

Coordenação Pedagógica: currículo e práxis cotidiana

Mônica Souza Moreira

Instituto Federal da Bahia – Campus Vitória da Conquista

Docente da Área de Pedagogia

Resumo

Em “Coordenação pedagógica: currículo e práxis cotidiana”, discutimos a atuação do coordenador pedagógico e as proposições do currículo na práxis pedagógica. Essa função na trajetória da educação brasileira, a partir do século XVI, como inspetor escolar, supervisor e orientador. Atualmente sua atuação denota ajuda, articulação, formação, informação, parceria e orientação. O currículo envolve uma multiplicidade de relações, processo dialético entre teoria e prática. Assim o fundamento contemporâneo do currículo está no pensamento complexo e multirreferencial. A práxis é importante para compreensão do homem como ser *ontocriativo*, a ação humana de transformar e produzir a realidade. Não se trata de identificar práxis com prática, mas a união dialética da dualidade do ser: objetiva e subjetiva. A pesquisa de base qualitativa busca compreender as práticas de acompanhamento pedagógico do coordenador, assim como do currículo transposto nas práticas educativas cotidianas, por meio do método dialético, com estudo de caso múltiplo.

Palavras-chave

Coordenação Pedagógica; Currículo; Práticas Educativas; Práxis.

1 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Dos doze anos de trabalho dedicados a área de educação, cinco foram destinados ao desempenho da função de coordenadora pedagógica. É fato que são vários os dilemas que circundam essa tarefa, desde os aspectos da formação do professor-coordenador, até aqueles que envolvem o desenho das suas atribuições no contexto escolar.

O presente artigo busca contribuir discutindo a atuação desse profissional no que diz respeito às proposições do currículo e da práxis, trata-se de uma amostra do que vem representando as leituras acerca da temática e avanços da proposta de estudo.

A tessitura desse viés de pesquisa se deve às reflexões desencadeadas durante as aulas do professor Arnaud Soares de Lima Júnior, no programa de pós-graduação da Universidade do Estado da Bahia, como aluna especial. O que ficou latente foi perceber a possibilidade de uma melhor compreensão acerca da coordenação pedagógica a partir da premissa do “currículo”, além de um profundo interesse em entender as relações da atuação dos

educadores no cotidiano escolar frente ao mesmo desenho curricular apresentado nas unidades escolares.

1.1 A função coordenadora

Para iniciar essa fala retornemos ao Brasil do século XVI, contexto da educação jesuítica e da *Ratio Studiorum*. A pedagogia dos jesuítas exerceu influência em nosso país a partir de 1549, os mesmos foram expulsos no ano de 1759. Até hoje alguns educadores ainda os defendem pela organização curricular desenvolvida e praticada. Inácio de Loyola foi o criador da Companhia de Jesus, imprimiu uma rígida disciplina e o culto da obediência a todos os componentes da ordem.

A *Ratio Studiorum* é o plano de estudos, de métodos e a base filosófica dos jesuítas – o que ousaríamos dizer instalou as bases do currículo como o conhecemos hoje: proposta pedagógica, arcabouço científico e organização de tempo e níveis escolares. Esse documento seguido pelos padres jesuítas representa o primeiro sistema organizado da educação católica. Foi promulgada em 1599, depois de um período de elaboração e experimentação, o que quer dizer que vigorou por 160 anos.

Aqui não nos deteremos à análise da estrutura apresentada pela *Ratio Studiorum*, tampouco dos seus resultados. Contudo, vale ressaltar a figura dos *prefeitos de estudos*; surge em meio educacional o profissional dedicado à supervisão educacional, cuja preocupação estava muito mais voltada para o acompanhamento da rotina escolar, do cumprimento das aulas, dos apontamentos, enfim de suas obrigações com o trabalho escolar do que mesmo com o processo de aprendizagem propriamente dito, visto que de longe não havia uma preocupação pela transformação da educação ou do educando.

Quando da expulsão dos jesuítas, ruptura com o então sistema de educação e a instalação de um novo contexto de ensino no Brasil, outra faceta é apresentada, para ser mais precisa a dos diretores, o diretor geral cuidando dos aspectos administrativos e o *diretor de estudos*, com vistas aos aspectos diretivos, fiscalizador e inspeção, por assim dizer, dos afazeres pedagógicos. Até aqui, o que temos é o mero acompanhamento por alguém designado dentro da escola para fiscalizar se o que estava presente no papel estava sendo cumprido na prática.

