter pragmático, terão de passar pela experiência inicial de serem professores, seja em rede pública ou privada. Quando se tornarem coordenadores, as questões com as quais se defrontarão dependerão de dois eixos para atuação: um, o da sua própria formação e outro, o das condições estruturais e

funcionais do local de trabalho. Vale a pena destacá-las:

- Formação: se for coordenador de educação infantil e ensino fundamental, será interessante que tenha domínio teórico dos conteúdos e orientações didáticas de ensino desses conteúdos para conseguir traçar uma linha de trabalho coesa ao longo desse ciclo escolar; se for coordenador de 5ª. a 8ª. ou de ensino médio, caracterizado pela multiplicidade de disciplinas (e complexidade de conteúdos), não será possível ao coordenador ter domínio teórico dos conteúdos mas seu papel deverá ser o de articular as orientações didáticas para ensino das mesmas no grupo de professores que coordena. Independentemente de ser coordenador deste ou daquele segmento de escolarização e além das competências de natureza pedagógica, há uma competência que chamarei competência relacional que todo coordenador deve buscar alcançar baseada não no julgamento do professor (se faz certo ou errado etc), mas na compreensão das razões que o levam a agir de tal ou qual maneira em sala de aula e intervir no sentido de ajudá-lo a modificar sua ação pedagógica e sua relação com o grupo de alunos. Para isso, deve buscar caminhos que levem o grupo de professores a se perceberem, a se auto-criticarem num clima de respeito e solidariedade.
- Contexto de trabalho: o lócus em que o coordenador desempenhará seu papel pode condicionar ou imprimir algumas restrições específicas às quais o coordenador deverá responder. Um exemplo é o de ser coordenador de uma escola de ensino fundamental pequena e privada mantida por pessoa jurídica e outro é o de ser coordenador de uma escola de ensino fundamental grande, subordinada à alguma secretaria da educação e a órgãos governamentais.

- aprender interpretar a realidade escolar
- aprender a atuar como formadores de professores na escola

- Falta de interesse de professores e alunos
- Falta de formação dos professores
- Falta de materiais e recursos pedagógicos
- Indisciplina e violência

- Os problemas que a coordenação das escolas têm mencionado são:
- Desmotivação de professores e alunos.
- Excesso de projetos e atividades propostos pela SEE.
- Indisciplina, violência e drogas.
- Alguns professores despreparados para atender às necessidades educacionais de alunos com dificuldades,
- Em alguns casos relações de poder junto à direção da escola

- As funções principais de um coordenador pedagógico são:
- Auxiliar a elaborar e aplicar o projeto da escola.
- Orientar sobre questões pedagógicas
- Atuar na formação continuada dos professores.

Enfim o coordenador pedagógico é um tipo de coordenador que visa facilitar na escola a reflexão sobre a prática do professor em sala de aula; por isso é preciso que o coordenador pedagógico estude muito, tenha uma cultura, não só específica de sua atividade, mas uma cultura geral; um bom coordenador é também um apreciador das diferentes manifestações culturais, vai ao cinema, teatro, museus, etc. Nesta ótica, os futuros coordenadores pedagógicos enfrentarão questões como relacionamento interpessoal e capacidade de adquirir novos conhecimentos e aplicá-los no seu dia a dia. Na minha opinião professores com pouca experiência de vida, com formação inadequada e que não tenham a mentalidade de pesquisadores e autodidatas não têm perfil para coordenadores pedagógicos.

Não sei se os meus alunos seguirão essa direção na carreira. Na graduação não fazemos discussão sobre esse tema; essa é uma discussão da habilitação.

- Superação da contradição teoria/prática; na maioria das vezes, os educadores dizem

<p>uma coisa e fazem outra.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decorrente da primeira: a apreensão do sentido do fazer; isto é: para onde vai o meu gesto, ou seja, a minha prática. Acredito que a falta do relacionamento entre o ato de fazer e o horizonte para onde se olha, constitui um desafio para a prática docente. • Imagino, também, que o auto-conhecimento constitui um outro desafio na formação continuada dos professores, rumo ao desvelamento das representações.
<ul style="list-style-type: none"> • Considero que uma das questões mais complexas é o trato com as questões relacionais do grupo de professores e alunos e também com o grupo de pais.
<ul style="list-style-type: none"> • A massificação do ensino, sem levar em conta as diferenças, o trabalho de qualidade. E sim quantidade, produtividade e lucro econômico.
<ul style="list-style-type: none"> • Creio que a questão maior que inquieta a todos na escola, e em particular aos coordenadores pedagógicos diz respeito aos processos relacionais em todos os níveis e esferas do processo educativo: família, comunidade, instituição escolar – professores, administradores e funcionários em geral.
<ul style="list-style-type: none"> • Dar sustentação a proposta pedagógica através da orientação, acompanhamento, controle e avaliação. • Fazer a mediação entre a função técnica e política. • Sensibilizar todos os envolvidos para a real necessidade de um trabalho coletivo.
<p>Várias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta preparo adequado, • Apesar das disciplinas que cursam, porque a maioria não estuda o suficiente para desempenhar essa função com qualidade, precisam também ter mais maturidade profissional, e para muitos, isso poderia ser melhor resolvido se os estágios pudessem ser feitos nas escolas onde há bons profissionais e discutidos em classe. O fato de fazerem os estágios em escolas que normalmente se referenciam sobre como não fazer um bom trabalho, e pelo fato de cumprirem esses estágios distantes no tempo com relação às disciplinas correspondentes, prejudica a formação. • Falta acompanhamento para o coordenador ainda iniciante – mesmo para os demais. Pelos relatos observo que as secretarias não têm pessoal competente para apoiar ninguém nas escolas. • Os coordenadores não têm horário para reunirem-se com os professores – uma hora de HTPC, quando tem, é ridículo. E isso prejudica o seu trabalho. • Os professores estão muito despreparados em termos de formação, ganham mal, muitos são resistentes ou desanimados, isso dificulta a relação com o coordenador pedagógico, que deseja por as pessoas para estudar. • Há ainda casos de direção pouco solidária ao trabalho pedagógico, e frequentemente ausente, sobrecarregando o coordenador pedagógico. • As famílias e alunos socialmente marginalizados exigem bastante do coordenador pedagógico, esses têm pouco tempo e condições de se preparar e se alimentar tecnicamente para atender tantas demandas.
<ul style="list-style-type: none"> • A dificuldade em colocar em prática as teorias trabalhadas durante o curso de formação, especificamente quanto à distância entre o que está no papel, os modelos ideais e a realidade enfrentada no dia a dia.
<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades no trabalho em equipe em relação à liderança, • Relacionamento interpessoal. Nesse sentido creio que essas dificuldades não são exclusivas deles. • Lidar com aspectos burocráticos da função. • Interferências políticas, sobretudo nas escolas municipais.

5/6 A formação inicial vivenciada por eles na sua instituição oferece subsídios prático-teóricos para o enfrentamento de tais questões? Assinale com um X, uma das alternativas. Justifique sua resposta anterior.

<p>Sim</p> <p>Entretanto nenhuma atividade simulada ou episódica que a escola possa oferecer, poderá dar conta da complexidade do real, e sempre terão que enfrentar situações inesperadas no cotidiano do trabalho. Como de modo geral a coordenação pedagógica é uma atividade de carreira, dificilmente o aluno saído da faculdade conquista um cargo nesta atividade sem antes ter vivenciado um bom período como docente.</p>
<p>Sim.</p> <p>Um dos objetivos constantes no perfil profissional do curso, é a idéia de que o futuro profissional deverá vivenciar a realidade da profissão, através dos estágios supervisionados, das atividades complementares e do trabalho em sala de aula promovido por cada um e por todos professores de maneira interdisciplinar.</p> <p>Entendo que a existência de alunos que não são propriamente da área da educação e que não trabalham em escolas - são bancários, comerciários, etc, dificulta, até certo ponto, a reflexão da vivência do cotidiano escolar.</p> <p>Os subsídios teóricos são facilmente enfrentados por alguns docentes no ensino superior, formadores de professores e profissionais para atuarem na educação básica. A questão central está na falta de experiência desses professores em relação à realidade existente na educação básica, nas escolas públicas, sobretudo em relação ao cotidiano do professor coordenador.</p>
<p>Sim</p> <p>A Habilitação em Supervisão das Escolas da Educação Básica oferecida na minha universidade além da Habilitação de Magistério, que o aluno já cursou, tem uma matriz curricular muito boa.</p>
<p>Sim e não</p> <p>Assinalei as duas alternativas. Sim, pois a universidade propicia leituras, análises críticas, reflexões sobre temas ligados a formação básica de um professor e de um especialista.</p> <p>Não, pois os estágios, em sua maioria são de observação e o contato com a realidade concreta de trabalho do coordenador nem sempre ocorre diretamente, mas via função docente.</p>
<p>Sim e não</p> <p>Assinalei as duas colunas porque quanto às competências pedagógicas (como conhecimento de conteúdos disciplinares, função social da escola etc) o estudante de Pedagogia as adquire, ainda que em diferentes níveis de profundidade mas quanto a procedimentos e instrumentos de trabalho na função de coordenador pedagógico, creio que nenhuma instituição formadora ofereça-lhe algum tipo de formação, como se tem oferecido mais recentemente para aqueles que optam pela gestão escolar.</p> <p>Também não sei se seria o caso, de na formação inicial, esta competência ser desenvolvida, pois na minha opinião, me parece necessário que antes de ser coordenador, o indivíduo adquira alguma experiência na docência. Por outro lado, não acredito que um professor possa ser automaticamente colocado a exercer a função de coordenador apenas com a docência porque há diferenças entre ser professor e ser coordenador, não é a mesma coisa, embora em ambas as situações, o que há de comum é a lida com sujeitos de aprendizagem (alunos, no primeiro caso e professores, no segundo).</p>
<p>Não - Minha experiência com professores e coordenadores da rede pública tem demonstrado que não.</p> <p>As práticas dos coordenadores não são tratadas nos cursos de formação como objeto de reflexão.</p>
<p>Sim</p> <p>Por ser uma universidade pública, ainda consideradas como uma das melhores.</p>
<p>Sim</p>

Na verdade, o curso oferece subsídios prático – teóricos contudo não o suficiente; os alunos têm dificuldades assim como os professores que tem mais tempo de exercício profissional, pois os problemas enfrentados pelas escolas são inúmeros e graves.
Não tenho condições de responder.
Não, Ver questão 4.
Sim O curso se pauta na necessidade da superação da contradição: teoria/prática, bem como, na tarefa permanente da busca do sentido da prática; há um esforço para se chegar à práxis. Também os textos utilizados como pretextos para discussões visam contribuir como um esforço para o desvelamento das representações que condicionam nossas práticas pedagógicas nas escolas.
Sim Na maioria das disciplinas busca-se desenvolver algumas habilidades para o trabalho em grupo especialmente as disciplinas de prática pedagógica e as disciplinas de núcleo de estudos.
Sim Há muitos debates e reflexões sobre a teoria e a prática, nas escolas, onde já vivenciam essa realidade.
Não, penso que a formação inicial não é suficiente, pois os alunos precisariam desenvolver projetos mais integrados, interdisciplinares, que pudessem abarcar questões de aprendizagem e dificuldades escolares, incluindo-se os processos de relações humanas no âmbito escolar.
Sim Porém a formação acadêmica não é suficiente. Acredito que sem uma formação continuada este profissional não conseguirá dar sustentação a sua proposta de trabalho.
Sim, em parte, Oferece em parte, e até é um dos raros casos em que vejo profissionais comprometidos com esse trabalho, aulas especiais para essa finalidade e que não se limitam às normais burocráticas e legislação, como em outras instituições que conheço. Mesmo assim, como afirmei, eles não conseguem por sua bagagem cultural, histórico de escolaridade e, às vezes, vivencia profissional, aprofundar-se adequadamente na formação como coordenador. Esse também é um desejo que nem todos possuem pelo menos de imediato. Acredito, entretanto que terão uma visão geral inicial razoável sobre o trabalho do coordenador pedagógico, possibilidades e linhas de ação. Não iniciarão sem referências, seja para agir como coordenador pedagógico, como professora, saber o que cabe à sua coordenadora
Não. Apesar da estrutura do curso prever um leque de informações atualizadas a respeito da prática, não há tempo, em uma hora aula, para uma reflexão aprofundada dos temas.
Sim O desempenho dos professores que estão à frente dessa disciplina, e os princípios que regem o curso norteados pela forte relevância dada à articulação entre teoria e prática, acredito garantir aos alunos condições para o enfrentamento dessas questões. No entanto, não podemos deixar de pensar nas características subjetivas, que concorrem para que uns tenham um melhor desempenho frente a essas questões que os outros.

7. Descreva algumas atividades que desenvolveu / desenvolve visando à formação de futuros coordenadores pedagógicos.

Nenhuma com este objetivo explícito.
Procuramos desenvolver o conteúdo teórico utilizando uma bibliografia atualizada, intercalando oficinas e estudo de casos, onde os alunos e alunas podem vivenciar algumas situações presentes no cotidiano escolar, em relação ao trabalho realizado pelo gestor.

<p>Didaticamente, utilizamos aulas expositivas dialogadas, trabalhos em pequenos grupos, mini seminários, dinâmicas variadas, palestras com profissionais que atuam na área, enfocando situações concretas da profissão.</p>
<p>Apresentei problemas para os alunos resolverem. Os estágios foram realmente realizados nas escolas com apresentação de relatórios. Foram discutidos vários textos de autores que escreveram sobre supervisão, além da minha tese de livre docência que versa sobre o assunto. Discussão da minha vivência como supervisor de ensino. Discussão da minha pesquisa sobre o Professor Coordenador.</p>
<p>Estudo de textos pertinentes, ensino e aprendizagem de conceitos utilizando diferentes linguagens, estudo de casos, vivência de situações de coordenação, em sala de aula, aulas dialogadas. Visitas monitoradas a unidades escolares e ONGs, depoimentos de coordenadores e de professores especialistas, visita a museus e galerias de arte, aulas conjuntas (introdução de temas ou sínteses, realizadas com a turma e o conjunto de professores da habilitação)</p>
<p>Não responderei as duas questões que se seguem porque sou professora de outra disciplina que não abarca resposta a esses itens. O que talvez os estudantes de Pedagogia possam adquirir é a relação que tenho com eles: de exigência com a aprendizagem e empatia, ao mesmo tempo. Este é um traço que o coordenador pedagógico pode/deve desenvolver.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • formadora da equipe central da CENP (Secretaria de Estado da educação de SP) • Programa Letra e Vida – formação dos formadores de professores • Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e discussão de textos • Aulas expositivas • Vídeos ou filmes
<p>Além do estudo e reflexão sobre os textos da bibliografia básica, promovo encontros com supervisoras de ensino para conhecer melhor a atuação desse profissional e da coordenação das escolas. Nos estágios fazem entrevistas e acompanham a coordenação no seu cotidiano . Proponho atividades nos moldes de dinâmicas e oficinas para solução de situações problema na escola. Ao fazer a análise das Normas Regimentais Básicas, estudamos quais são as atribuições do coordenador pedagógico.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão sobre a formação de professores através de textos e dinâmicas em grupo; • Reflexão sobre a prática de professores em sala de aula através de textos e dinâmicas de grupo; • Discussão sobre propostas de intervenções e planejamento do ensino; • Discussão sobre instrumentos de avaliação dos alunos; • Discussão sobre reorganização do tempo e do espaço para facilitar a aprendizagem.
<p>Vídeos e filmes educativos (para reflexão e discussão); textos (leitura, análise e discussão); aproveitamento do estágio supervisionado para discutir, em sala de aula, o cotidiano escolar; elaboração de um projeto de ação supervisora para a escola onde o aluno estagiou — partindo daquela realidade; apresentação do projeto em sala de aula, para discussão do mesmo; realização de oficinas</p>
<p>Atividades de pesquisa entrevistas e palestras, como outros coordenadores pedagógicos, leitura de textos sobre essa temática e vivências de situações de grupo em sala de aula.</p>
<p>Além dos trabalhos com os textos, dramatização das reuniões de formação, palestras com coordenadores, entrevistas, estágios de observação, núcleos de pesquisa.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Discussões sobre a cultura docente e cultura institucional.

<ul style="list-style-type: none"> • Orientações de pesquisas sobre o cotidiano escolar. • Orientações de registro e observações de processos escolares. <p>Observação: Nosso curso não é voltado especificamente aos coordenadores pedagógicos. Penso que tal formação pode ocorrer no plano da formação contínua.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Discussão de textos que levem à reflexão sobre a função técnica, política, a ética e competência. • Elaboração de plano de ação supervisora, após leitura de subsídios legais e outros planos. • Dramatizações, dinâmicas de grupo. • Discussão e elaboração do PPP.
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos sobre a função do coordenador pedagógico atual e histórico das mudanças dessa função; • Relatos de experiência para serem analisados à luz dos estudos teóricos; • Debates sobre o que estudam e • A prática que observam nas escolas. • Entrevistas com coordenadores pedagógicos analisadas com base nos estudos de determinados autores - enfoque em pontos tratados por esses autores. Ouvirão depoimentos de coordenadores pedagógicos também com objetivo de aproximá-los da realidade profissional, ouvir formas diferentes de lidar com problemas descritos em textos estudados e se possível sugerir alternativas para sua futura atuação.
<p>Solicito aos alunos a elaboração de projetos pedagógicos para apresentação em aula, visando a reflexão e discussão dos projetos.</p>
<p>Na disciplina de PPP IV – educação especial, procuro despertar a reflexão crítica dos alunos em relação à importância do papel do coordenador pedagógico na articulação da equipe frente ao projeto de inclusão e integração do aluno portador de necessidades especiais na escola regular. Essa reflexão se dá com base nos textos, aulas teóricas, nos depoimentos de palestrantes – professores, alunos e pais; que comparecem às aulas, e da supervisões de estágios.</p>
<p>Além do estudo e reflexão sobre os textos da bibliografia básica, promovo encontros com supervisoras de ensino para conhecer melhor a atuação desse profissional e da coordenação das escolas. Nos estágios fazem entrevistas e acompanham a coordenação no seu cotidiano . Proponho atividades nos moldes de dinâmicas e oficinas para solução de situações problema na escola. Ao fazer a análise das Normas Regimentais Básicas, estudamos quais são as atribuições do coordenador pedagógico.</p>

8. Se você tivesse autonomia para montar um curso de Formação Inicial de coordenadores pedagógicos, quais seriam as disciplinas/atividades que este curso ofereceria?

<p>Seria um curso baseado em "cases" e exigiria como pré requisito experiência docente, ou estar atuando junto à coordenação.</p>
<p>Num primeiro momento, não saberia dizer todas as disciplinas que deveriam compor tal curso, mesmo porque, estaria repetindo algum curso já existente. Melhor do que indicar algumas disciplinas para o curso, seria essencial que certos conteúdos e práticas não ficassem alheios ou, à margem de tal curso. Penso que seria interessante um curso que contemplasse as seguintes disciplinas: Fundamentos Filosóficos da Educação; fundamentos sócio-antropológicos da Educação; Políticas Públicas e Planejamento Educacional; Teoria</p>

<p>Pedagógica e Organização da Escola; Teoria do Conhecimento e Pesquisa Educacional; Teoria do Ensino e Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem; Coordenação Pedagógica; Processos Interativos e Mecanismos Democratizadores da Escola; Projeto Político Pedagógico; Avaliação e Currículo; Coordenação Pedagógica e novas Tecnologias; Tópicos Especiais em Coordenação Pedagógica; Metodologia da Pesquisa - Seminário Temático.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Política Educacional • Organização e Administração da Educação no Brasil. • Educação Comparada • Supervisão e Gestão na Educação Básica. • Estágio em Supervisão Escolar • Tópicos Especiais de Supervisão e a Formação do Professor Reflexivo <p>Observação: O Professor Coordenador deve ter ou estar cursando pedagogia</p>
<p>Primeiramente acredito que a formação do coordenador deveria acontecer fora da graduação inicial. Seria uma especialização. Desta maneira, teríamos professores com formação em diferentes áreas. Seria um curso organizado por temas ou módulos dos quais constariam: gestão , concepção de coordenação, como construir grupos, políticas públicas educacionais, projeto político pedagógico, educação para a prevenção (profissional, sexualidade, drogas, violência, cidadania), avaliação (da organização, de desempenho, do ensino e aprendizagem)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de competências relacionais como capacidade de inverter papéis (empatia) • Diferenças e Semelhanças no papel de professor e de coordenador • Estratégias de intervenção junto a professores.
<ul style="list-style-type: none"> • estágio supervisionado (tutor – coordenador experiente) • tematização (ou teorização) da prática a partir de relatórios e vídeos apresentando diferentes momentos da atuação do coordenador. (atividade de reflexão sobre a prática)
<ul style="list-style-type: none"> • Educação internacional • Gestão participativa • História e filosofia da educação • Recursos pedagógicos • educomunicação • Etc.
<p>Creio que não mudaria muito o curso que temos, que tem proporcionado uma ótima formação aos educadores. Apenas aprofundaria mais o estudo, atualizaria mais a bibliografia e desenvolveria as atividades que já desenvolvo além de outras. Apenas no estágio creio que organizaria de forma que as alunas os vivenciassem mais a prática desse profissional na escola.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • O curso teria como objetivo capacitar profissionais para atuar na coordenação dos espaços pedagógicos, visando planejar, implementar, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas, com vistas ao sucesso do processo educativo em escolas. Nesta perspectiva, não há como fugir de um curso sem, pelo menos, as seguintes disciplinas: • Legislação educacional, • Gestão educacional, • Psicologia do trabalho, • Metodologia científica – formar o coordenador pesquisador, • Didática, • Estrutura e funcionamento da educação, • Administração escolar, • Dificuldade de aprendizagem e • Novas tecnologias de educação. <p>Antes de tudo o coordenador é um educador e a formação inicial deve ser a de um pedagogo.</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação pedagógica: teoria e prática; • Comunicação “dodiscente” como ferramenta pedagógica; • Bases político-filosóficas da educação escolar; • Estágio supervisionado; • Oficinas pedagógicas.
<p>O curso contaria com:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas de prática pedagógica que favorecesse a aproximação dos alunos da realidade escolar através dos estágios, • Disciplinas de pesquisa que favorecessem pesquisar os contextos escolares e projetos de iniciação científica em que os alunos participassem de pesquisa-intervenção junto a um grupo de alunos e um professor pesquisador em que desenvolveria projetos de formação-intervenção junto ao grupo de gestão das escolas públicas.
<p>Trabalhos em grupo com dois objetivos fundamentais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O de se conhecerem melhor , maior consciência de si e do mundo. • E trabalharem várias habilidades como o diálogo e construção coletiva. EX. O respeito às diferenças mas com argumentações baseadas em princípios claros.
<ul style="list-style-type: none"> • Eu fortaleceria as discussões relativas aos problemas e dificuldades escolares e à cultura institucional.
<ul style="list-style-type: none"> • Acredito que as disciplinas que o curso de supervisão educacional contém – Currículos e programas e PMSE; contemplam esta necessidade se entendermos com formação inicial a formação acadêmica, porém estaria revendo e aumentando a carga horária. É lógico que tenho a considerar as outras disciplinas anteriormente cursadas durante o curso de pedagogia.
<ul style="list-style-type: none"> • Não tenho facilidade de pensar isso separado de outros temas comuns à formação do professor tais como: filosofia, sociologia, história da educação. • Para mim, uma base política é fundamental para o exercício profissional de qualquer educador. Sobre ela é que se pode pensar o aspecto técnico da formação específica. Formar um formador quando este individuo não está sequer formado para a docência, não sabe dos percursos da educação no Brasil,e onde atua, é para mim impossível. Precisa também saber de didática de estudos sobre o que é aprender, ensinar e formar. Também Psicologia. Precisa de disciplinas específicas nas quais se estude a produção de autores que tratam do tema – formação de professores. Precisariam de bons modelos, visitas e estágios, entrevistas para analisar práticas e princípios que influenciam as atitudes e formas de agir dos coordenadores. Montar projetos de formação e discuti-los coletivamente para questionar as experiências atuais e observar a viabilidade de alternativas.
<ul style="list-style-type: none"> • História da educação no Brasil, • Laboratório de sensibilidade – visando facilitar a reflexão para construção do papel profissional. • Relações interpessoais, • Psicologia Institucional, • Estudos de caso, • Políticas educacionais.
<ul style="list-style-type: none"> • Diante da minha pequena experiência nessa área, não saberia apontar com muita propriedade disciplinas ou atividades para esse curso, no entanto considero que seria interessante que além dos aspectos legais, o curso contemplasse a reflexão crítica frente às políticas educacionais e o olhar e a escuta atentas e sensíveis para relação com o outro. Considero que uma disciplina e atividade que permitiriam a exploração desse conteúdo, seria o de técnicas psico-dramáticas, por trabalhar o aspecto grupal e individual.

9. Relembrando a afirmação de Almeida, (2002: 76) sobre a questão de que a relação interpessoal pode ser facilitadora de crescimento, quando apresenta três condições rogerianas: a empatia, a consideração e a autenticidade e que estas três condições têm como instrumentos o olhar, a escuta e a fala, comente em que medida estas características são estimuladas e desenvolvidas por você junto aos alunos, na proposta pedagógica do curso?”

Primeiro procuro exemplificar com atos a postura que gostaria que adotassem como profissionais, sempre sou franca inclusive nas sugestões para o enfrentamento de alguma dificuldade acadêmica, apoio e incentivo a participação e assim para uns mais outros menos o relacionamento interpessoal flui naturalmente.

O coordenador pedagógico é um profissional que mantém uma relação interpessoal permanente em seu ambiente de trabalho; sendo líder dentro da comunidade escolar, necessitará desenvolver, em si mesmo as condições e instrumentos acima descritos e, ao mesmo tempo, trabalhar para que os mesmos estejam presentes em cada membro da equipe escolar. No curso de formação, utilizando uma metodologia dialógica, propomos um trabalho com base nos estudos e nas vivências dos alunos, nas suas experiências obtidas através dos estágios supervisionados, realizados nas escolas. Organizamos com os alunos atividades de estudo e pesquisa sobre a elaboração do Projeto da Escola. Promovemos reflexão sobre a necessidade de formação contínua dos professores. Procuramos demonstrar aos alunos a importância do estudo e da aplicação das teorias como forma de fundamentar o fazer e o pensar dos professores

No meu caso como professor não só na graduação mas também na pós graduação em educação, constantemente a importância da supervisão é enfatizada. Assim sendo, o Professor Coordenador, como parceiro político pedagógico dos Professores, ao exercer o seu papel, tem que ter empatia, consideração para com o trabalho do Professor e ser autêntico naquilo que deve ser feito em educação. Para tanto, ao exercer o posto de trabalho de Professor Coordenador vai olhar sem ser fiscal, vai escutar e falar para conseguir ser o parceiro político pedagógico e, conseqüentemente a melhoria do ensino aprendizagem.

Concordo com a afirmação. É a experiência do nosso curso, se inicia com a construção de um grupo de aprendizagem (combinados, conhecimento de cada um). No decorrer do curso há o empenho de toda a equipe para que o trabalho se dê de maneira clara e transparente, no âmbito das relações (professor aluno e aluno alunos) e das intencionalidades do processo de ensino e aprendizagem. Para que tal ocorra, olhar, ouvir, escutar, refletir e falar são estratégias essenciais para todos os componentes deste grupo de aprendizagem (professores e alunos),

Elas são necessárias porque facilitam a relação de ensino-aprendizagem mas também precisam ser contextualizadas no curso de formação. O curso de formação em Pedagogia é um curso profissionalizante que coloca no “mercado de trabalho” profissionais da educação ditos habilitados para exercer tal função. Quero dizer que junto àquelas condições, não posso perder de vista a responsabilidade que tenho enquanto professora, de que serão diplomados para exercer a docência e nesse sentido devo também garantir ao máximo que tenham uma boa formação teórica, o que demanda, no meu caso, manter também um certo nível de exigência e empenho dos alunos. Tenho profunda consideração e empatia pela condição de trabalho de oito horas diárias e o pouco tempo que sobra para estudar que eles têm, mas não posso me deixar levar por essa condição, porque se assim o fizer, o círculo vicioso generalizado da má qualidade da educação, principalmente a pública, não se rompe, pois muitos deles tentarão

<p>ingressar nessa rede quando formados.</p>
<p>O fundamental é favorecer o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade de interpretação coerente da realidade. Outro aspecto é considerar a atuação profissional de forma responsável e comprometida com o desenvolvimento profissional e pessoal. Para isso é necessário ir muito além do óbvio, do senso comum.</p> <p>Como? Conversando sobre tudo que estiver relacionado com a prática e fizer sentido na formação profissional. Buscar formas diversificadas para interpretar a realidade: autobiografia, textos para fundamentação teórica e arte (cinema, pintura, literatura).</p>
<p>O olhar, a escuta e a fala são características que procuro desenvolver no transcorrer dos trabalhos.</p>
<p>Antes de trabalhar tais questões na proposta pedagógica do curso penso que devem essas condições fazer parte da relação interpessoal entre professores e alunos, com o objetivo de sempre fazer nas minhas aulas e na vida; vivenciamos isso no nosso cotidiano. No que se refere à proposta pedagógica do curso realizamos oficinas e leituras sempre promovendo diálogos sobre as relações interpessoais que devem expressar o ideal de escola democrática e para realização do trabalho coletivo e cooperativo.</p>
<p>Em todos os cursos que ministro utilizo vários instrumentos para gerar nos alunos a capacidade de ouvir, ser ouvido e de utilizar todas as suas habilidades. Para isso, a utilização de filmes, softwares como power-point, discussões em grupos, jogos e dinâmicas de grupo são essenciais.</p>
<p>O tempo todo! Se o professor não desenvolve principalmente a habilidade de olhar e escutar, ele corre um grande risco de perder-se na sala de aula, olhando apenas para si e não considerando a lógica de seus alunos.</p>
<p>Do meu ponto de vista, a afirmação acima tem tudo a ver no que diz respeito à formação do educador crítico. Por isso, durante as atividades do curso que implementamos, empatia, consideração e autenticidade são tomadas como questões fundamentais. Acredito que para uma relação dialógica autêntica — na qual o olhar, a escuta e a fala tenham lugar privilegiado — não poderão faltar empatia, consideração e autenticidade, pois pressuponho que é a partir daí que se pode falar de comunicação dodiscente, no ambiente escolar.</p>
<p>A forma como construímos a aula, já pressupõe um envolvimento de todos e um espaço de discussão, o que favorece entrar em contato com diferentes idéias. Essa diferença é discutida e muitas vezes é palco de conflitos no grupo sala, o que desencadeia normalmente reflexões sobre valores e posturas do educador. Nestes momentos são trabalhadas a questão do ouvir, falar e do olhar, seja através de dinâmicas de sensibilização, seja através de reflexões.</p>
<p>Além de estudarmos os textos de Rogers, a minha prática em sala de aula está totalmente voltada a esses aspectos: um bom vínculo nas relações, um profundo respeito ao processo de cada um, sem que precisem esconder nada ou burlar alguma coisa, pelo contrário, permitindo que eles se exponham.</p>
<p>Acredito que estas três sejam condições básicas num curso que busca fazer uma reflexão sobre o cotidiano e a responsabilidade do educador numa educação humanística . Em todos os tópicos da nossa proposta pedagógica os alunos são estimulados a participar, a falar, a ouvir e nós exercitamos diariamente para o acolhimento destes alunos buscando que ao final de cada aula eles possam ser diferentes e acrescidos.</p>
<p>Para mim coordenador é uma pessoa que deve ter por lema se tornar dispensável aos professores que orienta, isso porque sua meta deve ser a autonomia crescente dos professores. Precisa agir, às vezes, dando a mão e até carregando no colo quando é o momento, mas também, acreditar na pessoa e em sua capacidade, saber ensinar a partir dos erros e persistir, porque ele mesmo é modelo de formador para o professor. Não pode querer que este aprenda qualidades de formador de alunos que o próprio formador de professores não pratica: Partir do que sabem e percebem. Desse modo, observando, ouvindo e falando aquilo que se pode ajudar no processo, encaminhar propostas, orientações, possibilidades para que cada um siga seu percurso de autonomia. O forte controle a que muitos professores foram submetidos pode se apresentar como uma contradição porque criou a figura do professor que não quer ser</p>

orientado, mas dirigido e/ou mandado, porque a autonomia exige responsabilidade e co-autoria.
Procuro trabalhar a 2ª leitura, escuta para que os alunos desenvolvam a percepção do implícito e do explícito nas relações e instituições.
A vivência cotidiana nas relações com a coordenação da disciplina e alguns colegas, e também em razão da minha formação, acredito que minha relação com os alunos seja pautada por essas características, ou pelo menos penso que seja, então se nossos atos e postura os alunos se espelhem, então creio que tenha contribuído para o estímulo

10. Você gostaria de acrescentar mais alguma informação relevante para essa pesquisa? Utilize o espaço abaixo:

Talvez fosse interessante sondar a formação e atividades profissionais dos professores que lecionam na universidade, na formação dos futuros coordenadores pedagógicos.
<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundamento nos aspectos legais sobre supervisão escolar. • Conhecimento da História da Supervisão. • Leitura dos autores que escreveram sobre Supervisão. • Pesquisa sobre as Dissertações e Teses em Supervisão. • Verificação em Currículo Lattes dos projetos de pesquisa que foram desenvolvidos sobre o assunto.
Seria interessante a pesquisa da condição desejada para o coordenador pedagógico – o que o discurso oficial diz; e o que realmente acontece na prática. Quais são verdadeiramente as alegrias e angústias de um cargo como o de coordenador pedagógico? É uma boa reflexão.
Procuro desenvolver a minha prática pedagógica nas convicções apontadas por Rogers. Creio que é no processo relacional que tenho com os alunos que eu lhes demonstro o que é ter uma relação humana positiva no âmbito da escola. Não há lições específicas no conteúdo programático.
Quero só acrescentar que defendo a idéia de que a formação profissional de educação deve ser um continuum, ou seja, a formação inicial é só um dos momentos dessa formação.
A preocupação com os professores coordenadores que exercem a função do coordenador pedagógico sem a formação pedagógica suficiente. Exemplo: Professores de educação física orientando professores alfabetizadores – Rede Estadual de Ensino.
Gostei muito que você tenha me permitido, com esse questionário, parar para refletir sobre essas questões, sobre minha prática como professora.

