

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

COORDINATING EDUCATION AND CONTINUING EDUCATION IN SERVICE

ISSN 1982-8632



Revista
@mbienteeducação.
5(2): 195-211, jul/dez,
2012

Francisco Carlos Franco¹

fran.franco@bol.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a formação continuada em serviço de professores da educação básica e o papel do coordenador pedagógico em sua efetivação. O estudo mostra a necessidade de vincular os processos formativos em serviço ao projeto político-pedagógico da unidade escolar, que deve ser o eixo norteador dos tempos e espaços destinados à reflexão e aprimoramento das práticas educativas e dos projetos didáticos da unidade escolar. O texto ressalta a possibilidade de viabilizar a formação no contexto escolar por meio de encontros individuais e de reuniões pedagógicas, que devem ser pensados, organizados e referendados por todos os envolvidos no processo, o que legitima a formação e a consolida como um projeto coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação pedagógica • Formação continuada • Reuniões pedagógicas.

ABSTRACT

This article aims to discuss the continuing education in service of teachers of basic education and the role of coordinator in their teaching effectiveness. The study shows the need of linking the formative processes in service to the political-pedagogical project of the school unit, to be guided by the time and space for reflection and improvement of educational practices and educational projects of the school unit. The text emphasizes the possibility of making the training in the school context through individual and educational meetings, which must be designed, organized and endorsed by all involved in the process, which legitimizes the formation and consolidation as a collective project.

KEY WORDS: Coordinating education • Continuing education • Pedagogical meetings.

195

A coordenação
pedagógica e a
formação continuada
em serviço

Franco FC

¹ Doutor em Educação: Psicologia da Educação – PUC São Paulo, Professor do Programa de Mestrado em Semi-ótica, Tecnologias da Informação e Educação - Universidade Braz Cubas – Mogi das Cruzes, São Paulo, Brasil.



INTRODUÇÃO

A relevância de práticas de formação docente exige reconhecer que o investimento na formação não pode ficar debitado apenas às iniciativas individuais e voluntárias do docente, mas tem que representar uma meta clara no projeto escolar-institucional. (Placco VMSN e Silva SHS)

As mudanças que afetaram a sociedade no século XX, e que ainda hoje estão em curso, interferiram na organização e no desenvolvimento das práticas educativas no ambiente escolar da educação básica, o que desencadeou um processo de desvalorização social dos espaços educativos. Diante dessa realidade, os professores passaram a conviver com um sentimento de indefinição de seu papel e de desencantamento diante da novas exigências do mundo contemporâneo que incidem em seu trabalho educativo, pois:

Se, desde o início da escola pública, as atividades “nobres” eram a “educação” e a “instrução” (e, mesmo entre estas, as disputas pedagógicas foram grandes), com a democratização do acesso e a evolução dos tempos, as outras atividades foram crescendo, mais como resultado da necessidade e da procura do que por opção e decisão explícitas dos poderes públicos ou dos professores. A situação atual é, por isso, de grande indefinição e confusão funcional e organizacional: os professores são, muitas vezes, simultaneamente, educadores, formadores, familiares, parceiros, técnicos sociais e de saúde, animadores de tempos livres; e as escolas são o lar, a cantina, a associação, o centro cívico, o clube recreativo, a oficina etc. (BARROSO, 2004, p.51).

A mudança da missão da escola e da percepção de seu papel na sociedade, as novas maneiras de ser e de agir dos jovens, entre outros aspectos, desencadearam, segundo Codo (2002), sentimentos de pessimismo e mal-estar dos professores perante a complexidade dos novos papéis e tarefas que se apresentam em sua atividade como

docente.

Essa realidade causa certa insegurança nos professores, que se sentem frustrados por não conseguirem efetivar os processos de ensino-aprendizagem que gostariam, pois na atualidade a escola passou a se constituir como um ambiente tenso, instável, de difícil convivência, realidade esta que causa em muitos docentes sentimentos de frustração, insegurança e impotência, visto que: “Essa perda de controle sobre os diversos componentes da situação de trabalho faz a exigência da atividade de ensinar intolerável e inviável”. (CODO, 2002, p.323).

Esteve (1995) defende que há um processo histórico de aumento das exigências e responsabilidades no trabalho dos professores, que amplia sua atuação além da dimensão cognitiva, pois:

Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo do aluno, da integração social e da educação sexual; a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma (ESTEVE, 1995, p.100).

O autor destaca que, apesar das novas exigências em relação ao trabalho dos professores, não houve alterações significativas em sua formação, o que desencadeou um “choque com a realidade”, ao não terem uma preparação adequada em consonância às competências e habilidades necessárias para exercer sua ação educativa.