Avançando por mais alguns capítulos da história da educação brasileira, pensemos já na transição para o modelo de sociedade industrial (1750-1950), com a divisão do trabalho, o que repercute, de acordo com Bourdieu (in Gadotti, 1995), na compreensão da escola como

aparato ideológico do estado, da relação entre o sistema de ensino e o sistema social. O ponto de partida para a sua análise é a relação entre o ensino e o social. Para esse autor, a origem social marca de maneira inevitável e irreversível a carreira escolar e, depois, profissional, dos indivíduos. Afirma ainda que a ação pedagógica é uma violência simbólica na medida em que se refere a uma imposição por meio de um poder arbitrário ou cultural. Representa, ainda, um sistema de relações de força entre a classe dominante e a dominada (BOURDIEU, 1992. p. 20).

Assim, “a respeito das teorias crítico-reprodutivistas da educação, as quais identificavam e denunciavam apenas o caráter reprodutor da escola, numa espécie de pessimismo pedagógico, sem, no entanto, vislumbrarem o espaço da contradição e da luta no interior da dinâmica educacional escolar.” (Saviani apud Lima Jr., 2005, p. 90). Emerge na educação a divisão do trabalho nas escolas, há uma mudança no público escolar e a presença dos especialistas nas escolas.

Torna-se necessário definir papéis, a partir de um referencial teórico consistente, situando a importância da função de cada um, de forma articulada dentro da coletivamente.

Já no período militar (1964-1985), a ditadura repercute uma pedagogia tecnicista, segundo Saviani (1994), busca-se uma formação técnica e função política do *supervisor de educação*, a meta é a eficácia e os resultados na escola.

Em meio à promulgação da lei 5.692/71 e as Reformas de 1º e 2º graus a *supervisão* deixa de ter o estrito caráter de fiscalização e controle do trabalho docente diante do currículo, para constituir-se em meio auxiliar do professor no domínio dos fundamentos teóricos do processo pedagógico e dos elementos necessários a uma prática consciente, crítica e problematizadora.

A nomenclatura “coordenador pedagógico”, confundida ou sinônima a de supervisor, orientador ou inspetor; em que o orientador, cuidava dos alunos e o inspetor cuidava dos professores, foram justamente as tentativas de se materializar a necessidade de que alguém, pudesse compreender melhor a organização do conteúdo e das práticas educativa dentro da escola.

Atualmente se espera que a presença do coordenador pedagógico na escola denote ajuda, articulação, formação, informação, parceria e orientação. O que pressupõe participação de todos; levando em consideração as necessidades dos professores, alunos e escola, priorizando um trabalho educacional de qualidade.

A atuação do coordenador pedagógico é ao mesmo tempo abrangente, podendo representar uma atuação eficaz, como também difusa, na medida em que envolve: diversas

questões da ordem da aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, relacionamento com a comunidade e recursos didáticos.

Sua realidade é tão diversa que chega a ser o profissional proclamado a apagar os “incêndios na escola”, perpassando por múltiplas funções: segurança, substituto de professor, secretário, bibliotecário, auxiliar de diretor, dentre outras, o que descaracteriza seu papel.

É fundamental ao profissional da coordenação pedagógica perceber-se como o educador que, no exercício de sua função, necessita produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto: entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado. O trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização, compreensão e transformação da práxis docente.

2 O CURRÍCULO

O papel do coordenador na relação com o professor e com seus saberes e conhecimentos é o de propiciar o seu desenvolvimento e aprimoramento profissional, contribuindo para a construção de diferentes conhecimentos, que permitam ao professor compreender o currículo e o conjunto das áreas disciplinares, ter domínio dos conteúdos e dos princípios pedagógicos comuns, da matéria a ensinar, do aluno, sua história de vida e de suas aprendizagens, da comunidade onde atuará, dos fundamentos históricos, culturais e políticos da educação e, especialmente, um conhecimento de si mesmo, para que possa se desenvolver pessoal e profissionalmente e perceber a necessidade das mudanças e transformações.

Segundo Saviani (1994), o currículo envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou táticas, que dizem respeito à escola como instituição e às unidades escolares especificamente.

Para que o currículo possa ser meio de transformar os processos educacionais, faz-se necessária uma reflexão acerca dos objetivos da educação escolar e dos valores e conhecimentos que o permeiam: da participação dos diferentes segmentos sociais nas decisões sobre o conteúdo da escolaridade e sua seleção; da democratização quanto ao acesso ao conhecimento; dos processos de transformação das decisões tomadas na prática; da seleção de recursos metodológicos; da organização de turmas e dos professores que irão acompanhá-las; da organização do tempo e do espaço; das formas de avaliação e das mudanças questionadas nas práticas escolares.