ANEXO 5: Organização e tabulação dos dados referentes ao questionário respondido pelos alunos:

1. Sexo:

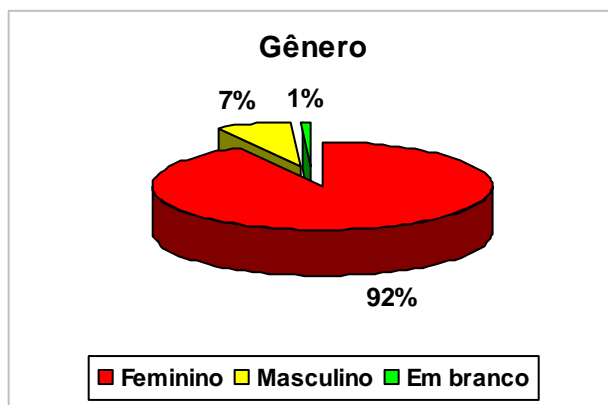
- (A) Masculino
- (B) Feminino

2. Idade:

- (E) Menos de 26
- (F) De 26 a 35 anos
- (G) De 35 a 45 anos
- (H) Mais de 45 anos

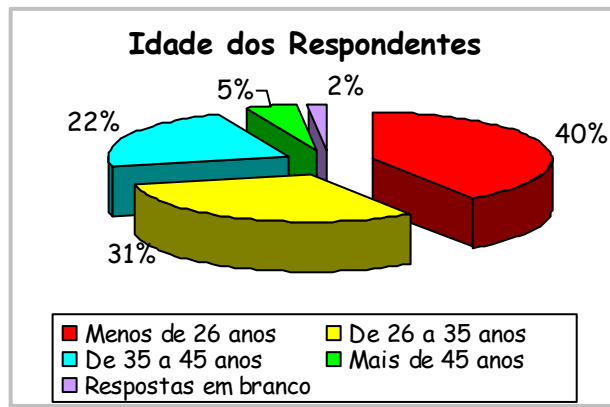
Sexo:

Feminino	Masculino	Respostas em branco
(A)	(B)	
259	21	02



Idade:

Menos de 26	De 26 a 35 anos	De 35 a 45 anos	Mais de 45 anos	Resposta em branco
(A)	(B)	(C)	(D)	
114	88	62	13	5



3. Em sua opinião, quais são as questões mais complexas a serem enfrentadas por você como coordenador pedagógico no contexto escolar?

Suj.	Em sua opinião, quais são as questões mais complexas a serem enfrentadas por você como coordenador pedagógico no contexto escolar?		
1	Problemas de relacionamento.	Desenvolver Projetos	
2	Problemas de relacionamento.	Desenvolver Projetos	
3	Problemas de relacionamento.	Formação continuada.	
4	O cuidado na hora de lidar com o ser humano.		
5	Distribuição de livros pedagógicos atuais para serem discutidos nas reuniões pedagógicas	Tempo para reunir todos os professores no mesmo horário..	
6	Falta de infra-estrutura pedagógica das escolas.		
7	Incentivar os professores ao estudo	Tornar a equipe mais unida.	Estimular os professores.
8	Problemas de relacionamento		
9	As relações humanas		
10	As relações humanas.		
11	Resistência às mudanças por parte dos professores.	Dificuldade de liderar e ser liderado.	
12	Resistência de alguns profissionais em estudar textos de autores de materiais pedagógicos.		
13	Estimular um grupo desânimo com as atuais situações reais, econômicas e profissionais, sem perspectivas futuras		
14	Os professores embora conheçam as leis não as aceitam e de certa forma exigem posturas ultrapassadas para conter a indisciplina e o individualismo que ainda impera em grande parte dos educadores.		
15	Trabalhar com diferentes conceitos que refletem no processo do trabalho: concepções pessoais e profissionais.		
16	Relação interpessoal.		
17	Para o professor fundamental I as questões mais complexas enfrentadas seriam as questões da alfabetização.		
18	Articular teoria e prática.	Excesso de burocracia, restando pouco tempo para dar atenção ao pedagógico.	
19	Nas dificuldades da disciplina dos alunos.	Formações das equipes pedagógicas.	
20	A questão de um trabalho feito em conjunto e parcerias como, por exemplo, escola-comunidade, escola-família.		
21	Aprendizagem, a falta de conhecimento dos alunos.		
22	Lidar com os demais funcionários da escola. Conviver com as opiniões contrárias e não chegar ao ponto em comum.		
23	Acredito que saber lidar com todos os profissionais da escola e o que diz respeito ao ambiente fora-escola, o contexto no qual o aluno está inserido, isso para elaborar um projeto que supra suas necessidades.		
24	Trabalhar com a inclusão.	Ter mais embasamento teórico fornecido pela escola.	

25	Os conflitos entre os professores.	Conflitos entre os pais e os professores.
26	Relação coordenador-professor.	Relação da dificuldade de um ensino eficiente e de qualidade.
27	Manter sempre o professor e a criança dentro do desenvolvimento e aprendizagem do aluno, evitando repetência e possível exclusão.	Projeto Pedagógico elaborado, acompanhar o
28	Conflito com professores desinteressados com a educação de seus alunos.	Diretor fora da realidade do PPP da escola.
29	As necessidades de formação dos professores para resolver enfrentamento com os alunos.	Descobrir junto com os professores qual a realidade da criança, para o destaque do correto currículo.
30	A idéia de que professor não precisa estudar ou fundamentar teoricamente sua prática.	
31	Escola pública – salas super lotadas sem infraestrutura adequada para um trabalho de qualidade.	Escola particular – fazer os pais entender que a escola não é comércio e sim uma instituição de educar para a sociedade.
32	<ul style="list-style-type: none"> • As más condições da formação dos professores. • A péssima qualidade do ensino. • A desmotivação dos professores e alunos. • Falta de empenho das autoridades em promover políticas públicas que visem melhorar a qualidade do ensino nas escolas. 	
33	Integração do corpo docente numa gestão participativa.	Promover qualidade da educação e erradicar a evasão escolar.
34	Acredito que venha a ser a ação participativa dos educadores.	
35	Trabalhar com outras pessoas que pensam diferente.	Uma comunidade não participativa.
36	Lidar com diferentes formas de educar e adequar uma à instituição e também com os pais dos alunos argumentar certos acontecimentos.	
37	Articular e atender as necessidades dos alunos, professores e escola buscando a melhoria na qualidade da educação musical.	
38	A convivência com a realidade escolar, que dependerá de cada escola e sociedade.	
39	Violência.	
40	Desinformação por parte dos docentes.	
41	Avaliar a prática dos professores atenta mais que o salário.	
42	Como devemos exigir um currículo a partir da prática social e reflexiva. De que forma, onde devemos começar nesta busca.	
43	Indisciplina	Inclusão
44	A valorização	
45	A falta de valorização.	
46	Ainda não atuo na área, mas ao fazer meu estágio vejo muito desinteresse pelas partes dos profissionais.	
47	A educação vem sofrendo com o desinteresse por parte dos pais e professores em mudar os antigos paradigmas.	A escola muitas vezes tem sido um “depósito”.
48	Respeitar os direitos do próximo quando se exige posicionamento ético.	
49	Não atuo como coordenadora.	
50	Não atuo como coordenadora.	
51	As relações que envolvem as pessoas e professores e fazem que o corpo docente trabalhe em equipe.	
52	Como trabalhar a inclusão para aquelas pessoas que não aceitam.	
53	Como trabalhar com a inclusão na sala.	
54	Conseguir um trabalho em equipe, pois para se desenvolver um bom trabalho a equipe de educadores tem que ser unida e falar a mesma língua.	
55	Conseguir a união dos professores pelo que ouço das colegas que trabalham na área.	
56	Depois de tudo que vimos até aqui, acredito que lidar com os professores que insistem nos métodos tradicionais da educação.	
57	No meu dia a dia noto o trabalho do meu coordenador e observo que há resistência ainda de se trabalhar no coletivo.	
58	È poder também participar do contexto escolar da instituição.	
59	A falta de amparo para o pedagogo.	A pouca preocupação dos nossos governantes.
60	branco	
61	Lidar com a democracia do país.	
62	Interagir com alunos e grupo de professores.	
63	Branco	
64	Acredito que seja a interação com o grupo da instituição.	
65	Dificuldade de interagir professores e coordenadores.	
66	A resistência por parte dos educadores, ou seja, muitos professores não estão abertos para aceitarem o	

	novo e persistem e não refletem sobre sua prática cotidiana.	
67	Professor desinteressado e mal remunerado.	
68	<ul style="list-style-type: none"> • A questão de ordem disciplinar entre os alunos, • A resistência nas reuniões pedagógicas em relação aos planejamentos. • A falta de cooperação em temas interdisciplinares, na sua aplicação integrada no sistema escolar. 	
69	Fracasso escolar	
70	A princípio a diversidade da formação dos educadores porque torna necessário convertê-la numa base única na escola para que todos tenham os mesmos objetivos e depois conseguir efetivamente contribuir com o processo educacional articulando a necessidade real dos alunos com a da escola enquanto unidade.	
71	Adequar a rotina a programação do projeto pedagógico da escola / CEI.	
72	Saber resolver os problemas com os pais e alunos.	Ter a capacidade e a flexibilidade para atuar com alunos, professores, pais e questões pedagógicas em geral.
73	O sistema que a educação está vivendo atualmente.	
74	Relacionamento pessoal e profissional.	
75	Fracasso escolar	Evasão escolar.
76	Branco	
77	A frequência dos pais nas reuniões.	
78	Na minha opinião é trabalhar com a relação interpessoal.	
79	As questões mais complexas são a relação de professores dentro das escolas.	
80	Papel de capitão do mato – estar entre os professores e a direção, mediar esta relação.	
81	Eu como coordenador pedagógico teria dificuldade em lidar com as questões relacionadas a evasão escolar.	
82	<ul style="list-style-type: none"> • Professores que não valorizam o seu trabalho. • Falta de estrutura no trabalho. • Falta de compreensão por parte dos pais. 	
83	Bem não tenho experiência em coordenação mas o pouco que entendo as disciplinas é o mais complexo.	
84	Evasão escolar	Drogas Alcoolismo
85	A responsabilidade de assumir todos os problemas da escola e saber resolve-los.	O saber argumentar com os pais.
86	Na minha opinião são as relações interpessoais entre os profissionais: educadores e pessoas envolvidas no processo.	
87	Problemática na área de relacionamentos.	Projetos escolares.
88	Conseguir atentar para as necessidades específicas de cada sala, assim como as dificuldades, experiências, expectativas.	
89	Sensibilizar alguns educadores que possuem conhecimentos distorcidos da realidade social em que vivemos.	
90	A relação com os jovens.	A escola como formador da aprendizagem dentro do contexto atual.
91	O trabalho em grupo de forma que o coordenador deve coordenar, mediar, refletir concomitantemente com o corpo docente.	
92	<ul style="list-style-type: none"> • Propor situações de reflexão que atendam às necessidades dos professores; • Elaborar de modo objetivo o projeto político pedagógico; • Desenvolver um trabalho junto aos alunos que propicie transformações e aproxime os conteúdos trabalhados na escola às diferentes realidades de vida; • Mudar a cultura que se tem sobre avaliação X classificação... • São muitos os desafios. 	
93	Avaliação	Inclusão
94	Orientar o trabalho pedagógico do professor principalmente na sua formação continuada.	Trabalhar no sentido de uma gestão democrática.
95	<i>A integração da equipe para a elaboração e atuação no projeto pedagógico.</i>	<i>Manutenção de projetos de intervenção, embora eu procure atuar em organizações sociais.</i>
96	<i>Atender a demanda no singular que está relacionada a todos os setores, tendo autonomia.</i>	
97	<i>Estar por dentro dos conhecimentos gerais e novos que a sociedade conquista e saber trabalhar na escola.</i>	<i>Ter uma gestão democrática</i>
98	Questões mais complexas a serem enfrentadas são: <ul style="list-style-type: none"> • Constituir uma equipe comprometida e responsável; • A auto-estima dos professores; • Sair do conformismo; • Sair das fatalidades; 	

	<ul style="list-style-type: none"> Sair da comodidade; Sair da rotina; Procurar; Pesquisar novas propostas; Formação continuada e Auto-formação. 	
99	A relação do outro com o entendimento do trabalho ou seja as relações pessoais.	
100	A formação dos professores em relação às áreas de conhecimentos, havendo a troca de experiências entre os mesmos.	
101	Articulação e formação continuada do grupo com o qual se vai trabalhar.	
102	Articular um grupo de professores .	Capacitar professores.
103	A resistência ao novo.	
104	Resistência de mudança por parte dos professores.	
105	Resistência por parte de professores em relação à formação continuada.	Falta de autonomia dentro das escolas, principalmente particulares.
106	Trabalhar coletivamente com o grupo. Construir coletivamente a proposta pedagógica da escola. Trabalhar com o interesse e motivação dos professores.	
107	As diferentes dinâmicas em sala.	A flexibilidade das pessoas com os outros.
108	Auto gestão	Formação continuada de professores.
109	Relações interpessoais	Construção do projeto político pedagógico .
110	A diversidade entre as pessoas	A quebra ao tradicionalismo. As pessoas têm medo de tudo que é novo.
111	A defasagem em relação à formação dos docentes.	
112	A principal, mesmo não tendo nenhuma experiência profissional com coordenação, é a diversidade que os professores apresentam na sua formação inicial (magistério, pedagogia).	
113	Articular o grupo de professores em prol de um projeto pedagógico vivido e querido por todos.	
114	Uma das dificuldades seria levar o grupo docente a refletir sobre sua prática pedagógica; a importância do ato educativo nas suas diferentes dimensões e como a educação pode ser um instrumento transformador da realidade.	
115	O trabalho em grupo, organização da equipe.	
116	As particularidades de cada professor dentro de um mesmo grupo: ideais, aspirações, vivências, experiências.	
117	Trabalhar com os professores, pais e funcionários e suas diferentes concepções, princípios e ideais.	Relação entre diretor e coordenador.
118	As relações pessoais.	Tornar a instituição um espaço humano de relações dialéticas e de construção de saberes significativos e contextualizados.
119	Calendário escolar bem apertado.	Criação de projetos que devem ser elaborados em equipe.
120	Branco	branco
121	Fazer com que os professores voltem a aprender.	O entendimento por parte dos pais da necessidade de uma nova didática para as aulas (mudar a aula que é conhecida deles)
122	As verdadeiras atribuições deste profissional.	O projeto político pedagógico.
123	Elaborar um currículo interdisciplinar que se adequasse a todos.	
124	O projeto político pedagógico ser trabalhado de forma individual.	
125	A burocracia pedagógica e o achar que a coordenação pedagógica nunca faz nada, só fica sentada!	
126	A burocracia e má gestão do Estado.	A responsabilidade que a população confia à escola, "em nível educacional" de todos os âmbitos, entre outros.
127	Elaboração e execução do projeto pedagógico.	
128	Em primeiro lugar arrumar onde trabalhar porque está muito difícil arrumar onde trabalhar.	Em segundo lugar se arrumar um trabalho vou me dedicar de corpo e alma para as crianças.
129	Acredito que seja, a falta de recurso e de esclarecimento a população a respeito de alguns assuntos, falta de compromisso por parte de alguns profissionais.	
130	A divergência entre a educação familiar e a educação escolar.	
131	O comprometimento, responsabilidade, coerência teoria /prática, respeito.	
132	Como não sou coordenadora pedagógica vou responder pelas observações na Rede de Ensino dentro da Educação Infantil, a principal questão é a formação continuada dos professores dentro das escolas, uma vez que quando fazem fora não é dada continuidade.	
133	Projeto Político Pedagógico	

134	A responsabilidade de ter que coordenar um grupo de pessoas com diferentes idéias buscando um projeto que tenha uma aceitação por todos os envolvidos na instituição.			
135	Falta de informação, projeto político pedagógico.			
136	Fazer com que toda a comunidade escolar se empenhe em um único projeto político pedagógico.			
137	A inclusão escolar e a evasão escolar.			
138	Creio que seja para coordenar um grupo de professores e para realizar projetos com os mesmos ou seja, para que se possa trabalhar de acordo com as vivências dos educandos.			
139	Um bom projeto político pedagógico.			
140	A questão da indisciplina, violência e o desinteresse dos alunos pela escola.			
141	Trabalhar projetos pedagógicos.			
142	No meu ver é o convívio com os professores, esta relação é bastante complicada, pois com alguns professores é mais ou menos assim : se o coordenador cobra ele é “Caxias” não entende os professores, se esquecendo que o coordenador já foi, é e sempre será um professor. Se o coordenador não cobra é relapso, um péssimo profissional. Eu já ouvi frases assim : “Nós professores somos órfãos de coordenador”, quando isso não é verdade, eles reclamam de tudo e nunca estão satisfeitos, estão sempre à procura de quem é o erro para poder apontar, quando na verdade devem assumir outra postura, ou seja, de tentar sanar os problemas.			
143	A resistência às mudanças.		Falta de um grupo de apoio onde o coordenador possa encontrar material , e não só mas também auxílio em sua pratica cotidiana.	
144	A diversidade entre os profissionais e clientela a qual trabalha, sempre respeitando a individualidade.			
145	A questão da indisciplina.		A relação interpessoal.	
146	Conseguir garantir na escola um espaço e tempo no qual os professores possam discutir, refletir e estudar sobre as questões da educação.			
147	Relações interpessoais.		Trabalhar o olhar do professor com relação a mudança da prática.	
148	Desenvolver o trabalho em equipe.		Ajudar o professorado a conscientizar-se da importância de sua postura e suas ações. Ajudar a desenvolver projetos que façam diferença na vida dos alunos.	
149	Relação interpessoal.		Disponibilidade e vontade dos educadores para a capacitação, educação continuada. Cumprimento do plano de trabalho, pelos entraves a enfrentar.	
150	Trabalhar a relação família - escola com a equipe.			
151	Relação interpessoal. Liderança, motivação.		Organização do tempo.	
152	Acredito que o maior desafio a ser enfrentado é saber trabalhar com os sentimentos em ebulição durante o processo de formação e as relações interpessoais no dia a dia de forma leve e firme – quando preciso.			
153	Relações humanas	Desmistificar pré-conceitos - idéias enraizadas.	Trabalhar em grupo	Pesquisa.
154	Lidar com a formação das famílias.		As relações.	
155	Conseguir trabalhar a escola, família e comunidade.			
156	Acredito que seja a questão de analisar professores e diretores que já estão habituados a um ritmo escolar que não queiram se modernizar com relação à educação.			
157	Convencer os demais da equipe a fazer seu trabalho com amor e dedicação.			
158	Talvez os problemas sociais em geral, a violência, fatores econômicos, política habitacional (ausência), etc.			
159	Dificuldades nessa área sempre existirão assim como em tantas outras. No entanto paralisar-se diante destas é um erro. Acredito que enquanto coordenador pedagógico uma das mais difíceis é realizar um verdadeiro trabalho em equipe, bem como conseguir a participação satisfatória das famílias nas atividades escolares.			
160	O trabalho em grupo; a integração; a falta de apoio do próprio sistema público educacional.			
161	A questão da dificuldade do trabalho coletivo, os problemas sociais e a tentativa de unificar o trabalho coletivo e o pedagógico.			
162	Professores desinteressados, salas de aula lotadas, falta de um tempo para resolver todos os problemas, falta de recursos físicos e humanos.			
163	Envolver o professor no trabalho pedagógico.		Trazer os pais para participar na escola das atividades dos filhos.	
164	Defrontar com o comodismo que há em alguns.		A estrutura e a organização das famílias do contexto histórico atual.	
165	Tentar chegar a um consenso com todos os professores para se fazer um trabalho coletivo.			

166	O relacionamento família escola, pais e professores.		
167	A organização do coletivo.		Desmotivação dos alunos em relação ao estudo.
168	Vencer a problemática do trabalho em equipe; pois isso na prática não existe.		Conscientizar os professores da busca constante pelo aprender a aprender, desconsideram que o conhecimento é e realmente transforma qualquer indivíduo.
169	O trabalho com o coletivo na ação do PPP e sua adesão.		
170	A resistência de alguns profissionais para mudar a atuação.		Manter o equilíbrio do grupo para a formação de uma equipe.
171	Enfrentar diretores e professores arraigados no passado, sem vontade de mudar.		
172	Branco		
173	A insatisfação do professor e a busca de valores invertidos devido ao seu olhar crítico; pois só se constrói uma política pedagógica em lugares com pessoas satisfeitas e com vontade de mudar.		
174	Indisciplina escolar.		
175	Enfrentar diretores e professores que não estão abertos a novas idéias.		
176	Lidar com profissionais da área que não estão dispostos a crescer ou mudar para melhoria. Esforçar-se para por em prática o PPP.		
178	O trabalho coletivo.		
179	Branco		
180	Formação do educador.		
181	Questões referentes à Legislação e Planejamento.	Como lidar com os pais	Aprofundamento em questões psico-cognitivas das crianças.
182	Indisciplina dos alunos.		Formação dos professores – base teórica e prática.
183	Educação Inclusiva	Orientação para a prática pedagógica	Questões administrativas.
184	Articular as teorias pedagógicas com as práticas docentes dos professores.		Proporcionar a formação continuada aos professores.
185	Formação docente	Participação da comunidade	Desenvolvimento do aluno.
186	Unificar o grupo docente, valorizando todas as experiências chegando no senso comum.		Articular o PPP com o trabalho pedagógico do grupo docente, pois não é só o PPP que deve ser levantado a todo momento para embasar o trabalho docente, mas outras referencias bibliográficas atualizadas, também devem permear a ação do coordenador pedagógico.
187	Relação com a comunidade	Trabalho coletivo entre os membros da escola.	Dificuldade de aprendizagem.
188	Fazer com que os professores entendam que o planejamento é flexível e deve ser trabalhado segundo a realidade dos alunos.		
189	A falta de ânimo dos professores em relação à realização de aulas mais dinâmicas.		
190	A falta de compromisso com a educação por parte dos professores, a desmotivação, a falta de um grupo flexível capacitado que não quer estudar e não se importa com novas propostas.		
191	Mudar o método tradicional.		Modificar o modo de pensar dos pais, em relação aos conteúdos, pois os mesmos acreditam que o aluno só está aprendendo se o caderno está cheio ou as apostilas são enormes.
192	Como lidar com uma equipe de professores individualistas que não se demonstram companheiros dos outros.		
193	O trabalho desenvolvido com o corpo docente que já trabalha na escola há muito tempo. Dificultando o desenvolvimento de atividades de integração e cooperação.		
194	Relação comunidade escola.		Dificuldades na aprendizagem.
195	Indisciplina escolar.		
196	Indisciplina		
197	branco		
198	O ECA		A família – como punir o aluno sem que a família fosse ao ministério público.
199	Seus professores resistirem às suas propostas.		
200	A qualidade do ensino no Brasil aumentou o número de crianças na escola, mas a educação continua baixa.		
201	branco		
202	O nível de educação que as crianças têm e as mães sempre os apoiando, não intervindo quando necessário.		
203	Falta de comprometimento do professor.		Dificuldade de aprendizagem.
204	branco		

205	Comunidade escola	A falta de interesse dos alunos e professores.
206	Relação escola comunidade.	Motivação dos professores.
207	Uma das questões mais complexas é criar a conscientização em relação à importância dos professores e alunos estarem dispostos a adquirir o conhecimento em vários âmbitos, buscando sempre a melhoria do ensino. E isso só será possível com o empenho e o comprometimento.	
208	A falta de união, e como uns gostam de pisar nos amigos da mesma profissão.	
209	Os colegas de profissão, pois na escola em que estou fazendo estágio os professores falam mal uns dos outros e vivem se prejudicando com fofocas e outros fatos.	
210	Uma questão complexa é a questão da alfabetização pois o coordenador deve estar apto para orientar os professores, dar apoio e novidades sobre alfabetização. Muitas vezes o coordenador não tem um preparo para orientar sobre esse assunto.	
211	É trabalhar a questão do compromisso que os profissionais de educação devem ter com o seu trabalho.	
212	A relação dos pais com filhos e educadores.	
213	A falta de compromisso de alguns educadores ora dado pelo desinteresse ora dado pela grande carga de atribuições (outro emprego, família) O grande problema da aprendizagem.	
214	A dificuldade de trabalhar em equipe	A resistência dos professores mais antigos em mudar sua metodologia de ensino.
215	Desigualdade social, como lidar com ela no aspecto educacional.	Como se ordena o modelo de estratégia de reprodução e de investimentos educacionais nas classes sociais.
216	Flexibilidade com diversos contextos sociais.	Políticas públicas inadequadas às escolas periféricas.
217	A complexidade está no próprio sistema que é muito idealista e não realista.	Trabalha de forma muito burocrática visando dados estatísticos e não qualidade.
218	O trabalho que o coordenador pedagógico tem com os professores e alunos, pois as relações humanas são muito difíceis.	
219	Formação direcionada a uma escola que não condiz com a realidade atual.	Mercado de trabalho, dificuldades impostas pela violência da sociedade.
220	Violência na escola	Lidar com professores tradicionalistas e inflexíveis.
221	Dificuldades de aprendizagem dos alunos.	Harmonia entre professores e coordenador.
222	Evasão escolar.	A dificuldade dos educadores em auxiliar o educando nos conteúdos teóricos e práticos a serem desenvolvidos com os alunos.
223	Aluno indisciplinado.	Professora que não está desenvolvendo um projeto pedagógico adequado.
224	Elaboração do PPP	Coordenar as ações pedagógicas.
225	Relações interpessoais entre professores.	Exigir resultados dos professores que não gostam de trabalhar.
226	branco	
227	branco	
228	branco	
229	Diferentes pensamentos dos professores em determinados assuntos.	
230	A relação com os professores e com os pais, é essencial neste trabalho.	Precisa gostar do que faz para ter paciências, ser tolerante e escutar bem para depois falar e agir.
231	Trabalhar projetos com professores que não aceitam a renovação.	
232	Conteúdo dado em sala de aula – fazer um paralelo com a vida prática do aluno.	
233	Reunião pai, professor e aluno.	
234	Auxiliar o relacionamento escola e comunidade.	
235	Escrever uma carta explicando algum problema para a DRE.	
236	Escrever uma carta para a DRE constando problemas e soluções.	
237	Falta de apoio ao trabalho realizado	Dificuldade dentro de sala de aula.
238	Ter que impor regras e saber cobrar.	
239	Integração de professores e currículos.	Indisciplina.
240	Na articulação e integração da equipe escolar.	
241	Saber identificar as leis e regras e como me comportar diante da minha função e como saber vivenciar a liderança.	
242	São as leis que são muito complexas.	Problemas sem recursos para serem resolvidos, liderança e interpessoal.
243	A questão dos problemas de comportamento dos alunos com relação aos seus pais.	Conseguir um grupo de trabalho coeso, buscando os mesmos objetivos – aprendizagem dos alunos.
244	A indisciplina na escola.	

245	Ter que enfrentar um professor que não está ensinando direito, o professor não está atuando em seu papel pedagógico.	
246	A resistência de professores mais velhos ou fechados ao trabalho em grupo, pois essas pessoas emperram o bom trabalho do coordenador com o grupo. Lidar com realidades escolares tão difíceis – crise social, econômica, familiar, etc. Burocracia governamental. Contínuas reuniões que lhe impedem a permanência na escola.	
247	Como trabalhar em equipe junto com os professores, pois alguns deles não aceitam inovações.	
248	Como trabalhar em conjunto com os professores e obter harmonia para o melhor desempenho de ambos em relação ao ensino aprendizagem.	
249	Articular as diversas áreas de atuação do coordenador e o relacionamento, muitas vezes conflituoso com os demais professores.	
250	O relacionamento com os professores, a disponibilidade deles aceitarem novas ações.	
251	Articulação da proposta pedagógica com a prática diária do professor.	Relacionamento da escola e comunidade.
252	Disciplina	
253	A convivência entre os professores.	A transmissão dos acontecimentos para os pais quando são solicitados.
254	A própria aprendizagem do aluno, a maneira que os professores irão compor suas aulas.	
255	A indisciplina dos alunos.	Falta de motivação dos professores.
256	Saberei quando exercer um cargo de coordenadora pedagógica.	
257	Como coordenador pedagógico acredito que o maior problema são as questões burocráticas que permeiam o âmbito escolar.	
258	<ol style="list-style-type: none"> 1. A compreensão dos alunos da importância da escola. 2. Melhorar o índice de alfabetização nas 1ª séries. 3. A presença dos pais na escola, ou seja na educação dos filhos. 	
259	Creio que seja a dificuldade administrativa que o coordenador deve executar.	As dificuldades de aprendizagem que tanto afligem a aprendizagem e o trabalho profissional do professor.
260	Interação escola comunidade.	
261	Qualidade de ensino	Dificuldades de aprendizagem..
262	Integração no trabalho pedagógico coletivamente.	Construção de um PPP
263	Não sei responder pois ainda não tenho a prática.	
264	Acredito que como coordenador pedagógico a dificuldade está relacionada a uma formação teórica ampla, mas que se choca com essa prática docente já implantada nas redes de ensino.	
265	Não sou coordenadora pedagógica e não me sinto à vontade para levantar questões que não estão na minha prática.	
266	Professor desinteressado com o ensino aprendizagem.	Promover um trabalho pedagógico coletivo e participativo (com a presença de pais, alunos, professores, funcionários e direção).
267	A falta de autonomia desse profissional.	
268	Conflito ao propor mudanças a professores.	Dificuldades no tratamento individual.
269	Formação continuada do professor.	A relação entre comunidade e escola.
270	A diferença entre a burocracia do Estado e a verdadeira realidade escolar.	
271	Atualmente leciono em uma 3ª série e curso a habilitação de administração, nunca exerci a função de coordenadora, mas posso afirmar que o curso não oferece subsídios.	
272	Não sou coordenadora	
273	Adequar a estrutura escolar em termos de organização, planejamento e currículo, à realidade social da clientela em questão.	
274	Indisciplina.	
275	Indisciplina, Violência, drogas e principalmente problemas causados pela falta de estrutura familiar.	
276	Falta de recursos.	Como teorizar na prática.
277	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho desenvolvido pelos professores. • Estrutura escolar. • Trabalho com as famílias. • Relacionamento com as crianças. 	
278	<ul style="list-style-type: none"> • Minimizar a indisciplina escolar. • Formar uma equipe escolar mantendo a liderança. • Condições de desenvolver um bom trabalho pedagógico. 	
279	A alfabetização na idade pré escolar.	
280	Falta de recursos	Desencontro entre teoria e prática.
281	Falta de recursos públicos.	O desencontro entre teoria e prática.

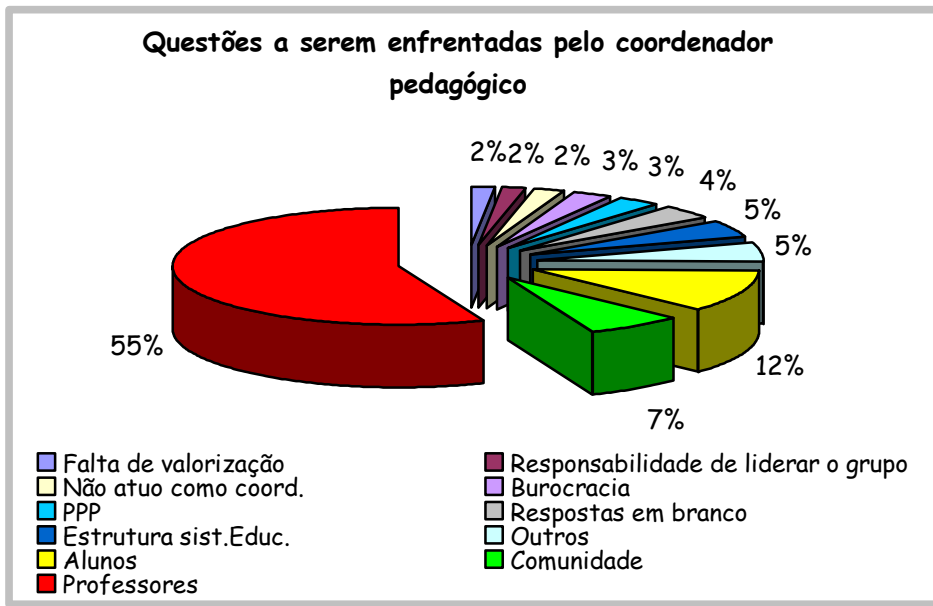
Primeiro agrupamento de respostas

Questões	Número de respostas
Falta de valorização do educador	05
Responsabilidade de liderar um grupo	06
Não atuo como coordenador	07
Burocracia	09
PPP e trabalhar com projetos	10
Respostas em branco	12
Problemas com a estrutura do sistema educacional	15
Outros **	17
Problemas com as famílias, comunidade.	22
Problemas com os alunos e Indisciplina	38
Problemas relacionados com os professores*	180

* Esse item será desdobrado posteriormente.

** Na categoria outros encontramos as seguintes respostas:

- A alfabetização na idade pré-escolar.
- A convivência com a realidade escolar, que dependerá de cada escola e sociedade.
- A escola muitas vezes tem sido um “depósito”.
- Auto gestão.
- Auto formação.
- Avaliação.
- Diretor fora da realidade do PPP da escola.
- É poder também participar do contexto escolar da instituição.
- Em primeiro lugar arrumar onde trabalhar porque está muito difícil arrumar onde trabalhar.
- Escrever uma carta explicando algum problema para a DRE.
- Escrever uma carta para a DRE constando problemas e soluções.
- Estar por dentro dos conhecimentos gerais e novos que a sociedade conquista e saber trabalha-los na escola.
- Melhorar o índice de alfabetização nas 1ª séries.
- O ECA.
- Pesquisa.
- Pesquisar novas propostas.



*Questões sobre os problemas relacionados aos professores	Número de respostas
Problemas com a comunidade	05
Relacionamento com a comunidade escolar	15
Problemas quanto à formação	22
Práticas do professor em sala de aula	24
Resistência ao novo	27
Comodismo e desmotivação	28
Problemas de relacionamento professor-coordenador	59



4. A formação inicial vivenciada por você oferece subsídios prático-teóricos para o enfrentamento de tais questões? Assinale com um X, uma das alternativas.

(C) Sim

(D) Não

5. Justifique sua resposta anterior.

Suj.	A formação inicial vivenciada por você oferece subsídios prático-teóricos para o enfrentamento de tais questões? Assinale com um X, uma das alternativas.		Justifique sua resposta anterior
	Sim	Não	
1	x	x	Acredito que estamos sempre aprendendo, por isso é sempre a busca que faz com que nos aperfeiçoemos cada vez mais.
2		x	Acredito que estamos sempre aprendendo, por isso é sempre a busca que faz com que nos aperfeiçoemos cada dia.
3		x	Porque a vida é um eterno aprender para a formação do conhecimento. Sobre as questões subsídios prático-teóricos é necessário (para mim) que as universidades passem os conteúdos teóricos de forma tranqüila e não atropelado como é feito. É preciso que se tenha qualidade e não quantidade para que o professor pesquisador possa fazer uma reflexão e uma auto avaliação sobre a minha prática diária.
4	x		Pois é preciso ter subsídios práticos e teóricos para um desenvolvimento com o plano pedagógico nas coordenações nos contextos escolares.
5	x		Porque através do curso de Pedagogia e das orientações das profissões de nível superior deram uma base.
6	x		Troca de experiências, contato com as biografias atuais.
7		x	O curso de pedagogia me ofereceu subsídios para ser uma boa diretora ou administradora. Participar sim, das discussões pedagógicas no âmbito escolar, porém sem aprofundamento. Para ser uma boa coordenadora deveria aprofundar os estudos em psicologia, didática e me preparar para oferecer e trocar conhecimentos com os educadores.
8		x	Cada escola possui um grupo diferente de relações humanas e de dificuldades diferentes. O curso pode oferecer alguns subsídios teóricos sobre essas relações na escola, mas cada uma tem sua complexidade.
9		x	As pessoas em si possuem grande dificuldade de se relacionar, o que dificulta todo o trabalho, o pensamento devia estar sempre voltado para o grupo e não para o eu.
10	x		A formação vivenciada é a que mais contribui para a prática pedagógica mas os subsídios teóricos nos levam à reflexão da prática que nos faz repensar e mudar ou firmar nossas convicções, pois é somente estudando e trocando experiências que nos tornamos um pouco melhor a cada dia.
11		x	Muitas coisas vêm com o seu crescimento como pessoa, quanto mais humanizada a pessoa melhor ela lida com problemas interpessoais relacionais. E tudo isso vem com o tempo.
12	x		Mostrando casos que tiveram êxito graças à formação.
13	x		Talvez por já estar em prática docente, sempre possuí um foco mais dinâmico que solitário, mais cooperativo que passivo, mais questionador que reclamante. Por isso vejo essas diferenças e a necessidade de sempre buscar.
14		x	Lidar com o coletivo é muito difícil exige maestria, a somatória de

			conhecimentos construídos por mim ao longo do tempo, independente das organizações educacionais, pelas quais passei, não me capacitaram para a difícil tarefa de trabalhar o coletivo, quando se é individualista e não se abre mão da sua maneira de pensar. Não creio que cursos ou capacitações me preparariam para isso, pois trata-se de amadurecimento da equipe, do coletivo, não dá para resolver apenas se capacitando.
15	x		Cada ser humano é único e no decorrer do seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional foi adquirindo representações que refletem em sua prática. Portanto acredito que tendo esse conhecimento atrelado aos conhecimentos teórico prático do próprio trabalho com as leis e normas... e as concepções que norteiam a prática do coordenador é possível, mas não fácil, o enfrentamento de tais questões.
16		x	A Faculdade não dá formação, ou melhor, não dá requisitos para estarmos trabalhando pedagogicamente com grupos.
17	x		Sendo a alfabetização tema de várias questões existem inúmeras maneiras de se desenvolver um tema, não posso afirmar que a criança só aprende desse ou de outro jeito, temos que tentar várias teorias de alfabetização para vermos o que se adapta melhor.
18	x		Acredito que sim, teoria e a prática que adquiri até agora me oferece suporte para desenvolver um trabalho de qualidade, porém sinto a necessidade de estudar e me aperfeiçoar constantemente.
19	x		É preciso subsídios práticos e teóricos para um desenvolvimento com capacidade de relacionamento com o plano pedagógico nas coordenações nos contextos escolares.
20	x		Sim apesar de que como coordenador a formação inicial vivida por nós vai criar conceitos com a prática da escola porque cada escola tem suas necessidades, problemas, etc.
21	x		Acredito que com os conteúdos e meu aprendizado nesse curso poderei ajudar muito na questão da aprendizagem dos alunos.
22		x	Creio que a faculdade, o curso de pedagogia oferece uma série de dados informações, são materiais teóricos. Creio que a parte prática vai surgir de acordo com a vivência do trabalho no dia a dia.
23		x	Acredito que para enfrentar algumas questões não basta apenas um texto ou explicação de professor, para que cada pessoa com as aprendizagens realizadas no curso pode ou não ter condições de solucionar problemas, acho que essa capacidade é adquirida com a prática diária.
24		x	Acredito que necessito de mais embasamento e cursos que a escola deveria fornecer.
25	x		Tendo como base os estudos realizados no curso de pedagogia tentarei buscar as melhores soluções.
26	x		Ao meu ver como futura coordenadora e gestora, priorizarei esses problemas, a fim de buscar soluções para eles tendo como base as leis que norteiam a educação bem como os vários estudiosos da área como : Piaget, Wallon, Paulo Freire, Emília Ferreiro, Vygotsky.
27	x		Durante a nossa aprendizagem vivenciamos várias situações problema elaboradas pelos professores visando o nosso desempenho enquanto profissional, e esta certeza nos encoraja no desempenho da função com competência.
28	x		Temos algumas bases teóricas onde oferecem as soluções de conflitos existentes. Porém tenho consciência de que somente na prática (vivência) é que realmente saberei como resolvê-los.
29	x		No meu aprendizado dentro do curso consegui estabelecer saberes para a realidade escolar atual. Através do curso, vi de perto a situação concreta que envolve nossas escolas. Acredito que no processo aprendido conseguirei fornecer subsídios adequados para melhoria do ensino, essa agora é a minha vontade, o que antes era só vontade de aprender, agora é vontade de poder melhorar a educação no nosso país.
30	x		Fornecer uma boa fonte bibliográfica e possibilita a troca de experiência no decorrer do curso, delineando minhas ações enquanto futura coordenadora. No entanto, apenas o convívio com um grupo real proporcionará o crescimento a partir do conflito.
31		x	Acredito que as teorias vistas na faculdade auxiliarão o meu trabalho, entretanto não me sinto preparada para enfrentar tais realidades, quem sabe no dia a dia encontrarei maneiras de me tornar grande profissional.
32	x		Sempre trabalhei em escola, mas nunca fiz idéia das discussões que existem

			dentro da área educacional, nunca me preocupei como o aluno aprende como o professor ensina. Este curso foi importante porque ampliou minha visão das coisas da educação e me proporcionou conhecimentos que me deram uma outra perspectiva sobre as minhas práticas.
33	x		Nesses três anos de curso recebemos ferramentas e suporte que venham para nos orientar na nossa futura atuação, é claro que na teoria é muito relativo a prática, mas não deixa de ser um referencial. Somente na prática é que saberemos qual será nossa postura, pois só se aprende na prática.
34	x		No decorrer deste 3 anos de faculdade adquiri um grande conhecimento de como se adaptar dentro sala de aula. Nas aulas de prática de ensino foi nos dados conteúdos muitos importantes para serem aplicados em nossa profissão de educador.
35		x	Trabalhar na comunidade que não participa do contexto escolar e trabalhar com pessoas diferentes e com pensamentos diferentes não requer somente uma teoria ou só prática. Penso que a formação deve ser continuada e partilhada por todos.
36	x		Sim, pois a teoria aplicada na prática é mais eficaz e nos traz mais segurança na prática educativa.
37	x		O curso de pedagogia superou as minhas expectativas. Currículo coeso e bem estruturado. Boa articulação entre teoria e prática.
38		x	Só saberei lidar com as dificuldades que eu enfrentarei quando me deparar com elas, o que se vê e se fala na sala de aula, pode não condizer com o real que viverei.
39	x		Não trabalho na área, mas com a formação e estudos feitos percebemos a importância de um professor.
40	x		Há desinformação, sobretudo, exceto o conteúdo da disciplina por parte dos professores. Desconhecem inclusive seus alunos. Há muito para fazer.
41		x	Pois o curso de pedagogia deveria ser mais voltado para as questões da gestão democrática, pautando bem qual o papel de cada protagonista que constitui a escola.
42		x	Porque não vamos sair da faculdade sabendo tudo e sabemos que na prática torna-se difícil. Nós como professores e pedagogos devemos ter conhecimentos mais vastos. A nossa identidade deve estar voltada para uma prática educativa de conhecimentos, culturas, solidariedade e a humanização social.
43		x	Porque fica mais na teoria do que na prática, o que os autores nos oferecem são na verdade utopia, pois na prática é difícil aplicar o que eles nos oferecem.
44	x		O professor embora é desvalorizado eu gosto do que eu faço.
45	x		Sim, comecei a olhar de outra forma.
46		x	No momento fica complicado responder essa pergunta pois não estou atuando na área e tenho uma outra maneira de pensar em relação a esses profissionais desinteressados. Sei apenas uma coisa não quero isso para mim. Serei uma pedagoga interessada em alfabetizar e farei disso um ponto de honra.
47	x		Pois acredito que a teoria na qual foi oferecida pelo meu curso me ajudará a conduzir tal situação. Porque não existe a teoria sem a prática e vice – versa.
48	x		É preciso lutar e defender a qualidade na educação, enfrentando desafios, buscando um aperfeiçoamento contínuo com capacidade que gere uma produção flexível adaptável.
49	b	b	Branco
50	b	b	Branco
51	x		A formação teórica vivenciada na faculdade foi muito importante para o meu desenvolvimento profissional e pude obter ótimos resultados com meus alunos.
52	x		Só na teoria.
53	x	x	Teórico sim, prática não.
54	x		Teórica um pouco, prática não.
55	x		Trabalhar a parte teórica.
56	x	x	Teórico sim, prática não.
57	x		Sim, pois vem ajudando esclarecer toda a transformação vivida na educação e traz como podemos ter o olhar diferente para as novas propostas como também saber enfrentar as adversidades que encontramos no caminho.
58	x		Acredito que toda formação está entre a teoria e a prática (juntas) podendo os dois ajudar na questão deste enfrentamento, mas a prática complementar muito mais.
59		x	Pois ainda falta o grande interesse para nossos governantes que a educação seja realmente algo mais importante do que implantar projetos.

60	b	b	Branco
61	x		Pela prática que possuo em sala de aula, já me deixa um pouco tranqüila. Com a faculdade apesar de não possuir a experiência, enfrentaria a situação.
62		x	Branco
63	b	b	Branco
64		x	Branco
65		x	Branco
66	x		Sim por conhecer tais dificuldades, posso tentar saná-las, tentando encontrar caminhos que os esclareça.
67		x	Não conheço
68	x		Acredito no meu potencial e na conscientização da adesão a docência, principalmente pelo fato de que me conscientizei ao ponto de buscar respaldo e de estar ciente de que devo prosseguir neste processo indefinidamente. Não existe formula, mas evidência.
69		x	Branco
70	x		Minha formação inicial realizada num CEFAM 9 (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério) ofereceu subsídios prático-teóricos que não encontro como continuação no curso superior.
71	x		Os estágios práticos e as teorias dão sim um suporte e uma complementação mas a prática profissional também contribui.
72	x		Na verdade poucos subsídios teóricos pois na prática a realidade é outra.
73	x		Os professores estão tentando nos auxiliar o máximo possível.
74	x		É trabalhado muito a questão interpessoal.
75	x		Como futura pedagoga já tenho bem claro de quem é a culpa pelo fracasso escolar e evasão que é colocada totalmente no aluno dizendo que o mesmo não aprende porque é burro. Hoje eu tenho subsídios teóricos para dizer que boa parte da culpa é da unidade escolar e da estrutura escolar e professores e agora sei como trabalhar essa questão.
76	x		Meu sonho sempre foi trabalhar com criança e estar concluindo o curso de pedagogia é um dos cursos para que eu possa chegar ao meu objetivo.
77	x		Que as aulas e conversas com professores ajudam a dar melhoramentos no convívio com familiares.
78		x	Porque fiz estágios, mas quando me vi responsável por uma turma, senti que não sabia nada.
79		x	Porque por ser um curso semestral falta tempo para se aprofundar nas disciplinas.
80		x	Muito se fala em legislação, mas as questões do dia a dia e a relação teoria prática é muito pouco abordada.
81		x	Não estou preparado para coordenar uma instituição que apresente falhas no sistema.
82	x	x	Acredito que posso ajudar professores a acreditarem em seu trabalho, mas a falta de estrutura por parte da instituição é algo que não faz parte total do trabalho da coordenação.
83		x	Não vejo que vou ter problemas já tenho certa experiência só colocar em prática novamente.
84	b	b	Branco
85		x	Minha formação inicial não contribuiu com a vivência da prática. Pois ainda acredito que a prática junto com a teoria ajuda e contribui muito, só a teoria não.
86	x		Mesmo durante o curso temos em algumas disciplinas debates, que penso ser um subsídio para que possamos vivenciar a divergência de opiniões.
87		x	Tenho excelentes professores que me orientam em busca da minha formação, entretanto só a formação que estou recebendo não me deixam preparada para ser uma boa educadora, preciso me engajar em cursos de extensão.
88		x	Quando comecei o curso de Pedagogia pensei que conseguiria atingir minhas expectativas. Pensava que a faculdade seria um lugar onde estaria enfrentando o novo, experiências práticas que me instruissem na minha vida profissional. Na verdade me deparei com uma grade mal organizada que muitas vezes não proporciona aos alunos a real necessidade de estar em contato com assuntos que fazem parte da vida profissional.
89		x	Não porque os tempos mudam, o avanço tecnológicos voam, o contexto histórico é diferente.
90	b	b	Na verdade o contexto está em questões de mudanças diárias não tenho condições para responder a pergunta.
91	x		

92	x		Acredito que um sim o subsídio teórico é consistente e ao levar para prática o teórico auxilia.
93	x		Na Universidade estamos estudando e vivendo as situações que envolvem um trabalho de coordenação. O subsídio teórico nos alimenta a cada dia e a prática possibilita o desenvolvimento da confiança / segurança. Aqui podemos experimentar, errar (sem grandes prejuízos), estudar, buscar soluções, trocar com os outros e esse é o papel que o coordenador pedagógico deverá desenvolver na organização em que atua.
94	x		No caso da avaliação considero suficiente o aprendizado adquirido na faculdade, os textos discutidos e refletidos dão segurança para que futuramente eu leve esta questão à escola. Já no que se refere a educação especial o curso não oferece subsídios suficientes.
95	x		O termo formação continuada e gestão democrática são assuntos que nós alunos e os professores discutimos muito na sala de aula, tendo em vista que esses conceitos e outros mais tem como objetivo melhoria na qualidade de ensino.
96		x	A minha formação inicial é muito fechada e voltada para o espaço escolar, não possibilitando a ampliação e reflexão da atuação do coordenador em outros espaços, embora eu deva reconhecer que o aporte teórico é muito bom mas não nos remete à prática, pois para ser coordenador há uma exigência de uma pratica escolar mínima, que ao sairmos da universidade esta atuação levará um tempo para se concretizar.
97	x		No curso estudamos as fundamentações teóricas e textos direcionados para a área docente e de coordenação. Temos como avaliação, formação continuada, formação de formadores, políticas públicas, formação das organizações e de grupos.
98	x		Essas questões (citadas no item 4) apareceram justamente por estar trabalhando-as no curso de Pedagogia (habilitação em OE /SE) a minha formação inicial e ao me deffrontar com estas temáticas (estar por dentro de assuntos novos, informações, conhecimentos e a gestão democrática) senti a necessidade de me aperfeiçoar nessas áreas para que consiga enfrentar essas temáticas.
99	x		Podemos verificar claramente os textos teóricos dando base para uma prática e vivência.
100	x		Branco
101	x		Subsídios teóricos sim. Prático não, pois ainda não enfrento questões de coordenação.
102	x		Temos base teórica relacionada com a prática de modo a nos fazer refletir sobre as questões.
103	x		Branco
104	x		Pela ênfase de que é possível transformar, promovendo a reflexão critica.
105	x		Acredito que os estudos desenvolvidos na habilitação me trouxeram novas possibilidades e conhecimentos sobre estas questões.
106	x		Preocupação dos professores em trabalhos com a temática: Formação de professores.
107	x		Vivenciando essas e outras situações o coordenador adquire flexibilidade para encarar diferentes situações.
108	x		Porque estou na Universidade XXXXXXXX (nome omitido)
109	x		Acredito que mais teóricos. Temos visto o conceito (ppp) e isso preciso de embasamento teórico, entre tantos outros conceitos.
110	x		Nos fornecem grandes subsídios teóricos, mas somente com a pratica que saberemos enfrentá-los.
111	x		Há um grande empenho no curso em relação a formação de professores.
112	x		Principalmente subsídios práticos pois as aulas praticamente se voltam para a vivencia de desafios do coordenador. A teoria por sua vez, visa compreender esses desafios.
113	x		Na universidade pude refletir muito sobre papel de coordenador, além de todo subsídio teórico estudado. Entretanto acredito que a parte pratica ainda será uma surpresa.
114	x		No curso existem espaços para discussão do que é vivenciado e confrontamos com as idéias dos teóricos.
115		x	É difícil lidar com a realidade e infelizmente a teoria não condiz com a prática.
116	x		Através de reflexões, observação nos estágios, percebo o quanto é importante conhecer cada elemento do grupo, respeita-lo e assim poder articular de maneira

			clara e coerente.
117		x	O curso de Pedagogia com habilitação em OE/SE oferece subsídios teóricos para enfrentar algumas questões relevantes na atuação do coordenador. Em relação ao trabalho coletivo, esse tema foi muito trabalhado e discutido, mas não deixa de ser um grande desafio. Já a relação do diretor e coordenador é um tema que considero de extrema importância, foi pouco explorado nas aulas. Busquei livros e textos sobre essa questão para estudar por conta própria.
118	x		O curso de pedagogia, assim como, a habilitação em OE/SE tem refletido sobre a importância das relações na instituição considerando as diferenças culturais de gênero, "raça". Além disso o curso enfatiza a necessidade de ser um profissional em constante formação para desenvolver uma ação pedagógica coerente, crítica e de qualidade.
119	b	b	
120	b	b	
121	x		Ler Perrenoud, Jaques Delors, Edgar Morin fez com que conhecesse um novo olhar teórico que me encantou. Comparar essa teoria com aulas de alguns professores da faculdade me convenceu da necessidade da mudança da reforma escolar.
122		X	Pelo fato de que estes 3 anos as matérias foram como bases para futuros aprofundamentos. Outra questão é o estágio supervisionado onde muitas das escolas só aceitam estagiários passivos e estáticos não tendo contato assim com a área da futura profissão.
123		x	Muitos conteúdos trabalhados (teorias) devemos relacionar com a prática, mas muitos desses conteúdos fogem um pouco da verdadeira realidade. A teoria nem sempre é o que se pode ver na prática, sendo assim ficamos na incerteza e insegurança.
124	x		Porque além de ter a sala de aula, podemos vivenciar nos estágios de coordenação administração e magistério.
125	x		A prática está relacionada com o teórico, uma depende da outra. Apesar que a prática facilita muito o trabalho pedagógico, pois se ficarmos muito no teórico idealizamos e decepçamos, o sistema impede muito o trabalho do educador principalmente se formos pensar em mudanças, pode até vir, mas demora. É preciso persistência e confiança no que faz e no que quer fazer.
126		x	Acredito que não, pois faltou práxis. A formação ficou em nível teórico o que nos deixa meio perdidos perante a realidade.
127	x		Acredito que nossa formação traz conteúdos e maneiras de aplicá-los que poderão corresponder ou nos aproximar destas problemáticas de forma a melhor enfrentá-los.
128		x	Só aprendemos na teoria, na prática não aprendemos nada.
129		x	Diante da realidade que observei nos estágios acredito que estou despreparada para enfrentar uma sala de aula. Somente teorias não lhe dá segurança para conduzir o processo será necessário mais tempo para concluir uma formação segura e completa.
130	x		Os conhecimentos adquiridos na teoria confrontados com a prática do estágio supervisionado nos possibilita formar conceitos e se subsidiar de argumentos que possam interferir significativamente no trabalho educativo.
131		x	Em muitos casos a teoria está distante da prática.
132	b	b	Não posso responder esta questão, uma vez que não sou coordenadora pedagógica, mas o que percebo na rede pública é que os horários coletivos não são bem planejados, acompanhados, normalmente eles não acontecem efetivamente. No geral . Sei que existem muitas escolas que o fazem e isso tem estabelecido a construção e o XXXXXX (<i>ilegível</i>) da teoria e a prática. A coordenadora pedagógica tem o papel fundamental para que aconteça, mas nem todos cumprem seu papel, percebo pelo que está na minha unidade.
133		x	São projetos que tem de sair do papel e ser aplicado e observar os resultados como forma de positivo/ negativo e estar sempre renovando e estudando o projeto.
134		x	Acredito que a minha formação inicial está com um foco maior para um educador dentro da sala de aula, acredito que os subsídios virão no decorrer da minha vivência na área da educação.
135		x	branco
136	x		Durante o curso foram lidos muitos textos tratando sobre o assunto de gestão

			participativa. Foram feitas dinâmicas para nos ensinar a lidar com situações diversas.
137	x		Acredito que de uma certa maneira poderá ajudar, mas a prática não substitui a formação que tive. Na verdade a formação complementou minha prática.
138		x	Creio que a faculdade não ofereceu práticas necessárias para isso.
139		x	Branco
140		x	Acredito que não, pois na teoria tudo é muito bonito, mas uma prática fica difícil de se saber qual o resultado.
141		x	Pois ainda não leciono e tenho uma visão diferente do que acontece.
142	x		Penso que o curso de pedagogia da Faculdade XXXXX (nome omitido) sempre buscou contemplar situações problemas, onde poderei encontrar no decorrer de minha vivencia enquanto coordenadora pedagógica. Sinto que nossa professora de PPP V e VI sempre procurou trazer subsídios, seja por parte de teorias, bem como relatos de experiências vividas por coordenadores. Em momento algum me foi negado informações que acreditava ser relevante para desenvolver um bom trabalho como coordenadora pedagógica. É nítida a relevância dada à disciplina que nos orienta como devemos trabalhar com nosso grupo de professores, o que devo observar e o que devo buscar para enriquecer meu trabalho junto aos professores da minha escola.
143	x		Embora tenha assinalado sim acredito que minha formação inicial me oferece principalmente subsídios teóricos, pois é bastante reforçado o embasamento teórico nesse caso contudo fica em defasagem o embasamento prático.
144		x	A teoria é muito importante como base para o inicio de um trabalho pedagógico mas questões como diversidade e respeito a individualidade adquire-se sabedoria através da vivencia do dia a dia e da maturidade.
145	x		Durante o curso de pedagogia tivemos vários estudos teóricos sobre a temática. Associando os relatos de experiências sobre a prática dos profissionais da área palestras bem como os estágios realizados em várias escolas. Assim pude estabelecer relações entre a teoria e a pratica. Diante das situações vivenciadas e a teoria estudada, posso afirmar que é muito importante o saber ouvir.
146	x		O curso que estou concluindo ofereceu uma base para enfrentar questões que envolvem o trabalho de coordenador pedagógico, contudo sei que , no exercício de tal função é preciso que haja uma continuidade dessa formação inicial.
147	x		O curso me ofereceu subsídios para que eu tivesse contato com situações problemas que irão servir como referência para atuação no dia a dia no papel do educador.
148	x		A faculdade na qual estudo ao longo dos quatro anos do curso ofereceu –me subsídios para enfrentar tais desafios. Sei que a prática é mais desafiadora, pois terei que lidar com o desconhecido. Porém os textos palestras e debates têm como me preparar para enfrentar tais desafios.
149	x		Consigo refletir sobre minhas ações, organizo minhas ações, consigo planejar minhas ações.
150	x		Percebo que os educadores e muitos gestores não vêem a família como aliada a eles no processo educativo e na formação dos educandos. Por isso o trabalho do coordenador se torna uma tarefa difícil, mas não impossível.
151	x		A aprendizagem que adquirimos no curso de pedagogia é algo que podemos aplicar enquanto educadores em qualquer caso ou função. O subsidio que considero mais importante é quanto à pesquisa, pois nunca vamos dominar todos os assuntos, mas podemos aprender sobre eles. Tenho conhecimento de que é necessário estar sempre atualizado para enfrentar estas e outras questões o que aprendemos nesse curso deu uma boa base, mas é preciso aprofundar algumas disciplinas.
152	x		Tivemos contato com autores que tratam do assunto e simulamos situações em sala de aula; realizamos debates, fizemos estágios onde observamos reuniões pedagógicas recebemos profissionais da área que relatavam suas experiências, e ainda o mais significativo, vivenciamos esse desafio nos projetos de pesquisa que realizamos.
153	x		Acredito que pelo tempo e relação com os temas citados acima refleti com pessoas que me proporcionaram subsídios de como buscar auxilio para os conflitos na educação – referenciais teóricos e pessoas capacitadas.
154	x		Acredito que o curso aborda a questão da importância das famílias nas escolas e também sobre as relações de uma forma bem dirigida, porém, sinto que para vivenciarmos a prática como coordenadoras pedagógicas não estamos totalmente preparadas, sinto que só com a experiência aprenderemos a lidar melhor com

			essas questões.
155	x		Conhecimento adquirido no decorrer do curso, debates, busca de conhecimento que acrescentam para uma melhora contínua, com a intenção de nos preparar para poder transferir o saber para o próximo.
156		x	Apesar de estarmos estudando que devemos sempre estar atualizadas no sentido da educação com um todo, muitos não se atualizam por puro comodismo.
157		x	Existem fatos presenciados que não saberei o desfecho. Geralmente não é permitido que após o estágio estejamos participando dos assuntos da escola.
158	x		Entendo que quando alguém opta por uma carreira na área da educação deva estar predisposto a poder ajudar ou contribuir com o outro no que diz respeito a amenizar as mazelas presentes no seu dia a dia, ou seja, o primeiro passo ao meu ver é gostar de gente.
159	x		Acredito que o fato de entrarmos em contato (seja prático, seja teórico) com tais dificuldades propicia conhecê-las e munir-se de informações, artifícios e possíveis buscas de soluções. O que faz realmente a diferença é a pratica propriamente dita, pois é nela em que buscaremos recursos para superar tais questões.
160		x	Porque a ação não é apenas acadêmica. Acredito que a formação inicial como o próprio nome diz é o início da aprendizagem. O curso oferece apenas uma base para aprofundamentos teóricos e práticos. O conteúdo é muito amplo.
161	x		A formação que tive permitiu uma troca de experiências bastante ampla, além de um equilíbrio entre teoria e prática, que trouxe-me uma maior segurança perante a profissão. É claro que a maior parte das coisas aprendemos na prática, mas considero-me segura para tal desafio.
162		x	Muitos dos problemas que iremos encontrar são de difícil solução, onde através da prática é que saberemos como atuar. No curso aprendemos que devemos ser flexíveis, competentes, etc, mas na prática que saberemos lidar com as diversas situações.
163	x		Porque procuro trabalhar essas questões nas reuniões pedagógicas, com troca de experiências e com textos que ajudam na reflexão desses profissionais.
164	x		Através da formação na qual estou realizando, acaba desvendando o mito em achar que é tranquilo o trabalho e que não há desafios. Esta formação nos chama a questionar o que queremos e que tipo de profissionais somos e queremos formar e como formar.
165		x	branco
166		x	Com minha pouca experiência pude perceber que a escola onde trabalho tem dificuldades de relacionamentos entre os professores e pais, o que dificulta as vezes a comunicação em alguns momentos precisos, como reuniões de pais.
167		x	Na formação inicial há uma menção da importância do coletivo, porém não me sinto preparada para lidar com isso. Eu acho que somente na prática através da práxis – ação-reflexão-ação, vou poder lidar melhor com a situação.
168		x	Não creio que somente esta formação possa me garantir atingir os objetivos e ou desafios que encontramos em nossos estágios. Certamente precisarei buscar mais subsídios para enfrentar esta profissão.
169		x	Os subsídios teóricos são bem pertinentes para a realização da ação, o que falta é o prático, não dá para avaliar parcialmente uma questão não vivenciada, mas que acontece hoje na maioria das escolas.
170		x	Assinei não porque a formação em questão oferece teoria e algumas raras situações práticas, porém a contribuição maior provem das situações do cotidiano, ou seja, quando estamos com a mão na massa.
171	x		Acho que no curso de pedagogia – administração e supervisão nos deu indicações de como por em prática, para o meu futuro claro que vou tentar na prática vivenciar essas questões.
172	x		Sim, pois um bom embasamento teórico leva a uma boa prática.
173	x		Dentro da faculdade consegui vivenciar algumas práticas, dentro do estágio, que me propiciaram desenvolver o teórico sustentado em sala de aula, e depois trocando experiências com os colegas de sala e com o principal suporte, o profissional.
174		x	Acredito que em grande parte o curso ofereceu subsídios para isso, mas acredito que a prática era complementar e outros cursos.
175	x		Pois aprendemos como lidar com diversas situações que possam ocorrer no cotidiano.
176	x		Sim pois estamos aprendendo em sala de aula e vivenciando em nossos estágios,

			os problemas e as soluções.
177	x		Depende de cada profissional em estar capacitado, buscando novas idéias, para melhorar o trabalho desenvolvido.
178	b	b	b
179	x		Porque oferece orientação e materiais que favorecem o desenvolvimento da prática.
180		x	Não temos grandes referencias bibliográficas o que nos obriga a ter somente a visão de um ou dois autores, muitas vezes já desatualizado. A prática como os estágios acabam muitas vezes sendo uma falsa prática.
181		x	São questões complexas que não somente a teoria irá contribuir, mas sim a vida na prática, utilizar os conhecimentos adquiridos.
182	x		Sim porque minha formação foi recheada de informações e ações práticas.
183		x	O que observo na prática é que o pedagógico fica comprometido pela burocracia existente.
184	x		Com a conciliação da teoria e prática até hoje me amplia na busca de algumas respostas, indagações.
185	x		Provoca a reflexão de que se discutimos a melhoria do ensino, precisamos começar a mudar as nossas ações, sabendo que as mesmas são de longo prazo. A pedagogia nos dá esse subsídio também mostra que não existe receita, pois precisamos nos armar teoricamente , buscar parcerias para atuar de modo consciente.
186	x		Porém não estou inserida apenas nessa Universidade, é necessário procurar outras informações, debates, workshops, palestras, revistas sobre educação, sites relacionados e cursos de extensão. Não sou coordenadora e atualmente não estou em sala de aula, só estudo. Os aspectos citados anteriormente foram observados em estágio supervisionado em coordenação e supervisão educacional, que propiciaram essa visão dos conflitos que ocorrem no cotidiano das escolas.
187	x		O curso proporcionou um debate sobre o assunto bem como material de suporte.
188	x		Durante o curso de Pedagogia, obtive orientação de como trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos, como formular um questionário de avaliação da clientela e orientações sobre planejamento flexível, que podem servir para multiplicação em aulas de htpc.
189	x		A formação tida por mim na faculdade me permite uma maior reflexão sobre como fazer abrindo um leque de idéias para animar o cotidiano dos professores.
190	x		Sim porque a universidade me trouxe uma base teórica suficiente e o estágio que realizo com vínculo empregatício me trouxe a vivência que necessito para ser uma profissional mais capaz. No meu serviço temos estudos compartilhados de teorias e troca de experiências.
191	x		A faculdade nos oferece um curso que apresenta disciplinas com discussões que nos tornam extremamente criticas e conhecedores de todos os assunto relacionados ao pedagógico. Sairemos daqui prontos para qualquer discussão.
192	x		Pois as dificuldades encontradas foram abordadas em sala de aula, tivemos discussões e etc.
193	x		Todas as matérias do 4º ano foram voltadas à formação do gestor, seja o coordenador, seja o diretor.
194	x		Foram tópicos trabalhados durante a especialização.
195	X		Professor precisa procurar meios de disciplinar a sala com uma postura séria e válida.
196		x	Nenhum professor ou disciplina abordou esse tema.
197	x		branco
198		x	Não aprendemos como fazer, só no dia a dia da escola.
199	x		Minha formação me trouxe subsídios práticos referentes às atribuições dos coordenadores, como organizar formações para docentes entre outros.
200		x	Branco
201	b	b	Branco
202		x	Branco
203	x		Os professores transportam para nós vivencias pessoais.
204	x		Branco
205	x		Porque a faculdade fez com que adquiríssemos através dos projetos que foram dados durante os quatro anos.
206	x		Pois trabalhamos esses temas ao longo do curso.
207		x	Só será possível a partir do momento que vivencia tais questões. Algumas situações que aprendemos na faculdade através da teoria não são possíveis de