O currículo apresenta uma relação direta com a sociedade onde está inserido. Para que as relações de domínio, de alguns grupos hegemônicos se mantenham são utilizados alguns

instrumentos, sendo o currículo um desses. Nesta conceituação podemos perceber que o currículo não é neutro, pois toda ação humana apresenta intencionalidade. Assim ao se fazer à seleção daquilo que será ensinado, se valorizará apenas uma parte. Essa ‘escolha’ se dará segundo as visões de mundo, sociedade e homem que se têm.

Há uma relação indissociável entre currículo e a prática pedagógica, relação dialética entre teoria e prática, visto que para que uma ocorra é necessária a presença da outra.

Lima Jr. (2005), a respeito da multirreferencialidade, “as bases críticas contemporâneas do currículo, estão profundamente articuladas com as bases do pensamento complexo de Morin”. Completa com Macedo (apud Lima Jr, 2005, p. 114), “para Morin, a palavra complexidade porta em seu seio a confusão, a incerteza e a desordem. Portanto, é complexo aquilo que não pode se resumir a uma palavra-mestra.”

A noção de multirreferencialidade tem que ver com os diferentes contextos e suas diferentes linguagens. Não se pode mais pensar a realidade a partir de um único ponto de vista, de um paradigma controlador que busca alienar, enquadrar, normatizar. É preciso, perceber a escola como um todo heterogêneo e como tal necessita de vozes múltiplas e incompletas que o sustente. A realidade não se esgota nas palavras proferidas acerca dela, é apenas a ponta do iceberg, por trás do translúcido e fluído, há sempre o risco do desconhecido.

Parece, contudo, mais paradoxal ainda quando se busca não uma complementaridade de pontos de vistas, mas uma “afirmação das limitações dos diversos campos do saber, da tomada de consciência dos ‘vazios’ criativos, da necessidade do rigor fecundante e da consciência da nossa ignorância enquanto inquietação”. (Macedo *apud* Lima Jr., 2005, p. 118).

Assim o fundamento à crítica contemporânea do currículo está no pensamento complexo e multirreferencial. O que nos permite dizer que é preciso entender o currículo como um todo que carece ser ressignificado na práxis cotidiana como sistema aberto, dinâmico, dialético, onde essa mesma dialética precisa se atualizar.

Em uma abordagem realista-social do currículo, “o próprio currículo é pensado e praticado como uma estrutura externa, independente daqueles que o vivenciam, mas que modela seus comportamentos, especialmente o cognitivo, numa única direção tida como legítima e verdadeira: a racionalidade e operatividade tecnocientífica.” (Lima Jr., 2005, p. 87).

Assim,

deste modo, pedagógica e metodologicamente, o currículo se traduz em fragmentações disciplinares e didáticas, mantidas inclusive nos discursos e práticas ‘disciplinares’ (*trans, pluri, multi, inter*), já que o *eixo* se mantém na ‘disciplina’

explicitamente relativa ao processo de organização/ gradação dos conhecimentos científicos em conhecimento escolar e, do mesmo modo, dá-se uma transferência dos métodos, procedimentos, técnicas, regras, científicos para as metodologias, técnicas, procedimentos e performances escolares ou técnico-pedagógicos. (Lima Jr., 2005, p. 89)

Essas são as concepções teóricas e sua transposição nas práticas educativas, por uma proposta de um currículo vivo.

Dentro de uma nova perspectiva do currículo, que segundo Lima Jr. (2007) estaria engajada na lógica hipertextual, que segue os pressupostos apresentados por Pierre Lèvy no que diz respeito a arquitetura da cognição humana. Nesse contexto, a escola corresponderia também a uma tecnologia intelectual, já que possui uma estrutura complexa e rizomática, representando um ponto ou nó, uma possibilidade de inserção, por assim dizer, na imensa rede de conhecimento.

Avançando nessa proposição, pensar no currículo é considerar a estrutura social em que vivemos, aprofundando um discurso crítico e atual, situado a partir das novas tecnologias da informação e comunicação e com ele o desenho curricular como hipertexto, o que melhor possibilitaria o fazer educativo nos dias atuais, com o perfil de aluno atual, visto que as novas tecnologias instauraram um novo modo de ser e de pensar.