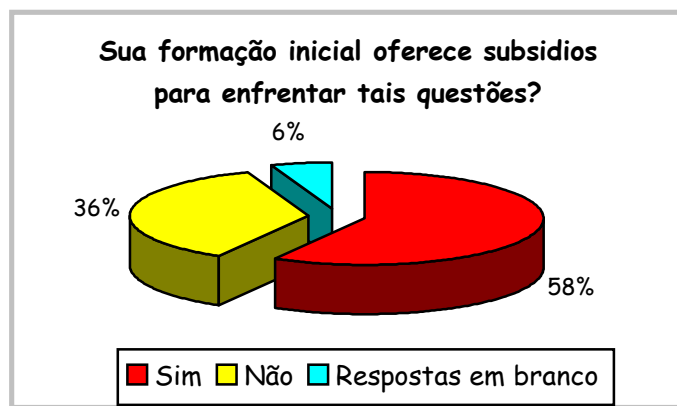
			utilização se não tivermos a prática como subsídios.
208	x		No dia a dia o curso de Pedagogia pegamos experiência, mas temos que nos atualizar.
209	x		O magistério me ofereceu uma ótima bagagem. Recursos que o curso de Pedagogia falhou e continua faltando mas a melhor experiência é o dia a dia. Se atualizar fazendo cursos e lendo também ajuda.
210		x	A questão da alfabetização deve ser pensada de forma única, é necessário muita leitura e cursos paralelos e experiência para enfrentar essa questão.
211		x	Na teoria os educadores amam o que fazem, mas na prática não é bem assim, justificam sua falta de compromisso devido a baixos salários, stress...
212	x		A dificuldade de aprendizagem e falta de motivação.
213	x		O problema da falta de motivação e o problema da falta ou dificuldade de aprendizagem.
214	x		A formação docente hoje está voltada para trabalhar com um cidadão crítico e reflexivo, questionador dos conteúdos.
215	x		Pelo fator da existência de um capital cultural e suas relações simbólicas.
216		x	Muitos problemas além dos citados serão enfrentados nessa profissão e sabe-se que tem cursos de formação, não se tem receitas prontas para os problemas reais das instituições escolares pois, nem sempre a teoria consegue ser aplicada na prática.
217	x		Pois minha formação é magistério e estou tendo a oportunidade de me apropriar de mais conhecimentos.
218		x	Não, pois não atuo na área e a habilitação que escolhi no curso de Pedagogia não aborda assuntos dessa natureza.
219		x	Muitas vezes a escola faz parte de uma outra realidade, que é imposta pela sociedade, os baixos salários e a violência, e não estamos na realidade preparados para enfrentar isso.
220	x		Tivemos embasamento teórico suficiente para enfrentar as situações e a prática vivenciada no dia a dia escolar e transpassada em sala de aula pode ajudar muito.
221	x		Poderia melhorar as dificuldades dos alunos através de pesquisas, para que pudesse sanar dúvidas e com jogos.
222	x		Estou vendo nas horas de estágio que os professores estão desmotivados e só usam um livro básico como instrumento de trabalho. Acredito que o livro é apenas um começo para se fazer um bom trabalho e abranger outras disciplinas.
223	x		Trabalhar adequadamente com o aluno procurando ver o porque da indisciplina. Chamaria o professor, conversaria com ele e entraríamos no acordo.
224		x	O que estudei até agora só me proporcionou a parte teórica que considero muito pouco para lidar com as questões citadas. Precisaria de experiências práticas até porque não trabalho ainda na área e nunca trabalhei.
225	x		Através de estudos de vários autores conseguimos adquirir conhecimentos para enfrentar tais situações. Também as experiências que os professores nos passam ajudam- nos a entender melhor os problemas.
226		x	A faculdade dá bastante a teoria mas para o enfrentamento do dia a dia de um coordenador é necessário mais prática.
227	b	b	b
228	b	b	b
229	x		Sim todavia cabe a cada coordenador aprofundar-se em seu trabalho.
230	x		A prática que tenho como educadora habilitam eu lidar melhor com pais do que professores. Porém das experiências que tive de orientar professores foram bem sucedidas.
231	x		Oferece subsídios necessários para atuar na área.
232	x		O que tenho aprendido no curso me faz refletir sobre o assunto e pensar nas possíveis alternativas para melhor resolver a situação.
233	x		Pois é uma situação ruim em professor fazer uma reunião em sala com alunos em sala de aula.
234	b	b	b
235		x	Porque fica muito na teoria
236		x	Apenas teóricos, a prática não ocorre para um aprendizado mais formal.
237		x	Muitas vezes não é trabalhado a realidade do professor em sala de aula, é muita teoria trabalhada.
238	b	b	b
239	x		Ainda não atuo na área, porém, acredito que com base nos referenciais teóricos e a vivência em sala de aula é possível realizar um trabalho coerente com aquilo

			que se espera da escola.
240	x		Estamos aprendendo e cada vez nos atualizando mais.
241		x	Não consegui ainda identificar com a minha vivência para enfrentar prática nenhuma.
242		x	Não, pois não vivencio a prática.
243		x	Acredito que estas questões enfrentamos com a prática, pois as questões de lei e de suas funções está clara na minha mente.
244		x	O conteúdo do curso é muito teórico e para estar resolvendo esse tipo de problema é necessário uma vivência e isso não acontece durante o curso.
245	x		Porque uma professora que não quer ensinar direito vai ter muita questão mais tarde os alunos é que vão sofrer. A professora que não cumpre com seu papel pedagógico não merece ser professora.
246	x	x	Justifico sim e não porque algumas questões citadas são explicitadas por nós, questões sociais e financeiras, por exemplo. As demais questões vejo na prática diária como educadora e a professora de coordenação também nos dá exemplo de vivências.
247	b	b	b
248		x	Inicialmente pode ser que o interesse e a proposta de trabalho são boas, mas não terei bagagem suficiente e nem experiência para colocar em prática esse objetivo.
249	x		Os conteúdos apresentados em forma de estudos de caso e textos complementares.
250		x	Não, só a prática vai me trazer condições de enfrentar tais situações.
251	x		b
252		x	Acredito que ainda não me sinto preparada.
253	x		Em parte pois estou tendo a teoria nesse semestre, eu acho que é pouco e a prática estou iniciando o meu estágio de gestão nesta semana, mas eu creio que até o final o curso dará mais subsídios.
254	x		Na graduação aprendemos muito, principalmente nos estágios, assim conseguimos formar opiniões que quando estivermos inseridos em uma escola teremos um traçado, um caminho, um conhecimento prévio, assim basta colocar em prática e modelar da maneira que acreditamos, juntamente com a comunidade.
255	x		Acredito que em minha formação adquirir um novo olhar sob tais questões com subsídio teórico e formação de opinião posso propor novos caminhos para tais situações.
256	x		No curso estudamos as teorias acompanhadas de discussão e reflexão e temos o estágio para aprendermos com as experiências observadas e reflexão sobre elas.
257		x	Alguns problemas são resolvidos somente com a atuação na prática.
258		x	Os subsídios teóricos os quais busco são muito pobres. A literatura nesse ramo é muito escassa. Além disso o acesso a eles e a relação pessoal também é difícil.
259		x	O curso de Pedagogia é apenas um começo . A partir dele podemos ver novos horizontes. Como continuidade a ele hoje faço o curso de Psicopedagogia, e minha graduação graças a Deus me deu uma boa base.
260	x		A partir dos textos trabalhados, do estágio vivenciado nas escolas nos diversos âmbitos de ensino.
261	x		Tive uma formação que possibilita o enfrentamento destas questões, mesmo que elas não sejam solucionadas. Porém acredito que há uma base sólida em que eu possa me respaldar e encaminhar soluções.
262	x		Considero que minha formação inicial atende tais questões, pois todo o processo de minha formação foi enriquecendo com diversos projetos extra curriculares da faculdade, projetos estes que fazem parte da minha formação inicial.
263		x	Porque muitas das técnicas dadas são utópicas e fogem da realidade da prática. Mas há algumas teorias que auxiliam na prática pedagógica.
264	x		Subsídios teóricos acredito que foram bem trabalhados, a realidade porém está muito distante. Acredito ainda que através de uma boa base teórica é possível desenvolver estratégias práticas para o ensino aprendizagem.
265		x	b
266	x		Através dos estudos e debates na Universidade e dos estágios obrigatórios.
267		x	Parece haver dois mundos: o teórico em que tudo é possível, e o prático onde explodem os problemas e a realidade é limitadora. Nesse mundo as coisas são menos idealizadas.
268	x		Oferece subsídios no que diz respeito a ação-reflexão-ação, pois ser um professor reflexivo faz com que a aprendizagem do aluno seja mais significativa.

269	x		A trajetória escolar oferece subsídios para reflexões. O ensino baseado na autoridade do professor a partir de memorização de técnicas vivenciadas / impostas, da avaliação punitiva, classificatória, dos conteúdos fora da realidade do aluno, da educação para a moral e civismo e não para a cidadania e mudança social, etc.
270		x	Porque há uma discrepância entre a educação brasileira pensada e a vivida. O problema gira em torno da desorganização política nacional.
271		x	Não tenho subsídios práticos e nem teóricos. O curso não abordou essa temática, se deteve mais às questões político pedagógicas do administrador – diretor. Além disso não exerço a função de coordenador mas de educadora.
272		x	b
273	x	x	Não tenho como afirmar de forma positiva ou negativa, pois por mais que tenhamos embasamento teórico, a prática é diferente da teoria e ao mesmo tempo, esse embasamento teórico também é importante em alguns momentos da prática e serve como orientação básica para a vivência.
274		x	As discussões acerca da disciplina são superficiais.
275		x	Na faculdade o que é discutido na maioria das vezes é a teoria, mas falta bastante o envolvimento com a prática.
276	x		Com relação aos recursos não há muito o que se fazer. Com relação à teoria e à prática procuramos buscar todo tipo de conhecimento que possa diferenciar num bom desempenho enquanto educador. O TCC tem sido fundamental nesse aspecto.
277		x	As matérias são desconectadas entre si e com a prática.
278	x		Muitos textos nos fornecem o embasamento teórico, porém para desenvolver este bom trabalho precisamos ir além, isto é, buscar outras informações por meio de textos ou diálogos com outro que facilite a melhoria da prática, pois a Universidade está muito distante da realidade escolar.
279	x		Porque possibilitou o estudo e aprofundamento dos temas referentes à educação.
280	x		Auxilia no enfrentamento de questões problemáticas mas por si só não é suficiente.
281	x		Auxilia no enfrentamento de questões problemáticas mas por si só não é suficiente.
282	x		Devido ao debate constante em sala de aula e no grupo de pesquisa.

Trabalhamos com 288 respostas porque alguns respondentes indicaram sim e não.

Sim	Não	Respostas em Branco
168	104	16



Faremos aqui uma distinção entre aqueles que responderam que não se sentem preparados e justificaram suas respostas e entre aqueles que responderam se sentir preparados e justificaram, para gerarmos gráficos de melhor visualização. Dentre aqueles que responderam não, encontramos as seguintes justificativas:

Não tivemos a prática, apenas teoria.	Não foi abordado o tema em nosso curso.	A Graduação é formação inicial
30	2	1



Quanto à justificativa encontramos 28 respostas em branco.

Trabalhamos com 177 justificativas, pois alguns respondentes, deixaram em branco a questão 5 e justificaram a questão 6.

Aqueles que responderam estar preparados para enfrentar os desafios da profissão de coordenador, justificaram sua posição da seguinte forma:

Teoria aliada à prática	Teoria suficiente	Profissionais procuram auto- formação	Professores passaram suas vivências	Respostas aliadas à questão 4
74	69	03	03	28



6. Se você tivesse possibilidade de construir um curso de Formação Inicial de coordenadores pedagógicos, quais seriam as disciplinas/atividades que este curso ofereceria? Por que?

Suj.	Se você tivesse possibilidade de construir um curso de Formação Inicial de coordenadores pedagógicos, quais seriam as disciplinas/atividades que este curso ofereceria? Por que?
1	Formação de coordenadores na prática, nas escolas. Currículos e Programas.
2	Formação de coordenadores na prática, nas escolas. Currículos e Programas.
3	Currículos. Porque é necessário repensar as ações relacionando-as com os objetivos do trabalho pedagógico e também com o contexto em que estamos inseridos enquanto comunidade escola. É também de responsabilidade efetiva de todo educador comprometido com um trabalho pedagógico que leva na contra corrente de modelos neo-liberais e autoritários das práticas educativas.
4	Valorizar a auto estima do educador Conscientizar o educador sobre a importância de estudar Promover espaços de discussão e debate.
5	Branco
6	Didática Psicologia Administração Escolar
7	Cultura e realidade brasileira: analisando a situação política, social e econômica no país atualmente e entender como a escola está inserida (e como ela pode mudar isso) Diversidade Cultural e inclusão social – entendendo os grupos diferentes que existem na escola e como ela pode trabalhar com todos sem preconceito ou discriminação. Didática para professores discutindo práticas importantes para sensibilizar os educadores e estudar junto com eles.
8	Disciplinas sobre teorias de autores que trabalham com pedagogia, suas pesquisas e vivências; disciplinas que nos informem as funções da coordenação trabalho e propostas do curso.
9	Dentro da proposta pré-estabelecida, incluiria situações rotineiras de trabalho; dúvidas mais frequentes, estágio significativo e dirigido com direcionamento pré-estabelecido às instituições através de lei, e maior esclarecimento sobre o que é o curso.
10	Eu inverteria o que foi colocado no curso alterando a ordem dos estudos das práticas, como agora no fim do semestre (verbas, evolução funcional, sindicâncias, etc) e depois as partes teóricas dos primeiros semestres. Um ponto muito importante é quem ministra este tipo de curso. O professor está lidando com colegas e muitas vezes não tem bagagem suficiente para atender às expectativas dos alunos. Só pelo fato de estarmos falando em universidade. Eu só consegui me realizar neste sentido agora no curso de supervisão com o Prof. XXXXX (nome omitido)
11	Gestão de relacionamentos interpessoais, como formar em um grupo espírito de equipe para trabalhar com metas comuns no contexto escolar.
12	Currículo Didática Diretrizes e bases.

13	Vi neste curso como é necessário o estudo de um histórico da nossa educação para a nossa formação. Este seria um dos elementos que eu manteria. Mas com ênfase política maior. O estudo de textos atuais vinculados às práticas docentes.
14	Legislação Marketing pessoal Recursos Humanos Gestão Pública Protagonismo Juvenil História da Educação
15	Seria entre outras uma disciplina que possibilitasse reflexões sobre auto conhecimento e o respeito às diferenças. Ex. Relações intrapessoais e interpessoais.
16	Inter-relação
17	Trabalhar em equipe.
18	O curso ofereceria oficinas pedagógicas, vivências em entidades que desenvolvessem trabalhos com portadores de necessidades educacionais especiais. Aprofundamento em Psicologia e Psicopedagogia.
19	Valorizar a auto estima do educador Conscientizar o educador sobre a importância de estudar Promover espaços de discussão e debates.
20	Um curso com mais espaço na aula prática, um laboratório na faculdade seria importante.
21	Branco
22	Seriam atividades que envolvessem uma gestão mais democrática.
23	Branco
24	Branco
25	Deveria existir uma disciplina que proporcionasse aos educandos aulas práticas, abordando questões do ambiente escolar (dia a dia).
26	Deveria existir alguma disciplina que envolvesse questões práticas do cotidiano escolar.
27	Política Interdisciplinaridade Sociologia Geografia História Matemática Ética Informática Didática Humanização Língua Portuguesa
28	Seriam feitos projetos para escrever projetos.
29	Atuação do sistema de organização e gestão escolar. Ações, procedimentos e técnicas de coordenação do trabalho escolar. Subsídios apropriados para um bom ensino.
30	Gestão Projeto de criação e administração de uma escola real, pois possibilitaria uma experiência dinâmica e interdisciplinar (ao longo do curso).
31	Como atender as necessidades que acontecem na sala de aula. Progressão continuada Até que ponto podemos interferir no trabalho do professor
32	Relações Pessoais Atualização profissional Administração de Pessoal. Trabalho em Equipe, motivação.
33	Administração escolar Didática Informática Psicologia Psicopedagogia Oficina de reciclagem
34	Administração escolar Didática Informática Psicologia Psicopedagogia Oficina de reciclagem

35	Não sei. Porque um curso assim requer que seja útil ao educador e motivador para que todos continuem em seus estudos.
36	Metodologia Didática Psicologia Prática Excepcionalidades
37	Psicologia da Educação Filosofia da Educação História da Educação Sociologia da Educação
38	Administração Construção do PPP Atendimento às necessidades para educandos especiais. Cidadania
39	Psicologia Prática de ensino Metodologia
40	Conhecimento sobre ensinar Conhecimento sobre aprender Conhecimento sobre solucionar conflitos Conhecer a pessoa Didática e metodologia
41	Qual o papel do cp Formação de Professores Gestão democrática Psicologia
42	Curso de reflexão à formação do pedagogo – um curso de exigências é desafiar onde, nós como pedagogos teríamos uma grande participação no saber, pois só nós profissionais escolhemos educar por profissão e não por acaso.
43	Acredito que poderia haver as mesmas disciplinas existentes mas que houvesse laboratório para por em prática tudo o que se é passado, pois somente o estágio é pouco para termos como prática.
44	Branco
45	Branco
46	O curso seria mais objetivo e prático mais aulas de psicologia infantil.
47	Primeiramente atualizaria esse currículo, pois a demanda exige muito mais do que vem sendo oferecido nesse currículo atual. Colocaria mais prática, vivência do cotidiano.
48	Transformar as atitudes praticadas unindo as teorias de Paulo Freire.
49	Branco
50	Branco
51	Branco
52	Laboratório para praticar o cotidiano.
53	Laboratório para praticar o cotidiano.
54	Deveria oferecer oficinas para o desenvolvimento do trabalho em equipe.
55	Trabalhar mais com os alunos o que acontece no nosso dia a dia, aulas práticas menos teóricas.
56	Laboratório para prática de coordenação com situações reais.
57	Ofereceria um profissional que ajudasse a saber mesmo se o curso que deseja.
58	Psicologia da Educação Avaliação – a avaliação seria importante para o curso todo.
59	Um novo currículo onde não ficasse nó nas teorias, mas tivesse mais prática.
60	Branco
61	Didática Estrutura Informática Metodologia Sociologia Psicologia Educacional
62	Psicologia da Educação Avaliação Prática de Ensino Planejamento
63	Psicologia da educação porque é fundamental para melhor compreensão da lógica humana.
64	Psicologia da educação Avaliação são disciplinas que deveriam ter durante todo o curso.

65	Psicologia da educação Avaliação são disciplinas necessárias à nossa formação.
66	Branco
67	Não sei
68	Creio que para responder esta pergunta precisaria traçar um perfil das necessidades dos coordenadores atuantes e do âmbito escolar geral.
69	Branco
70	Não vejo problemas nas disciplinas existentes, poderiam ser as mesmas desde que o enfoque dado a cada uma fosse com maior profundidade; pois geralmente os assuntos estudados são vazios de perspectiva política.
71	Orientação educacional Orientação vocacional
72	Psicologia para saber resolver os problemas com os alunos. Administração para resolver os problemas da escola que acabam chegando até os coordenadores. Gestão para saber trabalhar com o grupo.
73	Branco
74	Estágios Didática
75	Atividades que procurem o lado prático com a realidade cotidiana.
76	Branco
77	História músicas que falam da realidade do Brasil. Para não só ficar no ex.: em um dia internacional da mulher e porque foi este dia, o que aconteceu.
78	Gestão escolar Psicopedagogia Planejamento estratégico : porque são essenciais para um coordenador saber trabalhar e atuar.
79	Gestão escolar Psicopedagogia Estágio porque estas três disciplinas são fundamentais nesta disciplina.
80	Psicologia da Aprendizagem Desenvolvimento Humano Relações Intra e Inter pessoais no contexto escolar. Autoridade X autoritarismo (Filosofia) Dinâmicas articulação da fala / expressão corporal entre outros.
81	As disciplinas seriam didática pois os coordenadores que conheço não têm noção da importância
82	Branco
83	Curso que envolva a Psicopedagogia, aspectos afetivos.
84	Branco
85	Os estágios não são suficientes para vivenciar a prática. Sugiro situações problema dentro da sala de aula.
86	Planejamento Estratégico Gestão Escolar Estágios Supervisionados Políticas Porque percebo que estas disciplinas dariam suporte ao trabalho de coordenador pedagógico.
87	As mesmas da minha grade.
88	Disciplinas ligadas a conduta profissional que explorasse mais a prática.
89	Didática Teoria da Educação entre outras.
90	Branco
91	Avaliação Metodologia Prática Orientação Pedagógica As atividades seriam desenvolvidas primeiro de acordo com o conhecimento prévio analisado.
92	Colocaria todas as que nós temos na Universidade mas teria a cautela de tentar formar um grupo tão coeso quanto este e ainda não esquecer dos momentos de troca, vivências pois são de fundamental importância.
93	Avaliação Trabalho coletivo Integração família-escola Interdisciplinaridade Reflexão teoria-prática a partir da formação contínua. Relação professor aluno. Orientação vocacional. As 10 competências de Perrenoud. Projeto político pedagógico.

	O desenvolvimento da criança com necessidades educacionais especiais. Inclusão.
94	Constituição do grupo Trabalho coletivo Formação continuada Gestão democrática Reuniões pedagógicas Formação de professores Avaliação Planejamento
95	Trabalho em grupo Políticas públicas Gestão pedagógica e de Projetos Avaliação Educação Formal e informal Planejamento e elaboração de projetos/ programas. Gestão de recursos humanos. Pensei num curso que ampliasse a atuação do coordenador pedagógico em empresas e ONGs dando-o uma maior fundamentação de uma coordenação e gestão de grupos além da escola.
96	Coordenação junto à supervisão trabalhando os conceitos de formação continuada. Avaliação Instituição e sistema Orientação vocacional – voltado para as relações de equipe, e em recursos humanos. Administração voltando para a parte burocrática que responde ao sistema.
97	Psicologia da Aprendizagem Relações Sociais. Metodologia Função e importância da coordenação. Avaliação Institucional – de professores, de alunos, da própria escola. Estágios e vivências – visitas na área.
98	Utilizaria teorias que estudei na faculdade, porém faria ligação com a realidade da escola e comunidade. Trabalharia temas como : Formação política Importância do trabalho coletivo Articulação de teorias com prática do professor. Construção do Projeto Pedagógico ou outros. Planejamento.
99	Formação continuada.
100	Português e Matemática – por meio dessas disciplinas acredito que os professores possam desenvolver de uma maneira prazerosa o conteúdo.
101	Aprofundamento nas questões legais – Leis., estatutos, sua criação e funcionamento. Metodologia e técnicas de supervisão e coordenação.
102	As mesmas oferecidas no curso da Universidade XXXXX (nome omitido).
103	Auto-conhecimento Introdução ao pensamento filosófico Dialógica Economia e trabalho.
104	Atividades em que possamos perceber o grupo e a interdependência entre os mesmos. Teatro do oprimido.
105	Avaliação acredito que deveria ser trabalhado ao longo de todo curso PMOE, PMSE.
106	Avaliação Institucional Orientação Vocacional.
107	Seria um resumo do curso de Pedagogia – Universidade XXXX (nome omitido), seria uma base para um OE, começo.
108	Introdução a política pois o curso não dá uma visão clara sobre política.
109	Tudo que envolvesse a prática em sala de aula-metodologia. Pois vemos somente conceitos.
110	Relações Pessoais – talvez para mim as pessoas precisam conhecer um pouco mais os integrantes de seu grupo e principalmente as suas necessidades.
111	Avaliação Institucional. Orientação vocacional Supervisão escolar Orientação Escolar.

112	Filosofia Sociologia História Pois acredito que essas ciências possibilitam referências teóricas que contrapõem os excessos de psicologismos presentes na formação inicial de professores e que o coordenador pedagógico acaba por aprofundar – reforçar.
113	Reflexões acerca da importância da escola voltada para a participação da comunidade e como o grupo pode compreender esta concepção. Reflexões sobre a consideração dos múltiplos saberes que os professores possuem. A importância de cuidar muito bem da composição de um grupo bem articulado, envolvido com a escola, e que tenha no papel do coordenador a possibilidade de um aliado e parceiro.
114	Branco
115	Branco
116	Educação Ambiental Educação Sexual
117	Filosofia de educação Políticas Públicas Auto conhecimento Orientação sexual Orientação vocacional Avaliação Papel do coordenador Gestão Didática Pesquisa e projetos educacionais.
118	Momentos de reflexão e debate; De acordo com as experiências trazidas pelos alunos, repensar a prática de modo que ela seja diferente sob a ótica da transformação. História da coordenação.
119	Branco
120	Branco
121	Educação Inclusiva- é a nova realidade que a escola tem que trabalhar. Filosofia- reflexão sobre o homem.
122	Teoria e prática do dia a dia profissional. Possibilidades de atuação em outros pontos. Possibilidade de atuação em outras áreas e profissionais.
123	Orientação educacional Orientação profissional Psicologia de Educação Didática Algumas das atividades: <ul style="list-style-type: none"> • Olhar crítico • Visão de um coordenador. • Papel do coordenador • Funções, principais atividades, projetos a fazer, planejamento.
124	Tendo como primeiro plano qual é o papel de um coordenador, definindo suas funções. Dar oportunidade para que possa ser vivenciada na prática.
125	Os mesmos cursos porém com mais qualidade!
126	Primeiramente a inserção de uma brinquedoteca na instituição; não dá pra falar em lúdico, jogos simbólicos sem vivenciarmos!!! Em segundo lugar montaria “um grupo de alfabetizadores” voluntários para adultos. Dessa maneira estaríamos viabilizando o aprendizado com significado, uma vez que se aprende fazendo!
127	Filosofia Psicologia Didática Sociologia Antropologia Educação Inclusiva Orientação Educacional O curso precisa dispor de atividades práticas para aplicação da teoria e análise de resultados.
128	Psicologia
129	Mais tempo de filosofia (+ carga horária) Mais carga horária de princípios e métodos de coordenação pedagógica.
130	Apenas ampliaria a duração do curso em dias letivos e ou horas aula. Dessa maneira acredito que seja possível melhor

	qualidade na formação dos coordenadores pedagógicos.
131	Ofereceria os que já existem, porém com o empenho que seja de qualidade.
132	Como trabalhar as relações humanas no grupo docente. Enfatizar os principais autores no que se refere ao planejamento, registro, atividades lúdicas, atividades da rotina. Grupos de estudo permanente com supervisão da C.P.
133	Ensinar a lidar com o diferente e acima de tudo respeitá-lo porque no momento não é a realidade de hoje na educação.
134	Didática, multiculturalismo.
135	Disciplinas que mostrem a prática do dia a dia.
136	Ofereceria Filosofia e Psicologia. Filosofia para repensar conceitos ultrapassados e psicologia para que todos os envolvidos pudessem conhecer-se a si mesmos, para poder ter autonomia.
137	Não sei responder essa questão.
138	Faria uma disciplina referente à Projetos Políticos Pedagógicos porque se fala em trabalhar com as vivências mas isso não ocorre.
139	Multiculturalismo, metodologia do ensino fundamental.
140	Na verdade não sei, mas acredito que deveria ter Didática, Orientação Educacional, Metodologia de Língua Portuguesa.
141	Brinquedoteca voltado para nós professores a ensinar o aluno através do lúdico. Didática para formação de professora infantil, porque sinto falta da convivência com o lúdico, e de saber lidar com criança para brincar e canções.
142	Filosofia Didática História da Educação Psicologia da Educação Arte terapia Comunicação e Expressão
143	Além das disciplinas que já existem ofereceria atividades que possibilitassem maior contato com a prática, como por exemplo a visita de coordenadores atuantes nas salas de aula.
144	Filosofia porque o ato de reflexão é fundamental neste cargo. Biologia porque muitas vezes o profissional não tem idéia de funções orgânicas, saúde, etc. Didática atualizada porque a didática que se aprende é meio desatualizada e o grau de exigência é pouco, deveria ser mais exigente. História atualizada porque o coordenador precisa saber mais sobre todas as mudanças que ocorreram nas últimas décadas, até mesmo como conhecimento cultural de diversos países. Cultura internacional agregando a matéria de história entendendo movimentos políticos, guerras e descobertas, agregar a geografia.
145	Qual o papel do coordenador pedagógico? Acredito que alguns coordenadores ainda não reconhecem a sua função na escola. Então em vez de preparar-se para formação dos professores preferem corrigir cadernos e realizar outras atividades que não dizem respeito a sua função.
146	Não sei que nome daria a tais disciplinas mas acho que elas deveriam envolver temas que precisam ser discutidos com maior profundidade nas escolas como é o caso da avaliação, da inclusão.
147	Didática História da Educação Filosofia Sociologia Psicologia do desenvolvimento, Diversas metodologias para auxiliar o professor – recursos metodológicos. Escola como organização social.
148	Formação contínua – para auxiliar no desenvolvimento pessoal e da equipe de trabalho, Como lidar com desafios – relatar experiências de conquistas de outros coordenadores ante aos desafios enfrentados, Postura pedagógica – ensinar como a postura do educador é fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho, pois esta deve ser coerente com a sua fala.
149	Como lidar com os seres humanos, Lidando com as diferenças e igualdade do grupo; Trabalhando sobre a diversidade; Tenho orgulho de ser educador e sua importância, O educador do século XXI
150	As dimensões relacionais no âmbito escolar porque acredito que a parte da comunicação das complexidades existentes nas relações é que são eliminados grande parte dos problemas.
151	Metodologias de ensino, Psicologia Filosofia Oratória com ênfase especial no gerenciamento de pessoas; Dinâmicas de grupo; Administração do tempo.

	Considero que as disciplinas elencadas podem proporcionar uma formação ampla às coordenadoras; que sejam capazes de liderar um grupo educando-se de forma coerente e segura, valorizando a todos que trabalham com ele e participe de forma significativa de uma equipe de gestão democrática.
152	Projetos de pesquisa. Didática PPP, porque são as disciplinas que fundamentam o curso. Formar um educador pesquisador e competente para atuar com segurança.
153	Psicologia - entender o processo de cognição, relacionamento pessoal, maturidade entre outros. Didática – instrumentos de apoio para os professores. Estágios em instituições - relacionar atividades sala com a prática de outros ambientes. Recursos Humanos – metodologias de sensibilização para com os grupos de pessoas. Projeto de Pesquisa – capacitar com referências bibliográficas.
154	Psicologia Filosofia Sociologia Focando o ser humano, para que o indivíduo passe a entender melhor como se dão as relações, perceber o processo de aprendizagem e saber lidar com o contexto externo que envolve o social; já que nesta área lidamos com pessoas e com as interferências do meio sobre os mesmos.
155	Psicologia Ética Atividades em grupo para ocorrer a troca.
156	B
157	b
158	b
159	b
160	Disciplinas que valorizassem mais o corpo e o movimento no processo de aprendizagem. PPP
161	Sem dúvida nenhuma o principal seria o estágio que é o que traz a maior vivência para o aluno, buscaria oferecer aulas mais práticas e menos utópicas.
162	Currículos Princípios e Métodos de Supervisão Estrutura Construção de um plano de ação acompanhada o trabalho de uma escola e propor um plano de trabalho.
163	Língua portuguesa focando a literatura, a música como cantiga de roda, contos, etc; porque precisa resgatar o lado lúdico do professor para o mesmo trabalho com o aluno.
164	Português Dinâmicas de grupo desenvolvendo as relações, aproximação e sintonia.
165	b
166	Matérias práticas – algo prático com situações que acontecem no dia a dia para serem discutidas vivenciadas resolvidas.
167	Eu ofereceria mais disciplinas práticas em que os alunos pudessem atuar de forma a assimilar e compreender melhor o papel do supervisor.
168	Relações humanas – inter e intra. História da Pedagogia seus caminhos e atualizações Trabalho em equipe, bastante trabalho coletivo. Formação do coordenador pedagógico.
169	Programa e currículos devido a estrutura do trabalho no coletivo, todos escrevem o projeto pedagógico da escola. A gestão do PPP todos são protagonistas da escola.
170	Treinamento e teoria para liderança – sem reforçar autoritarismo, pois existe uma grande diferença entre autoridade e o mesmo. Treinamento para os futuros coordenadores possam manter a equipe unida e trabalhar com harmonia.
171	Convivência com o outro Amor e compaixão para com o próximo Trabalhar no coletivo Artes, pintura, criar, criar, criar.
172	As atividades práticas porque não existem atividades práticas.
173	Acredito que a formação oferecida nesta universidade é bastante coerente com a prática e sustenta bem aquilo que busca.
174	Acredito que a grade oferecida pela universidade atende as necessidades para uma boa formação nessa área.
175	A prática do coordenador pedagógico, pois não adianta aprendermos se não vivenciarmos.
176	Sociologia Psicologia

	Prática com os estágios pois aprendemos mais quando vivenciamos a questão.
177	Prática de ensino com oficinas para troca de experiências.
178	b
179	Formação de professores, porque são muitas as dificuldades e a necessidade de uma metodologia para auxiliar nesse contexto.
180	Psicologia educacional e problema de aprendizagem. Planejamento e organização escolar. História e desenvolvimento das escolas no Brasil.
181	Ofereceria atividades práticas, pois só a teoria não acrescenta muito.
182	b
183	Estudos de caso com embasamento teórico.
184	Estudo do meio – trazer as dificuldades encontradas no cotidiano para o curso. Currículos como montar um plano de gestão entre outros.
185	b
186	Inclusão a maior carência de desenvolver um trabalho significativo na educação. De um modo geral os professores têm muitas dificuldades de trabalhar com os alunos com necessidades especiais, sendo assim, o coordenador deverá possibilitar reflexão e formação para sua equipe. Dinâmicas para enfatizar o coletivo.
187	Supervisão Educacional Gestão Escolar Planejamento Educacional Avaliação Institucional
188	Liderança Avaliação Planejamento Educacional Novas Tecnologias
189	Ofereceria atividades mais práticas, atividades do cotidiano de um coordenador como por exemplo a realização de HTPC. Atividades práticas trazem para as alunas uma melhor oportunidade de entendimento, compreensão e reflexão sobre o assunto.
190	Relações de grupo porque o coordenador será o mediador nessa relação. Visão do humano, humanização do professor porque tudo é tão mecânico que se esquece do homem. Delimitar o que é coordenar, o que faz efetivamente um coordenador.
191	Avaliação educacional Gestão educacional
192	Branco
193	Liderança Supervisão educacional Avaliação educacional Novas tecnologias Dinâmica de grupo Psicologia educacional e organizacional.
194	Projetos Supervisão Planejamento Avaliação Psicologia voltada para a psicopedagogia Gestão em RH
195	Psicologia Artes Gestão educacional Projetos sociais.
196	Como organizar e planejar os documentos necessários para o andamento da escola.
197	Branco
198	Legislação em especial, pois precisamos saber exatamente como lidar com a questão do ministério público, ou seja, os processos que a cada dia os educadores e seus responsáveis vêm sofrendo.
199	Liderança Supervisão Educacional Planejamento Educ. Dinâmicas de Grupo
200	Psicologia Organizacional Dinâmicas de Grupo Avaliação educacional Supervisão.

201	Branco
202	Psicologia Supervisão Gestão TCC Avaliação
203	Psicologia Organizacional Dinâmicas de Grupo Avaliação Planejamento Educ. Estudos Avançados
204	As mesmas que estou aprendendo.
205	Educação Física Artes Disciplinas mais práticas.
206	Psicologia Avaliação Supervisão Gestão escolar.
207	Didática Psicologia
208	Como planejar aulas e corrigi-las sem diminuir o trabalho do professor.
209	Postura em sala de aula Como planejar aulas e corrigi-las sem diminuir o trabalho do professor.
210	Prática de ensino com uma visão especial para a alfabetização pois é uma questão crítica nas escolas atualmente e esse curso deve rever a questão dos objetivos a serem atingidos.
211	Estudos de caso a partir de uma experiência vivida nos estágios.
212	Atividades práticas.
213	Prefiro me reter a um ideal de educação Waldorf, na qual o coordenador pudessem vivenciar a forma de trabalhar os conteúdos e a elaboração de suas práticas.
214	Além das disciplinas atuais, os conteúdos aplicados de 1ª a 4ª série mais intenso, porque com um curso superior o professor perde a facilidade de falar com crianças e ser compreendido.
215	Psicologia Prática de ensino.
216	Disciplinas do ensino fundamental I
217	Muita prática, mas embasada em teoria que viesse de encontro com a realidade do país.
218	Motivação Criatividade Avaliação na aprendizagem Essas disciplinas na minha opinião seriam peças chaves para a formação do futuro profissional.
219	Atividades desenvolvidas no contexto escolar que envolvessem a prática diária do coordenador pedagógico e atividades que envolvessem conteúdos didáticos mais ligados à escola atual.
220	Aulas de legislação Aulas de como montar o PPP.
221	b
222	Atividades práticas e como aplicá-las. Presenciei muita dificuldade dos professores em elaborar atividades e orientar os alunos em sala de aula. Os cursos seriam de trabalhos manuais com papel tipo dobradura para vários temas e disciplinas.
223	b
224	Política da Educação – as leis ajudam na compreensão do funcionamento dos cargos e funções direitos e deveres entre outros assuntos.
225	Orientações administrativas, Vivências com várias atividades práticas-treino porque somente desta forma o profissional aprenderá a fazer com segurança e eficácia.
226	b
227	b
228	b
229	b
230	b
231	Disciplinas especificando melhor para atuar na área, na prática relacionando com a teoria.
232	Projetos
233	Matemática Educação Física.

	Atividades práticas pular corda contando de dois em dois.
234	b
235	Aulas práticas em escolas Aulas de legislação.
236	Aulas práticas em escolas Aulas de legislação.
237	Aulas práticas Aulas que trabalham em conjunto com a realidade do professor.
238	b
239	Didática para renovar a prática docente. Sociologia da educação para trabalhar o contexto de pluralidade cultural.
240	Letramento Construtivismo Liderança Para que o professor tenha o conhecimento e a iniciativa para poder passar aos demais professores.
241	Gestão escolar com projetos especiais. Como saber liderar uma equipe.
242	Relacionamento Interpessoal, Competências pedagógicas para trabalhar com liderança.
243	Leis pois é algo fundamental nesta função, Psicologia, acredito que é muito usada neste cargo.
244	Tentaria trabalhar com estudos de caso.
245	b
246	Sociologia Política Psicologia Tudo voltado para uma formação integral permitindo que o coordenador saiba agir nas mais diversas situações com professores, alunos e comunidade.
247	b
248	b
249	Relacionamento interpessoal, Dinâmicas de grupo, Liderança, Negociação, Política educacional, PPP, Currículos, PCN
250	Psicologia para lidar com as diferentes personalidades dos professores, Leis da educação legislação para ter respaldo.
251	Psicologia da educação Gestão escolar Didática Legislação Estudos de caso.
252	Curso de capacitação profissional.
253	Positivismo para os professores, pois eles são muito desanimados. Compromisso com o bem estar dos alunos. Respeito pela proposta do colégio. Elaboração de gincanas para mexer mais com os professores e fazer com que eles interessem melhor.
254	Psicopedagogia: uma disciplina envolvente, porém falta tempo para ela, eu diria que deveria ter mais. A disciplina faz com que percebemos além de uma criança.
255	Enfoque na construção do currículo, Dinâmica do professor, Interação professor aluno.
256	Disciplinas que falem da autores bem atuais e que discutam teorias antigas mas com uma linguagem atual.
257	Disciplinas que visassem a prática.
258	Planejamento educacional Prática educacional do coordenador.
259	Menos teoria e mais prática.
260	As disciplinas priorizariam a prática.
261	As atividades permeariam a prática. Diminuiria a carga horária do estágio, porém faria com que o estudo da prática fosse mais acompanhado e, realmente refletido.

262	b
263	Não sei responder
264	Relação teoria e prática, de preferência com estágio supervisionado de verdade, e que as Universidades formassem convênios de verdade com as escolas da rede pública ou particular, mas que o aluno pudesse desenvolver seu plano de estágio através da práxis pedagógica.
265	b
266	Currículos e Programas Planejamento escolar Legislação de ensino Princípios e métodos da administração escolar, com estágio.
267	Filosofia da educação para que ele refletisse sobre o seu papel, ou melhor, penso que todo o curso de Pedagogia é necessário para uma atuação eficiente desse profissional.
268	b
269	Didática Educação continuada Fundamentos da educação Planejamento educacional Metodologia.
270	Não sei
271	b
272	b
273	b
274	Ética
275	Disciplinas teóricas Disciplinas que oportunizassem a prática dessa teoria. Psicologia, tão importante no mundo atual.
276	Desenvolvimento de PPP
277	Conhecimento da Lei. Trabalho prático.
278	Priorizar qual a função de coordenador, integrar a necessidade com o que está acontecendo na escola.
279	Alfabetização em idade pré escolar – 6 anos. Porque é a necessidade atual nas escolas públicas municipais.
280	Não posso responder essa questão nesse momento pois isso demandaria um estudo mais aprofundado sobre o tema.
281	Precisaria analisar todos os aspectos e isso demandaria um certo tempo de estudos.
282	Estágio em escolas, Pedagogia de Projetos.

Com a possibilidade de mais de uma indicação por respondente, o total de respostas obtidas foi 615.

Indicações	
Atividades e disciplinas que priorizem a prática	63
Respostas em Branco	50
Psicologia	42
Assuntos relacionados com a atividade profissional do coordenador ped.	37
Outros *	34
Didática	25
Avaliação	24
Gestão / Administração	24
Legislação/ Políticas Públicas	22
Disciplinas do Ensino Fundamental	21
Planejamento	20
Filosofia/ Ética	19
Trabalho coletivo	19

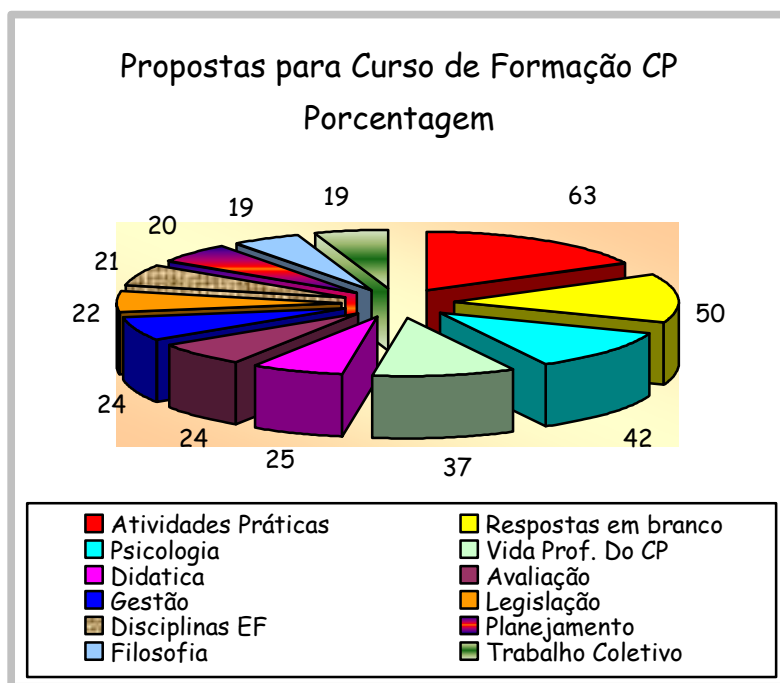
Relações Interpessoais	13
Papel do coordenador pedagógico	12
Motivação do educador	12
Projetos	11
Orientação Educacional/Pedagógica	11
História e História da Educação	11
Supervisão	11
Manter o mesmo curso com mais qualidade	11
Dinâmicas de Grupo	10
Currículos	10
Sociologia	10
Metodologia	10
Formação Continuada de Professores	10
Educação Inclusiva	10
Diversidade Cultural – aprender e ensinar lidar com as diferenças	10
Estágios	09
Construção do PPP	08
Liderança	08
Psicopedagogia	06
Informática	06
Não sei	06
Artes	04
Possibilidade de atuação em outras áreas	03
Gestão Democrática	03

Relação dos itens indicados na categoria “outros”:

1. Fundamentos da educação
2. Humanização
3. Instituição e sistema
4. Interdisciplinaridade
5. Interdisciplinaridade
6. Olhar crítico
7. Amor e compaixão para com o próximo
8. Antropologia
9. As 10 competências de Perrenoud.
10. As atividades seriam desenvolvidas primeiro de acordo com o conhecimento prévio analisado.
11. Atualização profissional
12. Auto conhecimento
13. Auto-conhecimento
14. Brinquedoteca voltado para nós professores a ensinar o aluno através do lúdico. Didática para formação de professora infantil, porque sinto falta da convivência com o lúdico, e de saber lidar com criança para brincar e canções.
15. Cidadania
16. Conhecer a pessoa

17. Cultura internacional agregando a matéria de história entendendo movimentos políticos, guerras e descobertas, agregar a geografia.
18. Curso de reflexão à formação do pedagogo – um curso de exigências é desafiar onde, nós como pedagogos teríamos uma grande participação no saber, pois só nós profissionais escolhemos educar por profissão e não por acaso.
19. Desenvolvimento Humano
20. Economia e trabalho.
21. Educação Formal e informal
22. Escola como organização social.
23. Negociação,
24. O educador do século XXI
25. Ofereceria um profissional que ajudasse a saber mesmo se o curso que deseja.
26. Oficina de reciclagem
27. Oficina de reciclagem
28. Os cursos seriam de trabalhos manuais com papel tipo dobradura para vários temas e disciplinas.
29. PCN
30. Protagonismo Juvenil
31. TCC
32. Teatro do oprimido.
33. Teoria da Educação entre outras.
34. Transformar as atitudes praticadas unindo as teorias de Paulo Freire.

O gráfico abaixo representará as respostas com 19 ou mais indicações:



7. Relembrando a afirmação de Almeida (2002: 76) sobre a questão de que a relação interpessoal pode ser facilitadora de crescimento, quando apresenta três condições rogerianas: a empatia, a consideração e a autenticidade e que estas três condições têm como instrumentos o olhar, a escuta e a fala, comente em que medida estas características são estimuladas e desenvolvidas em você, na proposta pedagógica do curso?”

Suj.	Relembrando a afirmação de Almeida (2002: 76) sobre a questão de que a relação interpessoal pode ser facilitadora de crescimento, quando apresenta três condições rogerianas: a empatia, a consideração e a autenticidade e que estas três condições têm como instrumentos o olhar, a escuta e a fala, comente em que medida estas características são estimuladas e desenvolvidas em você, na proposta pedagógica do curso?”
1	branco
2	branco
3	branco
4	O trabalho cotidiano numa unidade escolar exige muito profissionalismo por parte da equipe de trabalhadores que a compõe. Este profissionalismo consiste em atenção, esforço e muita dedicação. Devemos estar atentos o tempo todo; com o olhar não apenas para os problemas, mas também para as virtudes; saber escutar nas horas mais difíceis, ter postura para a fala.
5	branco
6	branco
7	O curso de pedagogia foi bastante importante para minha vida profissional pois “abri os olhos” para questões que ainda não tinha me dado conta. Isso só foi possível quando li e discuti textos oferecidos pelos professores. Fui estimulada a refletir, porém não tanto para pensar em soluções pois nossa “fala” poderia ser mais ouvida e mais aceita.
8	Como sou professora, essas características são trabalhadas diariamente na sala de aula. Depois do curso de Pedagogia começo a ver o outro lado, da administração, com maior interesse, a ouvir sobre problemas enfrentados pela direção tentando ajudar da melhor maneira vendo os dois lados da sala e da direção.
9	Como sou professora começo a observar o outro lado, o da administração, a conhecer o espaço as dificuldades e alegrias desta nova ocupação. Através de relatos vão criando a minha experiência e mudando a minha fala, o meu modo de ver as coisas.
10	Não consigo entender estas características como sendo estimuladas e desenvolvidas no curso, mas sim como sendo uma prática diária para minha própria vivência do dia a dia. No curso estas características servem mais como trocas de experiências e postura desenvolvida diariamente do que aprendizado propriamente dito.
11	1º lugar o professor molda pelo exemplo, aprender a ser. Proporcionar momentos de reflexão para que metas neste sentido possam ser desejadas. Tratar o professor considerando tais valores isso irradia e contagia o grupo.
12	A dinâmica do curso me proporcionou momentos ricos de observação dos trabalhos dos colegas, a apresentação de seminários que foram de importância e também a oportunidade de expor seminários sobre temas que ainda não havia dado tanto valor, me fez dar mais importância a alguns temas.
13	Em alguns momentos, a falta de uma destas condições pode prejudicar o crescimento. Alguns professores, ainda hoje, nesta instituição possuem postura jesuítica. Apesar de todo desagrado isso me mostra a necessidade constante de me perceber e melhorar.
14	Através de espaços para discutirmos temas e problematizações do cotidiano. Textos que remetem a posterior discussão. Conversar com os colegas e professores.
15	A empatia é algo que pode ou não acontecer, a consideração é necessária em todas as relações e a autenticidade é fundamentalmente ética consigo mesma e com as pessoas do seu convívio. Se racionalmente você tem clareza da importância e limites destas condições, já é um grande passo para o seu desenvolvimento.

16	Na medida em que meu senso crítico é cada vez mais aguçado.
17	Por estarmos em sala de aula temos uma visão diferente e sendo assim começamos a olhar as situações pedagógicas por um outro lado e mediante essa visão começamos a mudar nosso ponto de vista , nossa criticidade, enfim.
18	Estas condições assim como os instrumentos no meu modo de ver e ser, tornam-se princípios básicos para desenvolver um trabalho de qualidade.
19	O trabalho cotidiano numa unidade escolar exige muito profissionalismo por parte da equipe trabalhadora que a compõe. Este profissionalismo consiste em atenção e muita dedicação. Devemos estar atentos o tempo todo para os problemas para as virtudes saber escutar e postura para fala.
20	A oportunidade de ouvir, escutar, falar que temos no curso nos dá oportunidade de crescer como pessoa e profissional.
21	Acredito que seja na medida necessária, uma vez que meus instrumentos são o olhar e a escuta. Somente com eles consigo absorver muito da proposta pedagógica do curso. A fala acaba se desenvolvendo no dia a dia do curso, só de que forma mais lenta.
22	São estimuladas a partir do momento que há a compreensão do conteúdo.
23	Acredito que a partir da compreensão do conteúdo passado em aula, é possível se ter um olhar diferenciado, conseqüentemente, aprende-se a ter uma nova visão sobre o assunto, aprendendo a escutar o outro, suas vivências, experiências. E aprendendo também com a vivência do outro, e passando aos outros novas vivências.
24	Branco
25	Branco
26	Branco
27	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendi a olhar o aluno como um ser único. • Ouvir sem interromper quem fala, atenção. • Falar, analisando o que vou dizer.
28	Branco
29	É com um bom olhar que se vê todas as dificuldades dos alunos, é escutando este aluno que vamos conhecer sua real dificuldade, é falando que vamos mostrar como podemos ajudar.
30	Acredito que as dinâmicas imprimidas no cotidiano proporcionam as três condições, pois temos espaço para falar, somos escutadas e cada professor preocupa-se em nos olhar enquanto indivíduos e grupo.
31	Como educadora devo ter estas condições para o meu trabalho ter sucesso.
32	Saber ouvir, essa é minha condição primária, não há relação de trabalho ou pessoal que sobreviva sem que as pessoas se disponham a ouvir ter humildade, e simplesmente ouvir com o coração, a alma. Ouvir e reconhecer para aprender.
33	Sim, a partir do momento em que sinto envolvida sim eu procuro atuar nessa dinâmica não só como aluna mas como futura educadora eu devo me perceber como tal para que eu possa desenvolver profissionalmente atendo as exigências e cumprindo meus deveres como professora, coordenadora e diretora.
34	Desde de quando escolhi fazer este curso, tive que me dedicar a prestar atenção em tudo que foi passado para meu crescimento pessoal e profissional.
35	Durante três anos letivos essas três condições me foram trabalhadas e ainda são trabalhadas diariamente. Em cada disciplina há uma condição a ser desenvolvida melhor, é a função de todas que me estimulam a trabalhar com a educação.
36	Envolve as questões sociais, em minha proposta educativa acredito que é bastante interessante olhar, escutar e falar com o próximo.
37	A empatia, através dos professores e das propostas das disciplinas que permitem a participação dos alunos no processo bem como a consideração e a autenticidade, através do respeito à diversidade.
38	Tudo isto está voltado para o aluno, em como atendê-lo e ajudá-lo , essas três condições são voltadas e despertadas em mim para que eu possa me tornar uma boa educadora capaz de entender e suprir todas as necessidades dos alunos.
39	Atendendo as necessidades dos alunos.
40	Carl Rogers me chamou atenção no primeiro ano de Pedagogia. Os itens citados são trabalhados em todas as disciplinas em todo momento.
41	Branco
42	<ul style="list-style-type: none"> • Saber olhar para o outro como ser humano, nas suas atitudes, nos seus questionamentos,pois cada olhar tem um saber. • Saber escutar porque todos temos que aprender um com o outro, e muitas vezes aprendemos ao saber escutar. • A fala, devemos ter sempre consciência no que se fala, porque muitas vezes as palavras podem ser agradáveis ou não, ter disciplina e humildade ao falar.
43	São mais estimulados no dia a dia escolar do que no curso em si.
44	É preciso ter presente que ao aprendiz como sujeito de sua prática de aprendizagem corresponde necessariamente um professor sujeito das sua prática docente, e para conseguir a sua competência o

	único caminho é o da reflexão sobre a sua prática, ou seja o professor vê, olha e escuta o aluno.
45	Branco
46	Não foram muito desenvolvidas ficou muita coisa a desejar.
47	Primeiro em nossa realidade, que muitas vezes nosso comportamento, nossa postura é tão espontânea que não dá nem para pensar e refletir antes. O ideal seria analisarmos, ouvirmos e depois falarmos, decidirmos.
48	É preciso escutar, observar os exemplos... pensar e somente depois agir. Uma atitude precisa estar de acordo visando o bem estar de todos.
49	Branco
50	Branco
51	Pude analisar no curso de Pedagogia a forma de trabalhar que sempre foi em grupo em diversos trabalhos.
52	Com as aulas de educação inclusiva
53	Com as aulas de educação inclusiva
54	Temos orientações através das matérias educação inclusiva, didática, gestão educacional.
55	Sim trabalhar a parte de inclusão social, você começa a ver as coisas de outro modo.
56	Com as aulas de educação inclusiva onde usamos nos textos atuais. A reflexão sobre nossa atuação ao interpretar de imediato as falas ou atitudes sem um olhar observador.
57	Sim principalmente na aula de didática onde aprendemos a trabalhar como equipe, sendo assim avaliamos nossas atitudes, onde num olhar, no escutar e o falar trouxe mais respeito aos pensamentos de outros colegas.
58	Através de leitura de textos, dinâmicas e discussões em grupo.
59	Branco
60	Branco
61	Em toda a nossa vida profissional se faz necessário estas três condições. Observar, estudar, escutar, aprender e transmitir, falar.
62	Através de leitura de textos e discussão dos mesmos, dinâmicas, trabalhos e apresentações.
63	Através de leituras e análises de textos direcionados, dinâmicas e discussões.
64	Através de leituras de textos, dinâmicas e discussões
65	Através de textos adotados pelos professores e as dinâmicas de grupo. Discussões sobre os assuntos cotidianos que estão diretamente relacionados ao nosso currículo.
66	Branco
67	Não sei essa informação
68	Nas devolutivas das disciplinas até o ponto onde foi aplicada.
69	Branco
70	A escuta e a fala são bem desenvolvidas; já o olhar geralmente não é direcionado.
71	Através das atividades propostas.
72	Essas características vêm sendo estimuladas e desenvolvidas desde o início do curso, para mim estão bem fixadas.
73	Na medida de sempre observar os nossos alunos em forma de questionamento não sobre eles mas sim sobre você.
74	Branco
75	Trabalhando com aulas práticas com laboratório.
76	Branco
77	O olhar diz tudo, o falar baixo com a criança. Então os mais velhos de idade criaram seus filhos no olhar, sem agressão, expressão e é isso que tem que ser, sem tocar no aluno olha para ele com expressão de recriminação do que fez, 1º perguntando o que aconteceu calando para a criança escutar o que ela diz e falar com ela sem toca-la. E sim conversar.
78	As oportunidades são oferecidas mas nos falta tempo acabamos por não aproveitá-las.
79	Na maioria das vezes são poucas, um ou outro professor nos estimula sempre são na forma escrita (desenvolvimento ou texto, resumo, leitura)
80	Branco
81	É fundamental um coordenador saber olhar para trás, saber ouvir seus educadores e saber falar no momento certo.
82	Branco
83	Tem matérias bem estimulantes com desenvolvimento de aprendizagem excelente.
84	Branco
85	Rogianas → não sei o que é isso. O contato com os colegas da classe enriquece o nosso aprendizado.
86	Através das produções de texto dos debates e dos seminários pude olhar, escutar, falar e me expressar também de forma escrita.
87	Branco

88	Trabalhar a comunicação e a relação entre os seres humanos é de extrema importância para a formação de professores.
89	Prega-se a prática e cobra-se a teoria.
90	Na visão geral de como poder lidar com o ser humano de uma maneira mais positiva com busca de valores.
91	Acredito que muitas vezes o olhar não é entendido, a escuta é considerada e a fala é enfatizada. Mas são relações que devem ser construídas ao longo do tempo pelo conjunto.
92	Em todos os aspectos! Estou muito satisfeita com o curso! Era tudo que eu sempre quis e achava que não existia, pois muitas vezes os conteúdos são priorizados em detrimento de outros aspectos. Muitas vezes a escuta, o olhar e a fala não são sequer considerados.
93	Estas três condições são estimuladas quando há uma boa relação entre o professor e o aluno, no qual sinto-me segura para questionar, trata-se de um movimento recíproco. Nos grupos de estudo tais condições também são estimuladas, pois os alunos aprendem a escutar os colegas e expor suas reflexões.
94	Quando o grupo de alunos está se constituindo, num primeiro momento as pessoas são isoladas distante e confuso. As pessoas se enxergam de maneira diferenciada. Num segundo momento o grupo começa a perceber suas diferenças, os conflitos aparecem. Em último o grupo já respeita a singularidade de cada um. Isso aconteceu aqui na faculdade com o grupo de alunos.
95	Está muito ligada na formação de grupo classe para pensar no grupo de trabalho nas escolas, seja grupo de alunos e professores. E também estas três condições são fundamentais para o trabalho de um coordenador.
96	Na proposta da Instituição a formação do educador é pontuada em uma proposta democrática e crítica, facilitando a experiência da fala que aproxima o educando do educador, possibilitando a troca e a reflexão.
97	Para dizer a verdade não sei se são desenvolvidas. Acredito que estão sendo estimuladas e desenvolvidas no currículo oculto do curso: quando prezamos para se ter o respeito na sala de aula de uns com os outros, sabendo ouvir o que o outro diz e falar na hora certa e talvez também um pouco na aula de relações sociais, trabalho e cidadania. Apesar que estes assuntos são abordados também implícita ou explicitamente nos textos dos autores já citados na questão 7, que falam muito sobre a gestão democrática.
98	O grupo classe neste momento vivencia as condições do olhar, da escuta e da fala. Há respeito pelo outro. Essas condições são estimuladas por meio das discussões na sala como um todo, discussões em pequenos grupos, trabalhos, pesquisas, articulação entre os autores e a nossa vivência fora da faculdade, procuramos sempre ficar atentos ao que o outro fala, se surgem dificuldades procuramos nos ajudar, fazemos combinados juntos e também decidimos sobre alguma situação se preocupando com o outro.
99	Pensando na formação do professor o desenvolvimento dos itens descritos acima poderia ser melhor desenvolvido desde o início do curso.
100	Branco
101	Na participação individual e com o grupo nas dinâmicas e leituras propostas, nas trocas de experiências e dificuldades. No debate e aprofundamento de questões pertinentes a cada assunto.
102	Através de reflexões.
103	Na minha opinião as relações, ainda, são teóricas, expositivas e pouco dialógico e filosóficas, desse modo, aparece-me reduzida a preocupação com a empatia e a autenticidade.
104	Trabalhos em grupo, debates...essas são as propostas o que não significa que elas aconteçam efetivamente.
105	Acredito que estas características são superficialmente trabalhadas normalmente estão implícitas em questões mais práticas.
106	Branco
107	Branco
108	Ilegível
109	Quando debatemos refletimos assuntos propostos e também com a leitura de textos pedidos.
110	Em medida suficiente para que eu reveja todas as minhas atitudes são desenvolvidas a partir do meu cotidiano. E me aguça a cada aula criando a necessidade de buscar cada vez mais.
111	Estas condições são trabalhadas em todas as disciplinas porém na disciplina de questões institucionais estas condições estão mais presentes.
112	Todo o curso de formação se volta para aprofundar o processo de ensino aprendizagem em relações interpessoais. Nos quatro anos são estimuladas trocas de experiências, escutar o outro, ter cuidado com a fala no sentido de não levar para o lado pessoal, etc.
113	São estimuladas cotidianamente. Lemos e discutimos um tema chamado a educação do olhar, este é só um exemplo. A possibilidade de falar, discutir é inerente ao curso. Tratam-se de práticas vivenciadas.
114	Branco