3 PRÁXIS

Segundo Kosik (1976), o que é práxis todo mundo sabe, antes mesmo de qualquer explicação filosófica. A práxis é algo importante para compreensão do homem como ser ontocriativo (ser que cria a realidade humana-social e que por isso, compreende a realidade – humana e não-humana, a realidade na sua totalidade (KOSIK, 1976), assim a unidade de teoria e práxis tem lugar de postulado supremo, contudo não se trata de uma mera contraposição, é a determinação da existência humana como elaboração da realidade.

“A praxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, do sujeito e objeto, do produto e da produtividade.” (Kosik, 1976, p. 222).

A partir dessa proposição “a práxis compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial, ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, (...) como na formação da subjetividade humana, (...)” (Kosik, 1976, p. 224).

Ao se intervir na realidade escolar, é importante ter clareza do que está posto, o que será realizado e o que se almeja, pois “a educação é entendida como uma necessidade humana,

histórico-social, cuja forma mais desenvolvida é a educação escolar. Desse modo, a educação é vista não como um ente abstrato, mas como um fenômeno concreto, situado historicamente.” (Lima Jr., 2007, p. 57).

Não existe um modelo de homem idêntico em todo tempo e lugar na história. O homem muda, como muda também o ambiente, a estrutura da sociedade, enfim muda porque é da sua natureza o estado de permanente metamorfose.

O existir humano se faz no agir, ele se autoproduz à medida que transmuta, na ação, as instâncias interna e externa de sua existência.

Em educação o movimento dialético por completo, que consiste não apenas em identificar os contrários e a luta entre eles, mas em se chegar a uma nova síntese, uma nova realidade educacional fruto da exploração das contradições, brechas e lacunas, internas à instituição escolar, de modo que a reprodução, historicamente, não se dê perfeita e plenamente (Saviani *apud* Lima Jr., 2005, p. 91).

Práxis como a ação humana de transformar e produzir a realidade. Não se trata de identificar práxis com prática, mas significa a união dialética da dualidade do ser.

4 A PESQUISA

Diante do exposto, alguns objetivos foram elencados para melhor definição das intenções das etapas desse estudo, assim o principal é:

- Compreender a práxis da coordenação pedagógica frente às propostas curriculares das escolas de Educação Básica de Vitória da Conquista – Bahia e as práticas docentes cotidianas.

E os objetivos específicos:

- Analisar o desenho curricular de escolas públicas da Educação Básica de Vitória da Conquista – Bahia.

- Conhecer práticas de coordenação pedagógica em escolas públicas de Educação Básica de Vitória da Conquista – Bahia.

- Descrever discrepâncias entre as práticas educativas frente às propostas de currículos analisadas.

- Relacionar as dificuldades do coordenador pedagógico diante do currículo e das práticas educativas encontradas nas escolas.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, utilizando o método dialético, onde propomos uma combinação de procedimentos metodológicos que nos levem a constituir uma descrição da função do coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de Vitória da Conquista - Bahia, por meio da análise de práticas do profissional coordenador.

O enfoque dialético, entendido como estudo da realidade de uma maneira dinâmica, analisa as partes em relação constante com a totalidade, assim contextos fechados não correspondem a investigações que se propõem qualitativas. Nessa pesquisa, “além de ser recomendável a utilização dos fundamentos da dialética, é preciso ter uma visão holística e sistêmica da realidade em estudo”. (OLIVEIRA, 2008, p. 59)

A pesquisa de campo inclui a coleta de dados por meio da observação dos contextos e práticas selecionadas, bem como a realização de entrevistas com coordenadores e aplicação de questionários com professores.

Optamos por estudo de caso múltiplo, “a investigação utiliza mais de uma realidade para confrontar dados, visando buscar explicações e fundamentos para os fenômenos que caracterizam o objeto de estudo” (OLIVEIRA, 2008, p. 62).

Considerações Finais

Trata-se de um terreno propício ao estudo, fértil de indagações e carente de sistematização. O que ao mesmo tempo, desperta fascínio na busca por uma melhor compreensão da realidade nacional e local no que diz respeito às práticas de acompanhamento pedagógico feito pelo coordenador, assim como do currículo transposto nas práticas educativas cotidianas.

Há um longo caminho a percorrer, a única certeza que até aqui nos é apresentada é que entender o currículo à luz da prática docente e do ponto de vista do coordenador nos transmitirá uma realidade que ainda não foi observada, revelada e sistematizada.

Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA JR, Arnaud Soares. A Escola no Contexto das Tecnologias de Comunicação e Informação – do dialético ao virtual. Salvador: EDUNEB, 2007.

LIMA JR, Arnaud S. de. Tecnologias Inteligentes e Educação: Currículo Hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**. São Paulo: Autores Associados, 1994.