115	Branco
116	O curso de Pedagogia despertou em mim a sensibilidade para olhar, ouvir e falar. Percebo isto em minhas atitudes, escritos e falas.
117	Estas três condições são muito valorizadas no curso, pois sempre estamos trabalhando em grupo, discutimos, apresentamos trabalhos para a classe. E sempre há respeito pelas diferentes opiniões e contribuições. Há muito espaço para a troca e para a construção do conhecimento de forma coletiva.
118	Por meio de discussões em que sou ouvida e estimulada a ouvir o outro. Olhares atentos dos professores.
119	Essas três características são essenciais em todo educador.
120	branco
121	Estes temas não foram privilegiados no nosso curso, tendo em vista que a classe é muito “difícil” com muitos egos elevados e a faculdade ou a coordenação ignorou isso na prática, bem como na teoria.
122	Infelizmente não em todos os momentos mas quando tem-se uma abertura, é de modo bastante marcante e proveitoso...
123	Sempre que possível os educadores tentam dar apoio em relação a retirada de dúvidas, escuta opiniões, críticas, etc.
124	A ver escutar e falar da escola e da formação de outra forma, pois agora estou dentro das partes pedagógicas. A partir de estágios e experiências em sala de aula.
125	É importante essas três condições desde que o respeito seja mútuo. Sinto isso distante em minha vivência como educanda.
126	Esses três instrumentos são bem trabalhados por uma educadora em especial. Através de dinâmicas, sensibilizações, histórias de vida e diversas leituras que nos possibilita transcender nossas relações.
127	Através das disciplinas de didática e multiculturalismo exploramos estas dimensões despertando novas visões sobre a realidade e o sentido que ela representa.
128	Eu sou mais de ouvir e olhar, do que de falar. Pois todas as vezes que abro a boca para falar alguém manda que eu me cale. E isso tem sido um trauma para mim. Agora só falo o necessário, fico mais observando e tirando minhas conclusões.
129	Estes três pontos de vista são fundamentais para o bom funcionamento de qualquer instituição, o que realmente faz a diferença é como o responsável recebe as informações que esses três gestos nos transmitem. Na mesma instituição esses gestos são absorvidos, mas nada é feito para melhorar, o que fazem é não rotular como intransigentes. Jogam por terra toda a filosofia pregada por eles próprios.
130	Através das atividades desenvolvidas em grupo sob a orientação de uma boa teoria.
131	Como aluna não existe muito este estímulo, mas como pessoa sei que estes fatores devem ser instrumentos que facilitam o trabalho e principalmente fazem parte da ação educativa.
132	Percebo que ainda tenho muito a trabalhar nesta trajetória, principalmente no que se refere a escuta e a fala. É um eterno exercício de vir a ser.
133	branco
134	Em algumas matérias é trabalhado os instrumentos acima como podemos olhar, escutar e falar às pessoas que estão no nosso redor, que fazem parte da instituição escolar.
135	Dando espaço e deixando as crianças colocarem em prática na sala de aula suas experiências vividas.
136	No curso que é dado sobre a teoria de Wallon.
137	O curso de pedagogia deve criar um vínculo com as alunas. A vivência dele acarretará na vivência de muitas de nós em sala de aula. É uma responsabilidade muito grande.
138	O olhar foi estimulado através da escuta ou seja, aprendi a escutar antes de dar alguma opinião. A fala foi desenvolvida através de muita leitura, apresentação de seminários e de escrita.
139	branco
140	Primeiramente o olhar, pois tinha aulas que faziam isso mesmo, e agora tenho um olhar mais aguçado. Quanto à fala tenho melhorado também e com diálogo podemos ouvir e falar.
141	Através do olhar aprendi observar melhor a mim própria, e escutar o que o outro tem a dizer, através de seminários, do curso de pedagogia. A fala consegui através das dinâmicas que a professora aqui deu. Aprendi a confiar que sou capaz.
142	Acredito que estas propostas são estimuladas a partir do momento que os professores me dão oportunidades de exprimir minhas opiniões e conceitos dos assuntos abordados bem como nos fazem ver as coisas com um olhar mais crítico, nos fazendo perceber a real necessidade de se trabalhar com o grupo de professores. Quanto a ouvir também é trabalhado no momento em que há auto-avaliação, neste momento sinto que me é dado a oportunidade de colocar minhas opiniões, o que penso se concordo ou não a respeito de tudo.
143	Essas são características que quanto mais estimuladas no aluno melhor, então, durante todo o curso elas estão bastante presentes na conversa em sala de aula e debates com os profissionais, os materiais trazidos por eles como textos, vídeos entre outros; nos trabalhos em grupos enfim toda metodologia de ensino utilizada durante o curso visa reforçar estas características no aluno de maneira bastante marcante.
144	Durante o dia a dia dentro do contexto escolar desenvolvo estas habilidades, estas as quais estão muito sensitivas. É algo que tem que ser estimulado, pois não é invento quando na infância o respeito a divergência de

	opiniões ou ritmos diferentes de trabalho. A filosofia é algo importantíssimo na vida de qualquer ser humano principalmente na coordenação.
145	As três condições são de suma importância, porém a escuta vem em primeiro lugar, o olhar em segundo e o falar em terceiro.
146	A todo momento nas discussões em grupos promovidas nas diversas aulas do curso de pedagogia.
147	No decorrer no curso, os trabalhos em equipe foram crescendo de forma gradativa, isso me auxiliou muito no crescimento pessoal, pois tive a oportunidade de falar, de ouvir e ser ouvida.
148	Ao longo do curso as características rogerianas foram trabalhadas a todo instante conosco, desde a disposição das cadeiras na sala de aula, a relação aluno-professor e na relação aluno-aluno. O nosso curso não somente deve-se a teoria, mas principalmente a prática pedagógica.
149	<ul style="list-style-type: none"> • O olhar reflexivo • A importância de ouvir o outro, • Falar para ensinar e para aprender, • São bases para se tornar um bom educador.
150	<ul style="list-style-type: none"> • Na valorização do ser humano, • Na confiança, • Nos estímulos e incentivos, • No compromisso do ensinar e aprender.
151	Durante todo o curso prevaleceu o trabalho em grupos, o que favoreceu o desenvolvimento dessas características, pois no trabalho em grupos temos que aprender a criar no coletivo, e os resultados bons ou não, são responsabilidade de todos. Além disso, aprendemos muito com os professores, que na sua prática diária nos ensinam muitas vezes, com o exemplo muito mais do que com o conteúdo.
152	Essas características são desenvolvidas em todo o decorrer do curso, na forma de respeito com que nos relacionamos com os professores. Entre as equipes dos projetos de pesquisa orientados pelas supervisoras e tem constante refletir nas aulas.
153	Partindo do pressuposto que o curso de pedagogia transformou minha forma de pensar. Vejo essas características a todo o momento, mas o crescimento desses aspectos são internalizados na medida que atuo com essas condições, ou seja, aprendo fazendo a articulação da teoria e a prática.
154	Acredito que estas características foram muito bem discutidas durante todo o processo deste curso. É muito importante termos esta referência do olhar atento de nos percebermos e percebermos o outro, saber ouvir o que as pessoas tem a nos dizer antes de julgarmos apenas por um comportamento momentâneo e saber falar preocupando que o outro tenha entendimento da mensagem, procurando trabalhar esses aspectos no outro, sempre interagindo eticamente.
155	Ao meu ver este desenvolvimento esteve sempre presente no decorrer do curso. Obtive crescimento em minha escrita, no exercício da leitura, em saber olhar, a escutar e saber o momento de falar.
156	Através de atividades em grupo pois todos debatem um assunto escutando e respeitando os colegas e estes o mesmo por nós.
157	São estimuladas aceitação de outro respeito a opinião do outro na fala de si mesmo, buscar opinião, trabalhar em equipe.
158	Procuro ser ousado naquilo que me é possível fazer. Os obstáculos não serão superados quando deixarmos o medo para trás, enfrentar os desafios fazem parte dessa profissão.
159	A questão da relação interpessoal é extremamente importante ser frisado na formação do coordenador pedagógico, pois é ele quem irá propiciar que sua equipe realize-a com respeito, clareza e sentido. Olhar, escutar e falar são ações importantes em qualquer campo de atividade humana. Acredito que só um curso seja condutor dessas ações.
160	Os três aspectos são todos o tempo todo trabalhados porque eu me proponho e o curso oferece esse espaço.
161	Essas três características são envolvidas na medida em que os professores buscam trabalhar coletivamente conosco, nos olham, nos escutam e falam conosco, numa troca contínua de conhecimento que nos faz sentirmos considerados como parte essencial deste contexto educacional.
162	Gosto muito do curso pois nós vivenciamos diversas experiências em sala de aula, são discutidos diversos temas e cada aula que passa deixa uma bagagem ainda mais rica e inovadora.
163	Os três instrumentos são fundamentais para qualquer curso. Quanto mais dentro da proposta pedagógica, pois o olhar possibilita mudanças de paradigma. A escuta aproxima as pessoas, existe um respeito, entre as pessoas, principalmente uma escuta sensível. A fala combinada com dois instrumentos há o dialogo horizontal como diria Paulo Freire. Podemos até sonhar com a nova educação.
164	À medida que o meu olhar para educação se faz diferente, pois provoca uma inquietude; e educador coordenador tem que ter dentro de si algo que move, sinto que tenho me preparado para escutar e falar no momento adequado, pois olhar, a escuta e a fala têm que estar em sintonia.
165	branco
166	branco
167	Não estou percebendo esse desenvolvimento no meu curso. Somente na relação da professora com os

	alunos.
168	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito e a atenção para com qualquer individuo. • A autenticidade naquilo que se faz, que se desenvolve, a verdadeira face da transparência em sua ação trabalhadora. • O ouvir o outro, porque quando se escuta a informação entra, mas não processa. Quando ouve o que se diz você consegue refletir antes de responder. • A questão do equilíbrio. Interno e externo um bom coordenador só pode ser bom realmente se for fiel a si mesmo, e deixar transparecer o que realmente é.
169	Através de seminários, palestras, teatro, dinâmicas, estudos independentes, projetos e trabalhos em geral.
170	São estimuladas através da postura do profissional, sua flexibilidade, olhar diferenciado e sobretudo ser autêntico.
171	No curso pude ter um olhar mais tranqüilo para com o aluno que vou enfrentar. Todos têm direito ao aprendizado porque cada um vem de culturas diferentes e tiveram condições das mais diferentes. E o professor dosar e ter responsabilidade com todos mesmo em classes repletas de crianças – 40 a 45 por classe.
172	Branco
173	Dentro das aulas dinâmicas e super atualizadas das quais existe uma troca muito boa e valiosa para todos nós.
174	branco
175	Realizamos atividades em grupo onde aprendemos a ouvir a opinião dos outros, suas idéias, seus pensamentos.
176	São estimuladas e desenvolvidas com a intenção de sermos coordenadores ou supervisores mais flexíveis amigáveis e colaboradores. Temos de olhar, escutar e falarmos para sermos bem sucedidos.
177	Estar sempre aberta ao dialogo. Aceitação do novo. Capacitação constante.
178	branco
179	À medida em que busco participar para um aprendizado qualificado e de ação.
180	Acredito que o olhar vai ser desenvolvido com a prática. No nosso curso somos muito estimulados a desenvolver certas habilidades como a sensibilidade e flexibilidade.. No nosso curso percebo que temos muito mais trocas de experiências de narração de casos por parte dos professores o que desenvolve a escuta e fala.
181	branco
182	Nenhuma
183	O foco da educação está voltado a formação do homem como ser humano. Os profissionais da educação estão aprendendo a lidar com os sentimentos de seus alunos. O aluno é o foco como um ser dotado de sentimentos, valores e conhecimentos.
184	branco
185	Procuro exercitar esses instrumentos no meu trabalho socializando experiências com os colegas discutindo dando e abraçando sugestões no trabalho coletivo.
186	O curso tem como característica formar o novo supervisor flexível, humano, não controlador voltado para pedagógico, a universidade nos propicia subsídios , porém cada educador tem autonomia intelectual e crítica para constituir o estilo de profissional que pretende ser e o tipo de trabalho que pretende desenvolver.
187	O curso – pedagogia propriamente dita, ofereceu um amplo debate sobre a importância da observação e reflexão. Acredito que esse movimento engloba as condições rogerianas. Acredito ainda, que isso ocorra em todas as instancias e relacionamentos escolares.
188	Estas características foram trabalhadas durante o curso através de estágios supervisionados, que enfatizaram o olhar, a escuta e a escrita. Outra forma foi através das dinâmicas de grupo que foram trabalhadas com uma única disciplina no teste sócio métrico e nas aulas de prática de ensino em que foram verificadas nossas relações interpessoais.
189	Durante o curso felizmente tive bons professores que propuseram momentos em que essas condições fossem desenvolvidas. Exemplos desses momentos posso citar as aulas de dinâmicas de grupo onde me fez refletir sobre o cotidiano.
190	Acredito que é feita através da minha prática dentro da linha que trabalho, do sócio construtivismo. As relações estabelecidas com os companheiros.
191	Branco
192	Temos que aprender a olhar, a escutar e também a saber falar, estamos trabalhando com estes instrumentos e ajudando as pessoas a utilizar os mesmos.
193	Todos os professores sempre reforçaram tais aspectos, o estudo de textos e reforçando nos estágios, isto é, na proposta dos estágios, em que fomos incentivados a observar as necessidades dos alunos, aprendendo a fazer entrevistas e dinâmicas. Os materiais de psicologia prática de ensino, supervisão educacional, entre outras, sempre trataram desses temas.

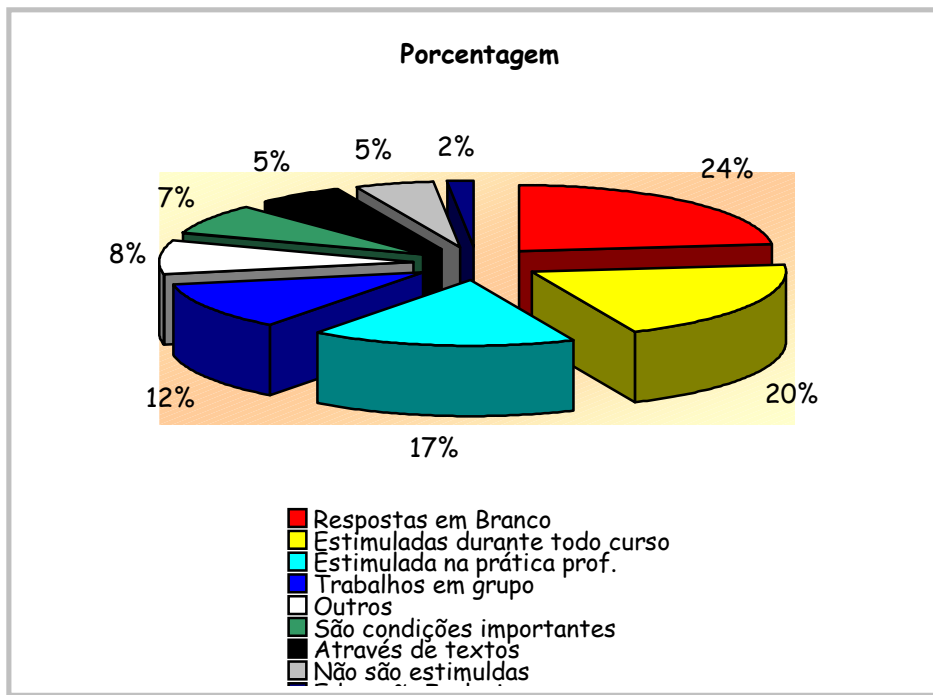
194	Através da proposta e metodologia do curso.
195	Branco
196	O curso me fez desenvolver um olhar crítico sobre as escolas e sistemas.
197	Branco
198	Branco
199	Empatia na disciplina de Psicologia Organizacional com o aprendizado do teste sócio métrico se avaliar as relações grupais. Consideração nas relações informais. Autenticidade nas aulas de dinâmica e prática, e nos estágios desenvolvemos essa autenticidade.
200	Aprender a viver em grupos e a trabalhar conjuntamente . Essas três condições são fundamentais para conseguir atingir seus objetivos com sucesso.
201	Branco
202	Aprendendo a trabalhar em conjunto cooperando um com o outro sempre que necessário, procurando resolver os problemas juntos.
203	Trabalhar a afetividade, a motricidade e a cognição, desenvolveram em mim uma personalidade mais adequada para atuar com meus alunos.
204	Branco
205	Branco
206	Através das dinâmicas que são propostas às alunas da metodologia utilizada pelos professores ao longo do curso.
207	A empatia é essencial para um pedagogo, à medida que nos colocamos no lugar de outra pessoa é possível sempre buscarmos o melhor que há em nós. A partir do momento que possuímos estas três condições somos estimulados a dar um pouco do que recebemos e isso já é um estímulo na proposta do curso.
208	Falar muitas vezes é necessário expressar nossos sentimentos e conquistas.
209	O olhar muitas vezes diz tudo. Escutar muitas vezes é melhor do que falar. Falar muitas vezes é necessário para expressar nossos sentimentos e conquistas.
210	Algumas disciplinas fazem com que você pratique essas características através de trabalhos que devemos apresentar e discussões de temas onde todos têm sua opinião própria.
211	A empatia é importante colocar-se no lugar dos alunos.
212	b
213	b
214	Pelo fato de que um professor quando assume uma sala, o outro passa os rótulos pra quem vai assumir. Eu prefiro desenvolver um trabalho que eu mesma vou analisar o aluno e entender porque ele age dessa maneira com o antigo professor, melhorar essa visão com um trabalho diferenciado.
215	O ensino da escrita e da leitura bem como o desenvolvimento do vocabulário, considerado uma extensão da brincadeira, pois esses instrumentos implicam na assimilação da aprendizagem através do poder do símbolo. Dessa forma a dedicação e respeito pelo aluno ser original contribuem e são excelentes recursos pedagógicos.
216	Na proposta pedagógica do meu curso os professores buscam trabalhar com o nosso lado humano também fazendo com que todos possam se avaliar como seres humanos a questão da afetividade e do modo de tratar com os alunos foi muito discutida durante as aulas.
217	Estas características são desenvolvidas no meu curso com alguns professores que passaram por nós que proporcionaram este momento.
218	b
219	Estas três características são estimuladas a partir da observação e reflexão provocada através de conteúdos direcionados em questões que as possibilitam.
220	Em primeiro lugar para se fazer pedagogia é preciso gostar do curso, ter consideração pelos professores, colegas e ter autenticidade para lidar com situações isso se aplica em qualquer carreira que for seguir e os cursos devem manifestar isso para que o aluno decida se está ou não no caminho certo.
221	Branco
222	Branco
223	Branco
224	Branco
225	São estimuladas através de reuniões onde posso ter contato com os outros profissionais e trocar experiências.
226	Branco
227	Branco
228	Branco
229	Branco
230	Branco
231	São essencialmente importantes, pois necessitamos dessas três condições para podermos trabalhar mutuamente.

232	Branco
233	Branco
234	Branco
235	Branco
236	Nada essa proposta é muito superficial.
237	A minha estimulação é melhorar a forma de dar aula fazer mais pelos alunos da vida publica.
238	No curso estou aprendendo e vivenciando como ser uma professora e como atuar, saber questionar e saber ouvir.
239	O olhar seria como criar uma perspectiva de futuro do caminho a ser seguido. A escuta seria como a internalização e aplicação dos conteúdos e fazer funcionar a teoria. A fala seria a reprodução das idéias construídas durante o curso.
240	O curso nos auxilia a observar antes de tirarmos nossas opiniões para não nos confrontarmos com o erro, escutar e falar.
241	No meu ver as três condições são de suma importância e não consegui identificar uma proposta pedagógica no meu curso.
242	Essa proposta ainda não foi identificada no meu curso.
243	O curso se baseia em uma linha humanista onde como professores temos que pensar no aluno como um ser e para tentar entendê-lo é necessário se posicionar como ele sendo verdadeiro e vendo-o como uma pessoa.
244	Durante o curso é pouquíssimo a estimulação dessas três condições citadas acima.
245	Branco
246	Acredito que nossa professora vem nos mostrando quais os requisitos para ter a função heróica de coordenadora. Precisamos ser mediadores, ter jogo de cintura, sermos simpáticos, práticos e persistentes. Saber observar, escutar a comunidade escolar também é um exercício rico para nortear nosso trabalho.
247	Branco
248	Branco
249	Durante o curso são apresentadas e discutidas conteúdos relacionados ao tema e a vivência de estágio colabora na estimulação dessas características.
250	Como trabalhar em grupo, debates, trocas de experiências.
251	Estimulado através da troca de experiências atividades em grupo, seminários e pesquisas.
252	Branco
253	Nas aulas de gestão pedagógica quando o professor passa texto sobre a teoria humanista da administração de Taylor.
254	Passamos a ver a criança como um ser especial, aprendemos a escutá-lo, a observá-lo e o falar de uma maneira na qual ele compreenda. O curso é tudo que eu esperava e consigo absorver tudo o que queria para o meu futuro.
255	São desenvolvidas sim, temos condições de atribuir novos valores e significados, perceber se estamos no caminho certo, aquilo que se faz necessário mudar, lançarmos novos desafios para alcance das metas.
256	Todos os professores procuram trabalhar estes aspectos mas que serão desenvolvidos somente durante o prática no exercício da função.
257	Desde o início do curso de Pedagogia até o final pois os docentes procuram manter uma linha prática, os alunos olham, escutam e falam pouco.
258	Sim, desde o início do curso nós temos a oportunidade de expressar a partir de embasamento e estudos.
259	Branco
260	Nos seminários as relações interpessoais são necessárias e resultam nosso crescimento enquanto profissionais da educação.
261	Acredito que a autenticidade e empatia sejam primordiais para os relacionamentos interpessoais. Assim acredito que as relações de poder sejam fragilizadas no sentido de não haver mais concorrências privilégios. A proposta do curso vem atender essas necessidades.
262	Branco
263	As propostas pedagógicas do curso proporcionaram a oportunidade da troca de conhecimentos.
264	
265	Nas aulas que oferecem a oportunidade da participação do diálogo.
266	Através de seminários, trabalhos individuais ou em grupo e do acompanhamento destes pelos professores.
267	Branco
268	Tem feito mudança no modo de olhar o aluno, considerando-o, ouvindo-o como ser único apesar das lotações em sala de aula.
269	Textos de administração escolar colocam a função do diretor, está a liderança resolvendo não só questões pedagógicas e administrativas mas as relações interpessoais possibilitando uma gestão democrática e a participação coletiva na construção de projetos – (Pergunta de difícil compreensão).
270	O curso está sendo corrido devido às greves mal damos conta de ler textos que também não são esgotados nas aulas.

271	Branco
272	Branco
273	Na medida em que se respeite a realidade do educando e ao mesmo tempo estimulá-lo a adquirir conceitos novos sobre um conhecimento prévio.
274	O profissional.
275	Procuo ter o olhar, a escuta e a fala. Esses assuntos já foram bastante discutidos no curso é de extrema importância principalmente para o trabalho realizado com as crianças.
276	O trabalho em equipe, a troca de experiências, tem sido muito importante para um trabalho coletivo significativo.
277	Não são estimuladas praticamente, há algumas leituras relacionadas a esse assunto.
278	Nas dinâmicas das aulas de princípios e métodos da administração escolar e nos textos da disciplina planejamento escolar.
279	Através da comunicação, troca de experiências, dos recursos oferecidos como livros para pesquisas, materiais pedagógicos, revistas e outros.
280	Branco
281	Branco
282	Participação em aula e apresentação de seminários.

Primeiro agrupamento de respostas:

Categoria de resposta	Quantidade
Respostas em branco	72
São estimuladas durante todo o curso	62
Sou estimulada na minha prática cotidiana	53
Trabalhos em Grupo, Seminários, Dinâmicas	36
Outros *	26
São condições importantes	23
Através de textos	17
Não são estimuladas	16
Com aulas de educação inclusiva	05



* Na categoria *outros*, apareceram as respostas:

- A autenticidade naquilo que se faz, que se desenvolve, a verdadeira face da transparência em sua ação trabalhadora.
- Falar, analisando o que vou dizer.
- 1º lugar o professor molda pelo exemplo, aprender a ser.
- A escuta e a fala são bem desenvolvidas; já o olhar geralmente não é direcionado.
- A escuta seria como a internalização e aplicação dos conteúdos fazer funcionar a teoria.
- A fala seria a reprodução das idéias construídas durante o curso.
- A fala, devemos ter sempre consciência no que se fala, porque muitas vezes as palavras podem ser agradáveis ou não, ter disciplina e humildade ao falar.
- À medida em que busco participar para um aprendizado qualificado e de ação.
- A questão do equilíbrio. Interno e externo um bom coordenador só pode ser bom realmente se for fiel a si mesmo, e deixar transparecer o que realmente é.
- Aceitação do novo.
- Acredito que muitas vezes o olhar não é entendido, a escuta é considerada e a fala é enfatizada. Mas são relações que devem ser construídas ao longo do tempo pelo conjunto.
- As oportunidades são oferecidas mas nos falta tempo acabamos por não aproveitá-las.
- Carl Rogers me chamou atenção no primeiro ano de Pedagogia.
- Na confiança,

- Não sei essa informação
- No curso que é dado sobre a teoria de Wallon.
- Nos estímulos e incentivos,
- O olhar reflexivo
- O olhar seria como criar uma perspectiva de futuro do caminho a ser seguido.
- O ouvir o outro, porque quando se escuta a informação entre, mas não processa. Quando ouve o que se diz você consegue refletir antes de responder.
- Ouvir sem interromper quem fala, atenção.
- Respeito e a atenção para com qualquer individuo.
- Rogerianas à não sei o que é isso.
- Saber escutar porque todos temos que aprender um com o outro, e muitas vezes aprendemos ao saber escutar.
- Temos que aprender a olhar, a escutar e também a saber falar, estamos trabalhando com estes instrumentos e ajudando as pessoas a utilizar os mesmos.
- Trabalhando com aulas práticas com laboratório.

8. Você gostaria de acrescentar mais alguma informação para esta pesquisa? Utilize o espaço abaixo.

Suj.	Você gostaria de acrescentar mais alguma informação para esta pesquisa? Utilize o espaço abaixo.
1	Branco
2	Branco
3	Branco
4	Branco
5	Branco
6	Branco
7	Este curso com intenção de formar coordenadores pedagógicos deveria estar funcionando junto ao curso de pedagogia que já vigora. O curso teria apenas mais do que três anos de duração e seria muito bom.
8	Branco
9	Branco
10	Na atual mudança pedagógica deveria haver um curso de relação interpessoal ou um curso para o desenvolvimento pessoal entre professor e aluno. Algo que ajudasse mais profundamente o professor a entender a necessidade do aluno na escola sua importância e a realização pessoal do professor quando consegue atingir seus objetivos com os alunos.
11	Branco
12	Branco
13	Branco
14	Seria necessário traçar um plano de educação realmente brasileiro, que atendesse às nossas necessidades, mas até que ponto estamos (educadores) realmente preparados para discutir a educação no Brasil se estudamos através de escritores, filósofos e pensadores de outras realidades e países?
15	Branco
16	Branco
17	Encontrei um pouco de dificuldade ao responder esse questionário, pois não sou coordenadora, nunca trabalhei na função.
18	Branco
19	Precisamos mais espaço para discussão. Os estudos e mandamentos sobre a educação devem ter como base a realidade do Brasil e não de outros países.
20	Branco
21	Branco

22	Branco
23	Branco
24	Branco
25	Branco
26	Branco
27	Branco
28	Branco
29	Branco
30	Branco
31	Branco
32	Branco
33	Branco
34	Branco
35	Branco
36	Branco
37	Branco
38	Branco
39	Branco
40	Branco
41	Branco
42	Nós como pedagogos devemos ter vários conhecimentos pois educamos um grupo social, mas também para os outros, trabalhar em conjunto.
43	Branco
44	Branco
45	Branco
46	Gostaria de entender este tal construtivismo e porque as crianças das nossas escolas estão tão defazadas em relação à alfabetização.
47	O grande problema é que os professores não são mais valorizados com antes, em muitas vezes falta um grande respeito.
48	Branco
49	Branco
50	Não pude ser muito clara pois a minha habilitação é administração escolar.
51	Branco
52	Branco
53	Branco
54	Branco
55	Não estudo coordenação mas sim administração então fica um pouco difícil falar mais a fundo sobre o tema.
56	Como estou partindo para AE não posso falar muito de OE.
57	Acredito que ainda a pessoas que não estão totalmente pensando no seu papel de pedagoga, mas estão simplesmente querendo um certificado, para tanto acho que deveria ter no curso um profissional que ajudasse essas pessoas a se encontrarem na sua verdadeira formação profissional.
58	Branco
59	O professor atualmente vem sendo muito massacrado diante dos nossos governantes.
60	Branco
61	Branco
62	Acredito que os cursos de pedagogia deveriam pensar na possibilidade de criar uma escola para prática de estágio supervisionado.
63	Branco
64	Branco
65	Branco
66	Branco
67	Branco
68	Quero acrescentar que a educação em todo aspecto e dimensão deveria ser mais valorizada.
69	Branco
70	Branco
71	Branco
72	Branco
73	Branco
74	Branco
75	Não há tempo para pensar tive apenas 20 minutos para responder este questionário.
76	Branco

77	E sem perguntar 1°. O que fazer em caso de crianças muito <i>acressivas</i> e a pais, não participam e c/ muita insistência de coordenação aparecem <i>ensultando</i> seus filhos e batendo.
78	Branco
79	Branco
80	Branco
81	Branco
82	Branco
83	O curso de pedagogia é muito importante na formação de professores tem alguns professores que está na área de educação com apenas o curso de magistério na minha opinião não é suficiente.
84	Branco
85	O curso de pedagogia não é nada sem a prática.
86	Branco
87	Branco
88	Branco
89	Branco
90	Branco
91	Todos os professores são aptos, mas ainda existem alguns que ... (ilegível)
92	Sinto-me realizada profissionalmente graças a formação que recebi e estou vivendo. Sou uma educadora mais feliz, mais consciente do meu papel social; e isso faz toda a diferença quando estou cansada, aborrecida, pois a importância do meu papel me impulsiona a continuar e a buscar caminhos melhores.
93	Branco
94	Branco
95	Uma informação básica acredito ser da ampliação da atuação do coordenador por exemplo em ONGs
96	Branco
97	Branco
98	Branco
99	Branco
100	Branco
101	Branco
102	Branco
103	Branco
104	Branco
105	Branco
106	Branco
107	Branco
108	Branco
109	Branco
110	Branco
111	Branco
112	Branco
113	Branco
114	Branco
115	Branco
116	Branco
117	Branco
118	Penso que as aulas precisam ser mais bem organizadas de modo que nos estimule e nos motive mais a participar, ler, pesquisar, fala-se tanto em propostas desafios mas pouco se concretizam na universidade.
119	branco
120	branco
121	Creio que há que se reformular as aulas na faculdade para se ter coerência com as teorias estudadas. Basta de memorização !!
122	Espero que esta pesquisa ajude a esclarecer e valorizar esta profissão que a meu ver é o gancho necessário entre as regras rígidas-gestor, administrador, e ao que constrói novas regras, saberes.
123	Branco
124	Branco
125	Branco
126	Infelizmente nossa educação tomou o rumo do clientelismo, nesta instituição ainda existem professores que fazem depósito bancário, é uma vergonha. Sem contar que muitos pararam no tempo e às vezes fica difícil as disciplinas terem nexos. É uma pena, pois estão formando professores!! Na verdade não somos unidos e o desencanto está em toda parte. Nos vendem uma utopia e quando caímos na realidade acabamos moldados pela mesma!!! Fica quase impossível sair da caverna – Platão.
127	Nosso curso de pedagogia está dividido em duas habilitações: administração escolar e orientação escolar.

	Vale ressaltar que meu aprendizado se baseia na habilitação de administração escolar, conforme minha opção.
128	Branco
129	Branco
130	Gostaria de saber mais informações e resultados da pesquisa.
131	Branco
132	Gostaria de agradecer a oportunidade de estar respondendo esta pesquisa. Desejo-lhe boa sorte , bastante sucesso, quando acontecer a defesa por favor nos avise.
133	Branco
134	Branco
135	Branco
136	Acho que a psicologia deveria ser parte da grade, não só de conhecimentos teóricos, mas para vivencia do próprio professor de si mesmo.
137	Branco
138	Branco
139	Branco
140	Branco
141	Sim, encontramos várias dificuldades para estagiar em sala de aula, e na coordenação da faculdade deveria ter parceria com escolas públicas ou privadas para nós alunos podermos estagiar e aprender não só na teoria mas na prática.
142	Diante da realidade vivida por mim em minha escola penso que a formação continuada é o fio condutor que vai servir para que os professores se interliguem e passem a ver o magistério com outro olhar ou seja que eles não são sempre os protagonistas dessa história, mas hora serão protagonistas, ora serão coadjuvantes, pois ninguém está acima do bem e do mal, ou é o detentor de todo o saber. Somos seres em constante mudança aprendendo sempre um com o outro, que bom!
143	branco
144	Não
145	Acredito que o coordenador pedagógico exerce uma importante função na educação, por isso acredito na proposta de formação de professores realizadas pelos mesmos, quando estes possuem seriedade na realização de seus trabalhos.
146	branco
147	Educação continuada. Acho importante saber como coordenador pensa e com relação à sua formação.
148	branco
149	Ser coordenador não é ordenar, é fazer junto. Olhar, ouvir, falar e respeitar o outro em suas diferenças estimulando a busca para fazer sempre melhor.
150	branco
151	branco
152	Gostaria de acrescentar que o peso para um bom curso de formação é a competência dos professores e a afinação dos mesmos com a proposta da instituição, pois fica nítido ao aluno, quando não acontece uma reciprocidade de crença; e isso pode desestimulá-lo a prosseguir.
153	Sou uma pessoa que não trabalha na área da educação, porém esta graduação proporcionou inúmeras reflexões sobre o que é ser um bom educador; a relação política e social que esta ciência traz consigo.
154	branco
155	Diretor, coordenador pedagógico, professores e alunos sempre estão participando do processo para adquirir um novo olhar do conhecimento.
156	Branco
157	Branco
158	Ainda não atuo como professor, mas a educação é algo que sempre me aguçou como formação e que dentro em breve pretendo me tornar o melhor naquilo que estou escolhendo como profissão.
159	Branco
160	Estes trabalhos devem ter espaço na Universidade para conhecermos melhor os estudos atuais.
161	Acredito que o problema vai muito além da formação do coordenador pedagógico pois as autoridades maiores do nosso país têm o domínio pleno da educação o que impede o seu exercício coletivo e democrático.
162	O supervisor deve criar suas metodologias a partir dos problemas que encontra no seu dia a dia.
163	Gostaria muito de ler a sua tese, as questões estão bem elaboradas.
164	Que é preciso provocar, despertar nos educadores a vontade, o desejo de despertar para o novo.
165	branco
166	branco
167	branco
168	<ul style="list-style-type: none"> • Levantou a questão da sensibilidade humana na ação coordenadora? • Considerou a questão da motivação do individuo junto ao que se propôs a desenvolver?

	• E se realmente é isso que gostaria de realizar?
169	A educação já acontece de forma desigual dentro das questões de carreiras, salários, condições de trabalho docentes, etc. Em um país democrata teria que ser igual para todos e o discurso continua e a ação não tem espaço.
170	branco
171	Em uma escola publica onde os governantes não dão oportunidade de crescimento para a camada mais popular o jeito é ensinar mas deixando com eles ... (ilegível)
172	Branco
173	branco
174	branco
175	branco
176	branco
177	branco
178	branco
179	branco
180	branco
181	branco
182	As universidades ainda formam professores precariamente informados.
183	branco
184	branco
185	Tenho vontade de formar grupos de estudo fora da faculdade e do ambiente de trabalho, para tratar das questões que influenciam a educação, porém com pessoas desses universos.
186	Existem muitas escolas que a coordenação não preocupa-se com o desenvolvimento de todas as turmas, se uma sala funciona ou melhor o trabalho é significativo se esquece das demais , notei esse fato no meu estágio fiquei triste de pensar que existem na educação profissionais que não possuem interesse em desenvolver um bom trabalho e proposta pedagógica.
187	Branco
188	Branco
189	Branco
190	Branco
191	Hoje é dia que estamos sendo dispensados mais cedo e estamos saindo na pressa. Respondi a pesquisa correndo e sem a devida atenção. Desculpe-me
192	Branco
193	Branco
194	Branco
195	Branco
196	É necessário mais prática nos cursos, não basta ficar só na teoria.
197	Branco
198	Branco
199	Branco
200	Branco
201	Branco
202	Branco
203	Branco
204	Branco
205	Branco
206	Branco
207	Branco
208	Qual o perfil de cada um para escolher uma pós graduação sem se arrepender.
209	Como anda o curso de pós graduação na sua faculdade. Qual o perfil de cada um para não escolher uma pós errada. Como escolher uma pós graduação sem erro. Gostaria de ter informações sobre o curso de pós graduação em Pedagogia Hospitalar. Tania1779@hotmail.com
210	Branco
211	Branco
212	Branco
213	Branco
214	Gostaria que você perguntasse que mesmo o pedagogo sabendo que nossa profissão é mal remunerada porque ainda há interesse em procurá-la, e se formado, vai realmente educar ou quando passar em um concurso público irá sentar-se na sua mesa e fazer o mesmo que os professores fazem hoje?
215	Branco
216	Branco
217	Gostaria de salientar que meu foco pedagógico é a criança, pois acredito que a base educacional se forma

	dos zero aos seis anos.
218	Branco
219	Branco
220	Branco
221	Branco
222	Branco
223	Branco
224	Branco
225	Branco
226	Branco
227	Branco
228	Branco
229	Branco
230	Branco
231	Branco
232	Branco
233	Branco
234	Branco
235	Branco
236	A educação no Brasil é culpa de professores incompetentes que estão à nossa volta e muitos não querem enxergar e fica como está.
237	Branco
238	Branco
239	Não . Muito Boa e difícil a pesquisa.
240	Branco
241	Branco
242	Branco
243	Branco
244	Branco
245	Branco
246	Meu maior sonho é ser coordenadora pedagógica, porém estou desanimada com tal função pois observo a luta diária da coordenadora da escola municipal que eu trabalho. Infelizmente o coordenador tem seu trabalho atrapalhado por professores e diretores descompromissados.
247	Branco
248	Branco
249	Branco
250	Através do meu estágio na unidade escolar percebi o quanto esta difícil o trabalho do coordenador pedagógico, vejo os professores como tartarugas que andam em passos lentos num mundo tão globalizado. E poucos muito poucos são tão simpáticos como o bichinho.
251	Branco
252	Branco
253	Pelas aulas que tive percebi que o coordenador pedagógico é saco de pancada dos professores e diretores.
254	Branco
255	Branco
256	Branco
257	Branco
258	Branco
259	Branco
260	Branco
261	Branco
262	Branco
263	Branco
264	Gostaria de dizer que nosso curso embora se prime pela formação teórica não dá formação para coordenação pedagógica, não contribuindo pois nesse sentido profissional ficando entre um pesquisador pensador da educação e um aplicador mediano.
265	Branco
266	Branco
267	Como docente de uma escola estadual percebo que a função do coordenador pedagógico é esvaziada do seu verdadeiro sentido. A grosso modo o coordenador se torna um secretário da direção ou mesmo assume a direção da escola. Além disso cabe a ele o papel de abafar as divergências entre Diretoria de Ensino e a escola, e ou um mensageiro oficial.
268	Branco

269	Branco
270	O professor é mal remunerado, o estagiário é mal remunerado e se eu não trabalhar passarei fome. Trabalhando 8 horas por dia , viajando 250 km por dia sendo casada e tendo filhos não tenho tempo para aperfeiçoar a minha formação. Essa é a realidade de muitos professores.
271	Branco
272	Branco
273	Branco
274	Branco
275	Branco
276	Branco
277	Branco
278	Branco
279	Branco
280	Branco
281	Branco
282	Branco

ANEXO 6: Transcrição do diálogo desenvolvido no primeiro encontro ou Grupo Focal 1

14/11/2005, das 19h30m às 23h00m

Participantes: 05 educadores, aqui identificados por nomes fictícios, a pesquisadora e uma auxiliar de pesquisa.

Valdir:

- Formação: Pedagogia
- Doutor em Educação
- Atualmente é Coordenador Pedagógico e professor de curso de Pedagogia.

Ana Maria:

- Formação: Psicologia
- Doutora em Educação
- Foi Coordenadora Pedagógica no Ensino Básico
- Atualmente é professora do curso de Pedagogia

Mariana:

- Formação: Serviço Social
- Mestre em Educação
- Foi diretora e Coordenadora Pedagógica no Ensino Básico
- Atualmente leciona em curso de Pedagogia.

Estela:

- Formação: Pedagogia
- Foi Coordenadora Pedagógica no Ensino Básico
- Atualmente é professora em curso de Pedagogia.

Júlia:

- Formação: Psicologia
- Mestre em Educação
- Foi orientadora Educacional no Ensino Básico.
- Atualmente leciona em curso de Pedagogia.

A pesquisadora apresenta o objetivo do encontro, e convida o grupo a iniciar a discussão.

Estela:

Eu achei muito interessante participar dessa discussão. Na verdade eu não trabalhei especificamente com a disciplina de gestão mesmo. Eu trabalho com disciplina de fundamentos, mas por ter exercido durante muito tempo, a função de coordenadora e ter pensado numa atuação bastante marcante das coordenadoras, sempre que é possível agente acaba trazendo a discussão para a filosofia, para a prática, pensando em qual é o novo papel da escola, como é que o coordenador se situa. Então eu fiquei até pensando nesta questão... Lá na S. Marcos, qual é a formação específica? A gente não tem uma disciplina específica, é tudo gestão e nós tivemos alguns alunos que se preocuparam em trabalhos - no TCC – com a questão do coordenador pedagógico e eu fiquei pensando que de algum modo isso foi suscitado e pensando mesmo, qual é o papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores.

E o que me toca bastante é pensar mesmo a concepção de educador num sentido mais amplo, para além – obviamente – de funções mais específicas, de atribuições específicas – mas ainda não se tem muito forte esta percepção de que toda atuação dentro da escola é uma atuação educativa e o quanto ela realmente pode contribuir para construir algo novo. E nesse sentido, o coordenador terá o espaço, se houver sensibilidade para essa formação, pra provocar essa reflexão contínua. É uma exigência cada vez mais constante, o trabalho coletivo, um trabalho fundado no diálogo, na produção coletiva, na construção de projetos. É uma questão que eu sempre discuto com as meninas, o quanto nós ainda - mesmo na formação acadêmica - mantemos a própria formação fragmentada, cada um dá a sua disciplina e vai embora e eu tento construir com elas – efetivamente – algo que seja diferenciado, enquanto atuação nossa mesmo e que depois possibilite verificar o quanto isso é viável, o quanto é possível, num trabalho diferenciado, completamente diferente de tudo que vivenciamos enquanto alunos, e o que elas vivenciam nas escolas quando estão fazendo estágio, mas com uma possibilidade de lançar alguns pontos que provoquem em cada uma, a ousadia de criar algo novo, senão a gente fica com as nossas receitas e a tendência é se manter.

Valdir:

E nem é por maldade. É mais por uma questão de segurança mesmo.

Estela:

E aí me parece que o coordenador de algum modo, ele tem que ir para além desse acompanhamento da sala de aula, da construção da aprendizagem, ou então ele fica sobrecarregado... como é que ele lida com tudo, enfim?

Numa escola em que trabalhei havia sensibilidade. Nós tínhamos lá, três coordenadores, e aí tínhamos efetivamente um trabalho bárbaro. A gente percebia o quanto essa presença contribuía e marcava efetivamente um trabalho diferenciado em toda a escola, de

interlocução entre os professores, de reuniões semanais e que por um lado, quando eu comento, os alunos falam: “É uma escola particular”, e eu fico indagando, embora eu tenha uma experiência reduzidíssima em escola pública – como é que fica essa questão, porque eles têm o horário em que o professor está disponível e você tocou na questão da relação pessoal, quer dizer... que tipo de formação é essa do coordenador e do próprio pedagogo, que extrapole o fazer técnico ...

Valdir:

E que não se limita... e na situação prática, você ir buscando sempre...

Estela:

Uma questão importante é como é que a escola sendo particular ou pública encara ou vê essa atividade do coordenador. Ou ele é um tarefeiro ou vai ser aquela ponte para levar os recados da direção para o corpo docente ou ele efetivamente vai desempenhar um papel importante. Qual a ideologia? Porque ele acaba se envolvendo com uma série de serviços burocráticos e não com a formação dele e não se envolve com o pedagógico. Não sobra tempo. Então a escola tem a figura do coordenador pra dizer pra Secretaria de Educação e pra Delegacia de Ensino que ele tem um coordenador ou que ele efetivamente quer um coordenador.

Valdir:

Que coordene, que faça o meio – de – campo.

Ana Maria:

Porque hoje não tem...é por isso que talvez no curso de pedagogia não tem a formação específica para coordenador como habilitação. Ela até existe, mas são poucas as escolas que eu conheço que trabalham isso.

Pesquisadora:

Como é para vocês, esta questão da gestão nos cursos de pedagogia?

Ana Maria:

É gestão em Recursos Humanos e o normal superior que forma o professor.

Pesquisadora:

E gestão é tudo... é administração....coordenação?

Valdir:

Aí é que está .Qual é o enfoque que você dá? Veja bem: lá, a realidade é a seguinte: quando você pega a disciplina de gestão específica, ela é

dada por um administrador; alguém da área específica, que vai discutir a questão da gestão.

Pesquisadora:

Um administrador de escola ou de empresa?

Valdir:

Não, não, um administrador de empresa.

(Aqui, os demais participantes do grupo focal manifestaram sua surpresa:

Administrador de empresa?)

Valdir:

Eu dou uma disciplina que a complementa que é a gestão de ensino e a minha discussão fica no projeto pedagógico, amarrando a figura do coordenador, do diretor, do administrador da escola as demais funções correlatas.

Também trabalhei muito com a habilitação de supervisão escolar e o grande problema dela é que o supervisor escolar era o supervisor de ensino e havia uma resistência muito grande em abordar a figura do coordenador da escola porque o supervisor tem só aquela visão macro. Então ele não trabalha essa questão da Secretaria. Eu fiquei muito tempo como coordenador de um curso e era uma briga porque ficava muito centrado nesta questão do supervisor. Eu trabalhava com a figura do coordenador que eu acho que é essencial dentro da escola.

Porque se fala do Gestor-Diretor, tem disciplinas específicas, você tem disciplina específica de formação do professor e então nós vamos discutir o quê? Então eu tive a oportunidade, inclusive trabalhei com os livros do pessoal lá da Vera Placco, muito bons, mas em termos de curso no global...

Agora nesta faculdade, não. A visão do gestor é mesmo mais democrática e as disciplinas circundantes pensam nas figuras dos gestores numa visão mais participativa, então, aí sim, é discutida.

Mariana:

É interessante pensar isso. O meu percurso junto à coordenação foi outro, porque eu iniciei na área de Educação Infantil, num papel de direção e quando a **Ana Maria** falou eu fiquei pensando, porque quando eu comecei atuando como diretora na Educação Infantil eu tinha a parceria com a coordenadora pedagógica mas eu tinha uma visão de gestão democrática. Partindo desta concepção de gestão democrática eu não conseguia ver o coordenador como aquele que só operava tarefa.

Ele era parceiro; agente discutia muito. Tinha alguns trabalhos que eram para a formação da equipe. Então o diretor tinha um papel mais indireto e o coordenador tinha o papel mais direto, tinha que aguçar

mais o olhar para estar mais próximo do grupo de professores e com o olhar também para a criança, enfim, isso o diretor também tinha que ter. E isso se misturava muito porque como agente trabalhava com a equipe de gestão, o que acontecia? A gente às vezes até se misturava nesse papel porque eu não acreditava que era um pedacinho de cada um. Eu, como diretora, não tinha a preocupação de acompanhar todas as reuniões pedagógicas, primeiro porque eu não dava conta. Eram reuniões todos os dias, cada dia com um grupo. Na Educação Infantil agente trabalhava com formação continuada por grupos-salas e depois tinha a geral e agente se planejava...

Então eu fiquei aqui pensando em uma coisa interessante que me chamou atenção(...) houve uma diferença grande quando a gente teve uma coordenadora pedagoga e uma coordenadora psicóloga porque a pedagoga vinha com a idéia de entrar na sala pra formação continuada e pegar várias atividades e ensinar as educadoras como dar as atividades para a criança. A psicóloga já partia do princípio de pensar o desenvolvimento. Trabalhava mais o processo de discutir o desenvolvimento e a partir daí, a construção junto das atividades. Essa experiência que eu tive na gestão subsidiou um pouco meu trabalho de gestora na Educação Infantil porque hoje, quando se fala em formação inicial para gestão, eu já entendo que é o diretor, é o coordenador, é a equipe. E então o eixo da discussão é a questão da gestão democrática e aí a gente vai discutindo quais são os papéis. E como é o diretor e seu trabalho com a equipe, com a formação, como é que integra a gestão das famílias, da comunidade, e o coordenador, como parceiro com o papel de trabalhar com a formação continuada. É aquele que vai estar responsável por isso. E o diretor pensando junto. Então, não necessariamente o diretor vai para as reuniões de formação. Ele até vai, ele pensa junto. Então há mesmo uma parceria entre a direção e a coordenação. Com esta visão, agente quebra um pouco esta visão do diretor administrador porque na verdade eu acho que tanto o diretor quanto o coordenador têm um papel de ressignificar cotidianamente que todos são educadores. Então eu tenho de passar por um processo contínuo de lembrar: eu sou educadora e nesse momento estou assumindo um papel de coordenadora ou diretora com as suas especificidades. Eu também tenho um papel o tempo todo no processo de formação com os educadores e com a equipe inteira da escola de retomar esse significado que é o ser educador.

Então acho que esse é um desafio grande. Eu ouço muito dos alunos que fazem estágio (...) Ah! Mas o coordenador lá da escola não faz isso! O diretor também não. Então tem o momento aí, que é a ressignificação das visões diferentes de gestão e acho que tem muito a ver também, porque a universidade, na formação inicial... agente fica um pouco distante da escola. Porque se nos aproximarmos da escola e tentarmos ter um olhar para a formação e para onde a gente está formando, porquê a gente está formando, conseguimos aproximar um pouco mais e ressignificar o papel do coordenador, do diretor quebrando aquela visão de que o diretor é só aquele que assina papel,

é mais burocrático. Eu brinco com elas que se for só isso é bom, é até mais fácil, mas tem um outro papel aí que é o coordenador também e aí se coloca uma concepção de gestão que é o que a **Ana Maria** estava colocando também que é a concepção de escola também. Que escola é que agente defende?

Estela:

Há muitos anos atrás eu assumi a coordenação de Educação Infantil de duas escolas, ambas particulares mas de nível sócio-econômico muito diferente. Tinha um grupo de coordenadores e o trabalho era legal. A gente dividia as coisas mesmo e não ficava só na questão burocrática e havia tempo pra gente sentar e conversar tanto do ponto de vista que as professoras chamavam probleminhas em sala de aula, criança se masturbando... Uma outra realidade, agora mais recente na década de 80 eu coordenava de 1º à 4º numa escola também particular e pequena e que tem um caráter de empresa mesmo ... empresa no sentido pejorativo. Eu não gostei de trabalhar lá. Eu comecei a desenvolver um trabalho com as professoras muito mais numa linha de reflexão, de trazer material para estudar junto, de tentar junto delas levantar situações que elas enfrentavam em sala de aula e de poder estar fazendo a ponte teoria – prática. Não deu muito certo! Fiquei pouco tempo lá!

Hoje eu continuo trabalhando com formação de professores dando aula de psicologia do desenvolvimento, psicologia da educação. Atualmente eu estou com outra disciplina: Temas transversais (...) e uma outra disciplina que foi colocada lá no currículo como optativa, um nome interessante: Tópicos Avançados. Então nela eu desenvolvo um projeto, e é mais uma tentativa de projeto de pesquisa e a gente acabou esbarrando numa questão que todo mundo fala, que todos acham que entendem, que todo mundo acha que sabe, que é a questão de prática pedagógica que é o grande eixo de discussão com essa turma de 6º semestre.

Em temas transversais, embora a expectativa dos alunos esteja mais voltada para os “modelitos” de como trabalhar isso, como trabalhar aquilo, que atividade eu proponho, como é que eu vou discutir cidadania... Em vez de dar resposta, eu caminho... é frustrante pra eles. Atualmente frustrante porque eu não dou as respostas, mesmo porque não existem. Eu procuro trabalhar procurando eixos, linhas que permitam que elas reflitam sobre isso, até para identificar a quem eu estou servindo, com que interesse eu estou aqui, enquanto profissional, porque eu estou fazendo isto não aquilo? Por que eu estou adotando esta metodologia e não outra? E normalmente as coisas ficam assim: ‘eu não tinha pensado nisso’, ‘ai que difícil’, ‘é muito complicado’.

Então, por isso, é que na realidade eu digo pra você que a minha contribuição do ponto de vista de gestão é muito restrita, senão nula. Eu posso contar de percepção, daquilo que eu sinto das meninas.

Pesquisadora:

Já que vocês estavam falando da formação do gestor-educador e mesmo do coordenador... como educadores, qual é a nossa preocupação? Como fazer com que o coordenador entenda seu papel como educador no sentido de priorizar a formação dos professores como eixo de seu trabalho?

Valdir:

Uma coisa interessante aí, a preocupação com a formação do educador e todos na escola como educadores, pelo menos assim eu percebo. Só que legalmente a coisa é bem dividida porque no curso de Pedagogia hoje todos são vistos como gestores. Engraçado que no ano passado eu passei por uma comissão de credenciamento de um curso de Pedagogia, (...) e a visão da comissão de especialistas era assim: Porque dávamos habilitações? O curso deveria ser Pedagogia e não deveria ser fragmentado.

E a gente brigou, brigou para manter o que está nos documentos. Eles colocavam que o curso não deveria ter habilitações e inclusive eles colocavam isso como uma das observações que o curso está fragmentado em habilitações específicas mas pensando assim, na formação geral. Mas também não disse que formação geral...

Por um lado, hoje eu trabalho num curso que forma o gestor, tanto o diretor quanto o coordenador e orientador. Por quê não?

Pelo menos esta parte, está dentro de gestão democrática, mas por outro lado ele é educador e todas as disciplinas acabam concorrendo nominalmente para uma formação muito específica e não do educador em si; principalmente quando você tirar da pedagogia a formação dos professores das séries iniciais e da Educação Infantil. Como ele não pode se afirmar como profissional docente de 5^o série em diante, então... Só que na verdade embora tenha as disciplinas das séries iniciais e da Educação Infantil, isso é do Normal Superior, como pede a lei... E na pedagogia você tem a disciplina de gestão e planejamento.

Auxiliar:

O **Valdir** tinha falado daquela questão da gestão com caráter mais empresarial e a gestão de ensino.

Valdir:

(...) Quem leciona essa disciplina é um profissional da área com a visão da administração empresarial e a justificativa foi essa mesmo de que o gestor é o administrador de uma empresa. É a coisa da escola-empresa e aí eu vou ter de caminhar para um outro lado para discutir se é válido ter essa estrutura.

Auxiliar:

Olhando agora com o olhar do coordenador, existe um eixo que permeia essas duas disciplinas?

Valdir:

Para ser sincero, ele está amarrado sim no projeto pedagógico porque a visão do curso está muito mais para o administrador de uma escola (...) com a visão de formar o administrador de uma escola particular. Agora vem a contradição: o público é de escola pública.

O curso foi reconhecido mas o MEC não deu como habilitação separada. Entre Administração Escolar e RH ele também não entendeu a separação.

Porque o pedagogo não pode. Não existe isso. Tem que ser formação de administrador. Agora; o pedagogo que vai lá em RH planejando cursos, fazendo capacitação, beleza...

E o viés do curso é todo esse. Mas meu público é todo de professores de rede estadual, de uma região pobre e não tem justificativa para uma escola particular e aí vem um administrador com todas aquelas teorias (...) e o economista com aquela estatística pesada né...

Agora, se você olha o projeto, está amarrado, mas quando você olha o que se pensa do curso de pedagogia, está dissociado.

Valdir:

Eu fiquei pensando no administrador e no quanto algumas empresas valorizam muito mais o conhecimento do que a própria escola.

Elas têm gerenciamento do conhecimento, registram tudo e isso é uma coisa que a escola pouco valoriza. A escola tem também mas obviamente são experiências pontuais.

Ana Maria:

(...) Outra coisa que eu queria falar é essa questão mesmo do ouvir, do escutar, do dialogar como dizia o Paulo Freire: "só dialoga quem escuta", e que na verdade nós não fazemos isso, nem com as ciências que possam contribuir, nem com os nossos pares. A própria questão da sala de aula, é obvio, a gente tem uma angústia imensa porque tem tantas questões que a gente tem que trabalhar em três anos . Agente não dá conta nem daquilo que é específico da formação pedagógica.

O problema que eu vejo é que o administrador tem uma formação que só tem a teoria da parte pedagógica sem chegar na sala aula.

Valdir:

Eu trabalhei com currículo e depois com psicologia da aprendizagem eu conheci um físico da UFRS, que escreveu um livro junto com os alunos sobre a aprendizagem onde cada um sob a supervisão dele foi escrevendo capítulo por capítulo.(...)

Mariana:

Eu acho que a grande contribuição da educação é que no contato com outra área é que a gente desenvolve um olhar diferenciado para o ser humano. Esse é o nosso papel e aí eu acho que o diálogo com a outra ciência é tranquilíssimo só que a educação tem que marcar com a defesa de qual ser humano é que nós defendemos, qual sociedade a gente quer, com o tom da utopia porque eu acho que a gente tem que ter utopia, tem que ir sempre além do tempo em que a gente está vivendo...

Eu hoje como educadora de um curso superior, o que mais me inquieta? É porque todas as vezes que vou dar aula de didática, e orientar trabalho de conclusão de curso, e aula de gestão, eu pergunto porque eu escolhi ser educadora e essa pergunta tem me levado com muita força especialmente nesses últimos anos a pensar sobre o sentido da educação e é a mesma pergunta que eu faço para os alunos em sala de aula.

Eu estou tendo uma exigência muito interessante no trabalho com Didática em um curso de letras (...) e me sinto desafiada com este tipo de comentário: “Professora, eu passei mal essa semana, tive dor de estômago, transpirava, porque eu fui fazer estágio na escola e eu via alguma atitude lá que eu transpirava!

Mas é esse mesmo o nosso desafio como educador; nós na verdade, temos os nossos princípios e quando nós nos deparamos com a sala de aula, nós nos deparamos com valores e visões opostos e por isso é que às vezes dá dor de estômago e o grande desafio é que nós como educadores possamos escrever e refletir sobre isso e que nós possamos olhar esse aluno com o olhar de quem quer descobrir como é que a gente chega perto, quer dizer: ele é um excelente aluno e dizia “quando eu era aluno, era um aluno exemplar” e eu vi esses alunos hoje e fiquei desesperado.

Isso me instiga por que eu tenho uma dificuldade – e eu confesso mesmo - quando se traz o discurso da empresa para a escola.

Eu acho que deve ser o inverso! Eu me lembro quando acompanhei o discurso sobre a qualidade total da educação! Essa discussão é fundamental... é a reflexão sobre o papel da educação, a quem eu estou servindo...

Estela:

O que é e como é que agente vai se apropriando dessa corrida de administração e desses conceitos de gestão, criticando até, algumas práticas mas manter sempre o olhar do educador? Isso acontece também com o psicólogo, porque ele pode não ter o olhar que o educador tem.

Mariana:

Eu participei de um processo de formação com gestores de escola e a formadora era uma especialista em RH e aí a gente viu todo o empenho e o diálogo entre a educação e administração porque a gente

acabou construindo junto... aí a gente não precisa se submetere pode ir problematizando, não só no sentido de se opor.

Valdir:

Mas aí tem outro problema: os próprios especialistas não gostam muito dessas ligações e esse é outro problema da formação porque se eles não são educadores e a gente propõe essas inovações, eles não gostam muito não.

Mariana:

Mas às vezes algumas funções na educação a gente assume e acaba se distanciando desse nosso papel de educador e é por isso que, na minha visão a gente sempre tem que estar se colocando como educador, seja como diretor, supervisor ou coordenador porque se essa pergunta não se abrir, a gente permanece na burocracia mesmo.

Auxiliar :

E o que a gente pode dizer quando essa frustração é do professor em relação ao formador dele? Quando o professor busca no coordenador uma resposta que o coordenador não tem?

(Não houve resposta)

E é importante observar mesmo, o quanto a relação acadêmica é semelhante ao que se vivencia nas escolas e aí agente vê o quanto a teoria não se desvincula da prática.

Auxiliar:

Eu fiquei ouvindo sobre a vivência de cada um e fiquei pensando sobre como isso tudo vem pra sala de aula como conteúdo... Como é que sentimentos, frustrações, resistências são levadas pelo curso para a sala de aula, marcando que isso é conteúdo?

Estela:

Acho que depende do professor. Lá na faculdade isso é genial porque tem espaço para errar, para partilhar, para ousar...

Eu fico pensando nessa lógica de mercado e na nossa impotência e penso quem é que está formando esse educador num curso de três anos e se oferecer um de dois anos, o pessoal quer se formar cada vez mais rápido. É a lógica do mercado. E é paradoxal porque se pede um profissional bem formado, num curto espaço de tempo, mas num contexto que é cada vez mais complexo.

Mariana:

Eu fico menos incomodada vendo a proposta de um administrador para um curso de gestão para educadores do que ver educadores defendendo diminuição de tempo do curso, de ensino à distância

porque podemos nos ajustar às instituições mas nós não temos que lançar a proposta.

Valdir:

Quanto ao ensino à distância, a gente já chegou a ver alguns absurdos como dinâmica de grupo à distância, prática de ensino à distância...

E isso só não chegou com mais violência porque é muito caro para a instituição porque custa R\$ 50.000,00 para fazer o licenciamento de um canal de satélite... mas mesmo assim algumas faculdades utilizam o serviço de outras e assim vai...

Então eu fico pensando em trabalho em grupo a distância...

Então acaba mesmo indo muito da habilidade do professor para transformar isso...

E quando eu penso nessa questão de quem está formando esse profissional e quem vai desfilando aquele monte de títulos e dá aquela aula mornazinha em que tudo sai igual como entrou...

Aí, como é que você transforma? Como é que é essa ponte com o coordenador para transformar esse dia-a-dia em conteúdo?

Não sei. Vamos pensar juntos, vamos refletir juntos...

Mariana:

A minha turma de orientação de TCC era uma turma muito grande e estávamos em duas professoras, mas cada uma com seu grupo.

E depois que elas apresentavam o TCC, elas vinham conversar com a gente e falavam: "Nós aprendemos muito com vocês duas".

Eu disse: "Como?" E elas disseram: "Do jeito que vocês organizavam, a orientação, a gente percebia que havia parceria e aí nos aprendemos com vocês na própria vivência da produção do trabalho".

Ana Maria:

Eu to dizendo.. O aluno "saca".

Mariana:

E isso pegou a gente de surpresa porque a gente não tinha percebido como o aluno observa o nosso jeito de trabalhar junto e aí eu acho que o conteúdo se revela assim: com a nossa postura, com a nossa reflexão permanente.

Estela:

Você falou bastante da expectativa do aluno em relação ao professor, da expectativa do professor em relação ao coordenador e eu me lembrei que uma vez eu me vi surpreendida quando uma aluna me disse que eles não estavam acostumados com tanta liberdade e aí caiu a ficha porque... o que elas estavam chamando de liberdade?

Era a possibilidade de ter vez e voz, justamente num curso de Pedagogia. E aí elas perguntavam por exemplo: “A gente pode se colocar ou tem sempre que responder como está o texto?” E por aí vai ...

Valdir:

E nesse tempo todo de magistério eu sei que ensinei bastante, que aprendi muito mas mesmo assim eu sinto um vazio por não ter transgredido todas as vezes que deveria e ver o ensino formado assim...

Eu não sei abrir mão de algumas coisas, tenho até que aprender mas algumas outras coisas eu nem sei se vou querer aprender.

Pesquisadora:

Como cultura da escola, o conteúdo é a matéria... Mesmo que você faça essa síntese, eu entendo que é importante discutir com o aluno e ir mostrando que tudo isso é conteúdo na formação dele. É super importante e demora um pouco pra cair a ficha e ir mudando essa cultura...

E se no final da aula a gente não explicita bem isso, fazendo-os refletir sobre o que aprenderam hoje... acaba aparecendo só o conteúdo teórico e todas aquelas falas que apareceram na discussão acabam se perdendo como conteúdo...

Valdir:

Aí, veja bem: eu acabo resolvendo isso, pegando o viés do autor. Eu discuto a possibilidade dele e essa discussão extrapola para a visão de outros autores e para contexto do Brasil, enfim...

Estela:

Nós fizemos um projeto com o 1º e 2º semestre, de área de Educação e o tema era “Educação ética e política” e fomos ver uma parceria com um abrigo que tem perto da escola e que acolhe 150 crianças .O próprio foco de discutir junto sobre o que faríamos naquele dia fez com que pensássemos sobre ouvir aquelas crianças, o quê significava para ela ficar longe da família a semana inteira, então tudo era partilhado e aparecia aí o nosso compromisso

Depois na hora de fazer a síntese desse projeto, o que acaba aparecendo é que “perdemos muito tempo discutindo tudo isso em sala de aula”.

Quer dizer: como perdemos? Faltou então marcar mais ainda. Pra mim era tudo muito natural mas para as alunas, não. E eu não tinha “sacado” que elas não percebiam que partilhar, refletir é conteúdo, que poder falar é conteúdo...

E aí teve uma outra turma que eu dava aula e falei: “agora vamos começar a ver metodologia” e o aluno falou: “começar não, vamos continuar porque conversar sobre isso já é metodologia”.

Então cada turma é diferente mesmo e a gente tem de perceber isso...

Pesquisadora:

Em função do adiantado da hora, podemos terminar por hoje esta conversa.

Sei que teríamos muito para falar, mas vou transcrever nosso encontro de hoje, e caso sinta necessidade conversarei com vocês sobre mais um encontro.

ANEXO 7: Transcrição do diálogo desenvolvido no segundo encontro ou Grupo Focal 2

19/11/2005, das 14h00m às 17h00m.

Participaram 07 educadores, aqui identificados com nomes fictícios, a pesquisadora e uma auxiliar de pesquisa.

João Pedro:

- Formação: Pedagogia
- Doutor em Educação
- Atuou como Supervisor Escolar, Coordenador Pedagógico no Ensino Básico e como Coordenador Pedagógico em curso de Pedagogia.
- Atualmente é docente em curso de Pedagogia

Aurélio:

- Formação: Pedagogia e Arte
- Doutorando em Educação
- Foi Coordenador Pedagógico no Ensino Básico e Coordenador Pedagógico em curso de Pedagogia.
- Atualmente Leciona em curso de Pedagogia

Clara:

- Formação: Pedagogia
- Mestranda em Educação
- Foi Supervisora Escolar e Coordenadora Pedagógica para o ensino básico da rede pública do Município de São Paulo
- Atualmente está aposentada na rede, trabalhando em projetos de assessoria para formação de coordenadores pedagógicos.

Marina:

- Formação: Pedagogia
- Mestranda em Arte-Educação
- Atuou como Coordenadora Pedagógica no ensino básico
- Atualmente é docente em curso de Pedagogia

Maria:

- Formação: Pedagogia e Matemática
- Mestranda em Educação
- Atualmente é Assistente Técnico-pedagógica do Estado de São Paulo atuando em projetos de formação continuada de coordenadores pedagógicos

Joana:

- Formação: Pedagogia
- Mestre em Educação
- Tem larga experiência como Coordenadora Pedagógica no ensino básico.
- Atualmente leciona em curso de pós graduação para a formação do coordenador pedagógico

Elvira:

- Formação: Pedagogia
- Mestranda em Educação
- Atuou como Supervisora de Ensino
- Atualmente é professora em curso de Pedagogia.

A pesquisadora apresenta o objetivo do encontro, e convida o grupo a iniciar a discussão.

João Pedro:

Você tem a preocupação de focar a discussão na ação do coordenador pedagógico, voltada para as relações com o professor.

Eu posso falar tanto como coordenador e também como alguém que trabalha na formação do supervisor.

Eu posso me apoiar tanto na minha prática enquanto coordenador – mais ou menos 16 anos – quanto na formação do supervisor.

Eu sempre acreditei que essa coisa do interpessoal é uma coisa importante na relação do coordenador pedagógico até porque eu acredito que a ação do coordenador não se efetiva nos momentos de reunião mas naqueles 20 minutos em que você se reúne para discutir sobre aquela reunião.

E quando eu vivenciei isso na prática – e isso são verdades provisórias que eu estou sempre disposto a rever – mas já há algumas décadas, eu achava importante na ação do coordenador pedagógico, ele estar predisposto a ouvir e então eu procurava, desde a década de 70, ouvir os professores, as suas angústias, suas apreensões, as suas decepções, os seus medos e ao lado disso, parece-me que eles também se sentiam mais predispostos a me ouvir também.

Então, primeiro você me ouve e desenvolve a prática da escuta e ali, indiretamente já estava embutida a idéia de que ser ouvido, eu estava dizendo ao professor: Escuta também o teu aluno.

Muitos dos problemas da sala de aula são mesmo decorrentes da falta de escuta do professor em relação ao seu aluno.

Essa questão das relações interpessoais, eu acho que passa pela prática de se preparar e se organizar para ouvir o outro.

Nessa correria que nós professores vivemos e nessa sociedade estressante e extremamente competitiva não há tempo para a gente se ouvir.

Agora, falando como alguém que pretende contribuir para a formação inicial do coordenador pedagógico, qual é a preocupação nossa?

Nesse curso em que estou agora, tem dois semestres com disciplinas voltadas para essa formação. Então existe nessa formação uma certa preocupação mas a gente sabe que isso não dá conta, mas pelo menos existe essa preocupação na formação inicial do pedagogo – que é deficitária se pensarmos num curso de 3 anos – de tratar da formação do coordenador pedagógico.

E quando nós montamos o curso de supervisão, nós tivemos a preocupação de trabalhar com textos que tratavam especificamente do coordenador pedagógico e que possibilitavam alguma discussão sobre a atuação desse profissional.

E então, trabalhar com o interpessoal não é algo que se impõe. É uma questão de estilo, de sensibilidade, é algo que a gente constrói e desenvolve e que a gente sente. Então eu procuro desenvolver um trabalho com os meus alunos no sentido da importância desse interpessoal e de sentir a importância do outro.

Eu estava contando para o Auréliocisco que eu estava saindo hoje de um curso exatamente de supervisão e sobre uma experiência que eu vivi hoje. Eu havia proposto no começo do semestre a leitura daquele texto “Para Alice com amor” e pedi que eles fizessem essa leitura paciente, cuidadosa e depois me entregassem no final do semestre, algo que representasse uma síntese. Poderia ser um texto, um poema, uma música, uma imagem... E o que ocorreu hoje quando eles começaram a apresentar foi que eu constatei que uns 5 ou 6 trabalhos eram cópias. Eu poderia fazer um estardalhaço, mas o que é que eu fiz? Chamei essas pessoas em particular e os convidei a refletir sobre essa atitude. Mostrei que eu havia lido todos os trabalhos, que eu estava profundamente chocado e sentido. Não iria anular o trabalho e nem perguntar quem copiou de quem mas queria que levassem para suas experiências, a reflexão sobre o que representava isso.

Não seria mais sensato dizer que não iriam fazer o trabalho porque não tinham tempo, ou pensar em alguma outra alternativa? Seria muito mais elegante do que combinarem entre si esses trabalhos copiados como se fossem individuais.

E aí é que está a interpessoalidade no sentido de poderem conversar comigo sem a necessidade do meu exercício de autoridade docente, mas como uma relação que se constrói no dia-a-dia.

Pesquisadora:

Vice falou uma coisa... de mexer com isso sem o exercício da autoridade docente. Eu penso que quando você se apropria bem da sua função e até cuida dessa relação, você está trabalhando a sua autoridade e eu queria ouvir mais sobre isso...

João Pedro:

Você tem razão porque existe uma autoridade formal que às vezes se confunde com autoritarismo, com imposição. Eu reconheço que a autoridade do trabalho docente, do diretor, do coordenador, não se questiona. O que a gente questiona é a maneira como essa autoridade

é exercida. Ela deve emergir talvez, de sua sensibilidade, de sua competência, do seu compromisso, de sua seriedade, da práxis, da própria maneira que você a vivencia, sem precisar invocá-la.

Clara:

O exercício da autoridade não se garante só pela investidura no cargo. É aí que entram as relações interpessoais porque se você não sabe se colocar no grupo, só a investidura no cargo não garante essa autoridade que a gente está falando porque ela tem que ser legitimada pelo grupo e essa legitimidade aparece quando a pessoa mostra a sua competência no grupo e sua habilidade de se fazer respeitar.

Pesquisadora:

Essa legitimidade que vocês falam, eu penso que ela vai sendo construída a partir disso que vocês também já falaram que é o ouvir. Eu sinto que quando a gente tem essa postura de ouvir refletindo, com esse respeito... é que começa a haver esse respeito à autoridade daquela pessoa. Porque quando a gente ouve de verdade, a gente pensa naquilo que ele está falando, a gente modifica a relação...

Eu estava me lembrando que eu encontrei o João Pedro num congresso e ele me falou que estava estudando a questão do silêncio do professor na sala de aula e como a gente trabalha essa ansiedade compulsiva que a gente tem quando o grupo às vezes cala...

João Pedro:

Pressuposto para a escuta é a libertação do sujeito que escuta, das suas verdades absolutas, porque senão, eu finjo que escuto, mas apenas como estratégia de sobrevivência naquele momento, mas na verdade eu não escuto. Porque eu já tenho as minhas verdades e me ancorei nelas. Então eu vou fazendo uma escuta, mas que já tem as suas próprias convicções.

A escuta exige a abertura para o diferente, para o inédito, para o novo e a desconfiança de nossas crenças para que não aconteça uma escuta hipócrita.

Quanto à questão do silêncio, eu vivi isso na minha própria pele. Eu tive uma formação extremamente autoritária, vivi todo o processo da ditadura militar e tinha que formar meus alunos dentro daquele pressuposto autoritário e ainda achava que estava sendo absolutamente ético. E se o aluno não se apropriava daquelas categorias, a gente reprovava mesmo e isso revela uma coisa: a formação centrada no professor e não no aluno.

Depois eu entrei em contato com Paulo Freire quando ele voltou do exílio e foi quando eu comecei a refletir sobre a minha própria prática e aí eu descobri que – na realidade – o que eu estava fazendo era transferir aquilo que eu achava que era conhecimento para os alunos.

Assim, não havia mesmo espaço para o silêncio. Aí eu comecei a trabalhar isso porque quando eu me proponho a escutar, tem de ter uma zona de silêncio num determinado momento... e como é difícil para

nós professores lidar com esse silêncio que nos dá uma angústia e uma vontade de ocupar esse espaço... é uma sensação de inutilidade...

Então eu precisei me reeducar para aprender a ouvir e deixar que o silêncio se manifestasse porque há – no meu ponto de vista – uma mensagem no silêncio. Porque há um tempo para que o aluno se sinta seguro para se expor.

E nós como educadores temos que nos reeducar e lembrar que para o aluno passar de um ser pensante para um ser comunicante é muito doloroso e não é um passe de mágica.

Pesquisadora:

Na sala de aula, quando a gente faz uma pergunta e ninguém responde e fica aquele silêncio, já dá uma ansiedade e os alunos mesmo, ficam aflitos esperando que alguém faça alguma coisa...

Clara:

Enquanto eu me lembro da minha experiência como coordenador, eu acho que a formação tem que ser um espaço mais específico para esses cargos, principalmente agora com a LDB, que traz a questão do trabalho coletivo, do projeto pedagógico que é mais diferenciado do que nós fazíamos antes.

Eu percebo que os professores saem da sala de aula e vão para a coordenação pensando que não tem diferença nesses espaços.

E eu que trabalhei em vários espaços percebo que esses espaços são diferentes e o coordenador começa a transitar por diferentes espaços e em dimensões de trabalho diferentes.

Então, quando o professor tem sua autonomia – que alguns autores chamam de autonomia relativa – dentro da sala de aula, o coordenador passa a ser solicitado pela escola toda e então essa dimensão vai se ampliando muito.

O que se exige para ser coordenador hoje? Ser aprovado em concurso e ter 3 anos de efetivo exercício. Então um professor com 3 anos de exercício passa a atuar na dimensão de uma escola onde ele vai se relacionar com muitos profissionais diferentes, em momentos diferentes de suas carreiras e passa também a se ver com o órgão central, nos processos de formação, nas reuniões... Então eu acho que a formação desse profissional deveria ser mais cuidada nessas questões da objetividade, da subjetividade, da intersubjetividade e isso tudo em cada nível, com os professores e com a escola toda.

E além disso tudo, o coordenador deve mostrar o quê o move, seus valores, seus princípios, como é que ele olha a escola...

Pesquisadora:

Quando você fala em intersubjetividade, o que é?

Clara:

É saber e cuidar das histórias de vida, das experiências, do quê te move, o quê te fez escolher esse curso, o quê te fez permanecer... Eu

acho mesmo importante essa remexida no interior para construir essa subjetividade nos grupos e nos espaços diferentes que nem precisam ter fronteiras tão destacadas e é nessas fronteiras que a gente vai construindo esses diferentes níveis de subjetividade e vai construindo os projetos de autoria do grupo, de identidade de grupo.

Pesquisadora:

Na faculdade onde eu trabalho, eu tenho a preocupação de tratar a questão das relações interpessoais. Os alunos gostam, vêem que é importante mas o meu receio é que vire alguma coisa como auto-estima, como uma febre e então eu tenho a preocupação de ir pontuando as dimensões intra e interpessoais sempre relacionando com o social. Esse movimento me preocupa. Como é que vocês vêem essa questão do homem produto e produtor da cultura, pensando também nessa subjetividade?

Joana:

Eu acho que há uma confusão com esta questão das relações interpessoais quando se fala do coordenador pedagógico e essa confusão se dá por conta das dinâmicas de grupo e que parece que sempre têm que trabalhar com a auto-estima e tal... e se perde então o foco do trabalho desse profissional porque estamos falando das relações interpessoais dentro da escola e isso tem um âmbito específico para essas relações. E ali tem a dimensão política do professor e um comprometimento comum do grupo. Isso porque a escola é o lugar do conhecimento, das relações, mas é sobretudo, do profissional e então passa por essa questão de que o coordenador tem sempre que acolher e isso é uma confusão porque tem essa questão do afeto mas também tem um trabalho a ser desenvolvido.

Então não é para discutir isso só no âmbito pessoal. Como é isso dentro da escola?

Durante muito tempo eu vi isso com muito maus-olhos... essa questão da sedução...

Pesquisadora:

Eu tenho também essa preocupação com a sedução. No entanto me preocupa também dissociar o profissional da pessoa...

Joana:

Mas sempre é preciso lembrar que essa construção se dá no espaço escolar que é um espaço diferente de qualquer outro. Tem uma outra questão que é a qualidade dessas relações e é aí que está a diferenciação.

Clara:

Nós temos uma discussão e uma defesa a respeito de formar seres humanos e seres humanos cada vez melhores e isso só vai melhorar na medida em que esses profissionais se humanizarem.

Pensando na formação histórica do coordenador, dessa formação pelo autoritarismo, eu penso que hoje o coordenador não está muito consciente do novo papel dele dentro da escola, que é trabalhar a democracia, trabalhar o coletivo, trabalhar as relações e as qualidades das pessoas... então ele também tem que se modificar e deixar aquele viés autoritário e ser uma pessoa mais sensível.

Aurélio:

Tem coisas que me preocupam. Por exemplo, a afetividade porque tem algumas falas que vêm oficiais, que vêm da academia, mas distorcidas a respeito do que é o afeto, do que é essa afetividade e isso causa uma confusão que gera muitas emoções e pouco resultado. É aquilo de todo mundo sair se abraçando no final de tudo, todo mundo apaixonado e no dia seguinte todo mundo volta ao que era antes, porque acaba sendo a emoção pela emoção e nada afetou ninguém.

E aí é uma redução preocupante porque a gente vê que a auto-estima já chegou na academia.

Outra questão que também é muito preocupante é: Quê vivências, quê experiências o coordenador teve na sua formação... porque não adianta eu só falar no ouvir ativo. Eu tenho que vivenciar o ouvir ativo. Então, na formação se teoriza demais e se vivencia pouco essa questão das relações interpessoais. A universidade também tem que trazer a vivência e aí não pode ficar também a teoria pela teoria. Por exemplo, é preciso pensar nos sinais não verbais, aprender a olhar, ouvir, e isso são coisas que o coordenador deveria vivenciar mesmo e não só falar sobre isso porque aí ele chega na escola e tenta fazer isso e não consegue. E não consegue porque ele não sabe fazer... E aí ele apela para a bibliografia mesmo. Isso tudo deveria ser prática em sala de aula, tudo apoiado também na teoria.

Auxiliar:

Agora, pensando nos cursos de pedagogia hoje e na formação de um educador que possivelmente vai exercer a função de coordenador, como é que vocês, como docentes vêem o apelo do aluno em relação a essa questão das relações interpessoais?

Maria:

Eu trabalho com formação de coordenadores e alguns têm a pedagogia, mas outros não. Mesmo assim eu não vejo eles pedindo, solicitando esse tipo de coisa. O que eu vejo é que às vezes eles vêm para conversar quando estão com algum problema. É isso o que você está perguntando... se eles pedem alguma coisa, algum texto para estudar as relações interpessoais?

Auxiliar:

Não precisa nem ser um apelo verbal, mas é como tratar por exemplo, a situação que o João Pedro falou de um aluno copiar o trabalho do outro porque... de qualquer modo, existe aí, um apelo implícito.

João Pedro:

A leitura que eu faço principalmente no curso de pedagogia é que esse apelo nunca foi tão gritante quanto hoje porque os alunos com os quais eu tenho contato chegam a verbalizar as dificuldades que eles estão enfrentando, seus projetos, suas aspirações, suas representações... tudo isso em sala de aula, em decorrência da ausência da escuta. Eles se sentem de certa forma “abandonados”. E aí o Auréliocisco tem razão. Não é só baratear essa coisa do afeto, passar um paninho e dizer que “está tudo bem – eu estou passando a mãozinha em você”. Não é isso. Mas é tratar o afeto de uma forma mais profunda e não barateada e identificar em mim e no aluno quais são as nossas representações, o quê nos move. Isso porque ninguém trabalha a partir do nada, ninguém é neutro. A gente trabalha a partir do que a gente acredita, das nossas representações e aí eu quero amarrar as duas questões: a intra e a intersubjetividade. Como é que eu me sinto, como é que eu me percebo, eu gosto de mim, como é que eu me relaciono comigo mesmo, como é que a minha subjetividade se relaciona com a sua subjetividade?

Creio eu que a intersubjetividade depende da intrasubjetividade. Eu só vou me relacionar bem com você se eu me relacionar bem comigo mesmo. Então, se eu não estiver bem comigo mesmo, nem que chova canivete, eu vou conseguir me relacionar bem com você.

É muito fácil falar sobre alguma coisa, mas é muito difícil vivenciar essa coisa sobre a qual falamos. Nós vivemos um divórcio entre o discurso e a ação. E esse trabalho, seja na formação inicial ou na formação continuada só tornar-se-á mais efetivo na medida em que nós conseguirmos ultrapassar essa barreira entre a fala e a ação. É viver e manter essa coerência que é tão difícil.

Aurélio:

E tem outra coisa: Como é que a gente consegue isso ao transitar na universidade – na formação inicial e também depois, na escola - por espaços tão autoritários? Como é que a gente se mantém e sobrevive nesses espaços?

Porque há todo um discurso mas não há a vivência. O discurso te chama prá sonhar mas a realidade diz: “sonha, mas não muito”.

Aí acontece uma espécie de desistência porque a pessoa não vê perspectiva e não sabe como transitar... Isso faz falta na formação.

Isso acontece na rede pública também, mas na rede particular isso é um absurdo e como é que você sobrevive a isso sem abrir mão dos seus valores?

Joana:

Isso tudo acaba aparecendo na forma de denúncia. O coordenador coloca sempre a questão da resistência dos professores. É esse apelo que aparece. E então, ao invés de a gente fazer uma leitura dessa resistência, o que ela revela, o que ela denuncia, a gente fica preso no

que ela inviabiliza e impossibilita e isso entrava a relação. Então a gente tem que por mesmo essas questões em discussão. É o confronto de pontos de vista, de leituras diferentes da realidade.

Clara:

Eu gostaria de complementar dizendo que embora o projeto coletivo da escola seja comum, é importante a gente se ver contemplado no nosso projeto pessoal, também porque senão, fica a tal da exclusão e quando a gente fala dessa questão da qualidade social da Educação, a gente vê muito isso de inclusão – exclusão...

Pesquisadora:

Tem também essa coisa da competitividade, da necessidade de manter o emprego... e aí entra também a questão do poder e nisso o coordenador também se perde...

Aurélio:

É aí que eu penso que na formação, o coordenador não vivencia esse olhar sensível, que é sensível e crítico para ler esses sinais implícitos do grupo e tentar chegar mais perto do outro. O que eu sinto é que nos cursos de formação inicial, não há coerência entre essa vivência do estudante e o que se pede lá fora. Então a gente vive nas universidades uma espécie de faz-de-conta.

Maria:

O que eu tenho visto com os coordenadores na formação continuada é que na sua formação inicial eles não tiveram isso, essas vivências. Nem os profissionais da pedagogia e nem os que vieram de uma licenciatura e mesmo sem essa formação, vão coordenar escolas e se perdem.

E é interessante que, quando eu faço a formação continuada dos coordenadores, eles sempre trazem queixas com relação aos professores que são resistentes, que não aceitam e tal...

Marina:

E quando a formação é com os professores, eles falam dos coordenadores, que não fazem nada daquilo que poderia ajudar esse trabalho coletivo, nunca podem conversar, nunca têm tempo...

E outra coisa que eu vejo é essa pouca importância que se dá para a formação dos gestores...

Pesquisadora:

O que eu tenho visto, mesmo entre os professores de pedagogia, é que a gente precisa parar de querer uma coisa tão específica. Essa coisa da habilitação mesmo e pensar na essência da formação do educador. Eu entendo isso, mas eu também percebo que existem saberes que são específicos. Essa coisa do grupo por exemplo, em processos de formação continuada te exige saberes que são diferentes daqueles que

são fundamentais para o trabalho em sala de aula. Os princípios, os valores são os mesmos mas a natureza do trabalho é diferente.

João Pedro:

Eu não questiono essa coisa da fundamentação teórica, que eu sei que tem de ter, mas para o coordenador, olha só o nível de exigência por conta da diversidade que compõe a escola e as pessoas que nela atuam!!! São muitas mensagens diferentes e cabe ao coordenador estar sensível para captar essas mensagens. E acho que o embasamento teórico só faz sentido se ele me ajudar a compreender a realidade com a qual eu estou lidando e para entender esses tempos históricos que são diferentes. Nós temos professores que estão anos-luz à nossa frente e também temos aqueles que estão ainda da Idade Medieval. Temos os que são comprometidos e os que estão ali, fazendo um “bico”.

Dentro dessa diversidade de posturas, de representações, de valores, eu creio que não se pode perder de vista o sentido de cada gesto, inclusive do meu gesto. Pois veja bem: o horizonte pode ser o mesmo, mas cada um caminha de modo diferente em relação a esse horizonte. E acaba sendo na relação com o outro que a gente vai descobrindo caminhos para defender esse projeto e esse horizonte que é do grupo. Então, a gente tem aí algumas coisas: o sentido daquilo que a gente faz, a coerência com os nossos valores – porque toda ação está carregada desses valores – e outra coisa que é o que diferencia o professor do educador porque todo educador é professor mas nem todo professor é educador. Assim também é com o coordenador. Nem sempre o coordenador – aquele que está investido no cargo – é quem de fato coordena.

Aí vem o papel fundamental da comunicação nessas relações e que nem sempre é valorizada nas várias dimensões da escola.

Outra coisa é a confiança. Se vocês não confiarem em mim enquanto coordenador, todo o meu trabalho vai para o espaço. E a confiança eu não imponho; a confiança eu conquisto pela competência, pela seriedade, pelo compromisso, pela coerência. E aí então há a ressonância da comunicação no grupo.

Pesquisadora:

Eu quero pegar um ganchinho nisso que você falou da confiança. O Rogers é um autor que eu estou estudando e ele fala da empatia, da consideração positiva e da autenticidade. Eu, na atuação com os meus alunos, percebo que esta teoria encanta porque é tudo o que a gente quer mesmo. Eu quero ser ouvida, eu quero que confiem em mim... Mas esta teoria tem implicações. Na teoria humanista, um pressuposto é que a princípio as pessoas podem se transformar e que em essência, são boas. Elas nascem com esse potencial e aí, dependendo da das relações, da formação, elas vão se desenvolvendo. E aí, na relação que a gente tem com a cultura da escola – de faz-de-conta que ensina, de faz-de-conta que aprende – eu percebo que é muito arriscado viver

essa concepção humanista e é isso que é o grande desafio. Eu queria saber como é que vocês vivem isso.

Por exemplo: se a princípio, eu acredito no meu aluno, que ele pode crescer, se desenvolver, se eu acredito no que ele me fala, no que ele manifesta... esta consideração positiva é imitada por eles? Como é que vai se construindo? Qual é o momento em que isso pode atrapalhar o meu aluno? Dependendo da cultura da escola e da forma como o grupo compreende, essa consideração positiva pode ser entendida como permissividade?

Joana:

O aluno, eu acho que ele não tem muita clareza e não vê o limite. E quando você coloca o limite, as coisas ficam meio estremecidas. Ele tende a se rebelar, a não aceitar porque ele já tinha se sentido aceito e não entende porque você está agindo daquela forma...

Maria:

Eu acho que no começo é assim mesmo, mas quando a gente promove essas vivências e dá condições para que eles percebam esses princípios, esses valores e favorece que eles se coloquem, acho que eles aos poucos vão entendendo e vão se transformando.

Joana:

Então você está dizendo que aceita o aluno como ele é, mas que também espera e propõe a mudança e na medida em que ele não muda, você vai comunicando isso a ele.

Isso é muito complicado porque o aluno já tinha se sentido acolhido e aí, quando você pontua as novas necessidades, ele tem dificuldade de compreender.

Aurélio:

A maneira como eu tento tratar isso é a partir da minha autenticidade porque para o aluno e para o professor é muito fácil se equivocar nessas questões. Aí eu jogo de volta para o grupo porque nesse momento, o próprio grupo se auto-regula de novo, sem que eu deixe de exercer meu papel de mediador desse movimento que é constante.

Quando você vai construindo as referências e os limites junto com o grupo, o grupo também vai aprendendo a fazer essa regulação. E aí é importante que se saiba quais são as expectativas do grupo e quais são as expectativas do professor, quais são os desejos e as necessidades de ambos. E aí pode acontecer outra coisa: as referências podem mudar e de novo é preciso retomar o quê e porquê mudou.

Joana:

Quando a gente fala de referência, a gente tem de pensar que ela tem que ser coerente com este lugar que é a escola e explicitar o confronto, se houver.

Pesquisadora:

Pensando no que você fala sobre o confronto, que outros preferem chamar de conflito, e quando a gente pensa na empatia – vamos pensar que a gente quer formar o profissional e a pessoa e você não quer camuflar – eu sinto que quando a gente trabalha bastante a empatia, a consideração positiva, a autenticidade, eu sinto que o confronto ganha um outro tom e acaba diluindo... Até aparecem as diferenças de idéias, mas fica pequeno.

Vocês sentem isso ou vocês acham que isso é camuflar o conflito?

Clara:

Eu tenho um trabalho com supervisão e então eu tenho desenvolvido um trabalho de cuidado com as palavras e eu tenho me policiado muito no que eu falo e no que eu escrevo porque se a gente pretende que todos mudem, talvez a mudança tenha que começar com a gente mesmo.

Então, como eu venho ainda da época da ditadura militar e vi tudo aquilo e os jovens dando suas vidas e tal... eu tenho procurado eliminar do meu discurso, algumas palavras que me marcaram. Eu tenho procurado não usar palavras como alvo, confronto, que parecem ter algo muito agressivo porque eu acho que a escola é um outro lugar e de um outro discurso.

E quando a gente pensa no Rogers e fala em confronto, me parece que há um descompasso porque aí parece que todas as coisas são muito estressantes, são muito dolorosas e a gente precisa deixar a coisa mais possível e isso a gente pode conseguir com a escolha das palavras que vai usar.

Outra coisa que eu queria falar é sobre esse acompanhamento no processo que o Aurélio falou e sobre esse sentido, que eu acho muito interessante porque isso ajuda com que o aluno mostre – por exemplo – se ele não fez um trabalho porque não quis ou porque foi difícil. Porque o desapegar-se de marcas, de roupagens não é fácil. Eu acho mesmo importante trabalhar um pouco esse desapego e se policiar um pouquinho no jeito como você se coloca. E se isso é difícil para nós professores, imagina para os alunos...

Joana:

Eu não tinha pensado nisso mas eu gosto do termo “confronto” exatamente por isso: porque ele explicita o que é de verdade. E é isso... é a diferença, é o espaço para você discutir sobre ela. É isso. O que está posto ali, naquela hora. É por na mesa mesmo.

Maria:

Num trabalho que formação que eu fiz para a Prefeitura de São Bernardo, eu pedi para a sala escrever qual foi o seu melhor professor e qual foi o pior professor. Depois eu pedi para que elas falassem e aí eu fui vendo que conforme elas iam contando suas histórias e

conhecendo as histórias das outras, os conflitos quase não existiam, ou então quando apareciam, ficavam pequenos.

João Pedro:

Falando do Rogers e talvez por incompetência minha, eu não entendo o não-diretívismo porque em educação não há lugar para o não-diretívismo porque no momento em que eu faço a opção pelo não-diretívismo eu já estou dirigindo.

É a mesma coisa que dizer que na dialética não se aceita o dogma porque a própria dialética já é um dogma.

Agora falando na consideração positiva, todos temos representações a respeito de mulher, de companheiro, de aluno, de psicólogo e até de nós mesmos e o que eu penso dessa consideração positiva é como a aceitação do sujeito tal como ele é, como um esforço de eu me libertar das minhas representações e não projetá-las em você. Eu devo tentar apreendê-la tal como você é na sua nudez. Então eu não posso projetar em você, a Eliane que habita em mim. Não para mantê-la assim, mas é deste lugar que eu devo partir para buscar o horizonte que nós queremos construir. É também assim com o preconceito racial – por exemplo – onde eu não enxergo naquele ser, a humanidade que existe nele.

O que eu quero dizer é que podemos abrir mão do controle dos processos mas não do controle dos resultados.

Outra coisa é o que estamos falando sobre o confronto e sobre o conflito ou eventualmente a substituição por uma outra terminologia.

Se a gente partir do princípio de uma visão metafísica de que tudo está pronto e acabado e que então não se admitem as transformações, então podemos eliminar o conflito e assegurar a permanência desse mundo dado. Por outro lado, tem a questão fundamental – já que estamos tratando na formação de educadores – se nós partirmos do ponto de que as coisas que estão no mundo estão em constante processo de transformação e admitirmos a hipótese de uma relação dialética, então eu também admito que não sou eu quem vai transformar o meu aluno – e é aí que entra o Rogers – mas é o meu aluno que vai se transformando a partir da relação que se estabelece entre nós, ainda que caibam aí, as nossas intervenções; mas a premissa é a criação de condições através das relações para que o meu aluno se transforme na direção do horizonte para o qual olhamos.

Pesquisadora:

Neste meu trabalho de pesquisa, até a minha orientadora comentou que eu falo muito em conflito, conflito... Só que para mim, de verdade, se eu tenho como propósito de vida como professora, como mulher, como mãe, me trabalhar nesse movimento da autenticidade, da empatia, do ouvir, o conflito para mim, tem uma outra cara. Ele não tem o peso, a não ser que seja uma relação na qual eu não sinta a menor segurança, a menor confiança.

Aí não tem chance de construção. Então, é mesmo aprender a lidar com diferença, com a diversidade tentando sempre garantir os princípios fundamentais nessas relações.

Obs.: Aqui, encerramos nosso encontro e tomamos um sorvete delicioso que a Nalva fez.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)