Imbernón (2009) destaca alguns elementos que influenciam a educação na contemporaneidade e que repercutem no trabalho escolar e na formação dos professores, entre os quais destaca:

- Uma mudança acelerada da

sociedade e nas estruturas materiais, institucionais e na organização da convivência entre as pessoas, das famílias, da produção e da distribuição de bens, que influenciam as formas de viver, pensar e agir;

- As vertiginosas mudanças dos meios de comunicação de massa, que, associadas às transformações da vida pessoal e institucional, provocaram uma crise nas formas tradicionais de transmitir o conhecimento, por meio de leituras, textos etc., que afetaram também as instituições que se dedicam a isso;
- O reconhecimento de que a educação já não é mais um patrimônio exclusivo dos professores, mas de toda a comunidade e dos diversos meios de que esta dispõe, com novas maneiras e modelos participativos e relacionais na prática educativa;
- A instituição de novas instâncias socializadoras, como a televisão, os meios de comunicação de topo, redes de informática, etc., que partilham com o professorado o poder da transmissão do conhecimento, entre tantas outras (IMBERNÓN, 2009, p 19-20).

Essas mudanças e as formas como repercutem na realidade evidenciam a necessidade de se repensar a formação dos professores com vistas a aproximar os processos formativos em sintonia com o mundo atual e superar a tendência instrumental que se impregnou em muitos sistemas educativos. Se quisermos orientar a educação para além da simples reprodução e aplicação mecânica de conhecimentos, temos que entender que a formação dos educadores também deve estar orientada

por esses preceitos. Para isso, é preciso considerar que a formação técnico-científica, como forma de propiciar ao docente uma formação sólida nos saberes construídos socialmente, é apenas uma das dimensões que devem ser consideradas em seu processo formativo.

Tal realidade exige uma formação docente que contemple o ser humano em sua totalidade, que considere seu potencial criativo, crítico e sensível, para que desenvolva uma postura democrática, participativa e transformadora do meio social, cultural e físico, amparada na busca de uma sociedade mais justa e solidária, aspectos que, se trabalhados de forma consistente, provavelmente serão os parâmetros que os educadores utilizarão em sua ação profissional.

Vale lembrar que muito do que aprendemos, os conhecimentos, posturas, valores etc., são fruto de nossas vivências e experiências com o mundo e com as pessoas com quem convivemos, entre as quais merece destaque a figura do professor, que é o profissional que nos apresenta o mundo e formas de ser nele de maneira sistematizada e com a intencionalidade de nos propiciar processos aprendentes significativos e plurais.

Assim, um professor que tenha uma postura crítica, criativa, e de um eterno aprendiz, estará contagiando seus alunos com sua paixão em aprender, criticar e criar novas possibilidades para si e para o mundo social e físico em que está inserido. Só pode exercer um despertar para questões dessa natureza quem realmente assumi-las verdadeiramente, pois os alunos percebem e sentem quando há verdade e sinceridade no educador e em sua atuação mediadora do conhecimento.

Muito da paixão em aprender e conhecer o mundo é despertado na





escola; muitos são os casos em que o desenvolvimento desse despertar para o conhecimento tem sido provocado e instigado por um professor. Porém, é preciso considerar que uma postura docente nessa perspectiva não se constrói de um dia para o outro, sendo essencial que a formação inicial e continuada valorize a construção dos saberes para a docência de forma integral, consistente e significativa.

Segundo Mogilka (2003), uma escola democrática só se efetiva com a formação dos professores também sob essa orientação. O autor entende que algumas competências deveriam ser observadas na formação dos professores, com vistas a superar a tendência mecanicista e não crítica dos profissionais da educação. Para tanto, defende a formação docente orientada no desenvolvimento de competências inseridas em cinco áreas, em uma amplitude que se inscreva dentro da abrangência da identidade da ação educativa, sendo elas:

- a. *Competência dos conteúdos* – domínio do saber geral e curricular e a capacidade de promover um processo de transposição didática;
- b. *Competência pedagógica* – capacidade de mobilizar os conhecimentos teóricos aprendidos das teorias pedagógicas para compreender e resolver situações reais em sala de aula [...];
- c. *Competência metodológica* – inclui tanto a habilidade de ensinar e se comunicar com clareza, como a capacidade de compreender a maneira de cada grupo de alunos aprender. A partir disso, organizar as situações mais propícias a estas aprendizagens. [...];
- d. *Competência relacional e ética* – capacidade de estimular relações interpessoais construtivas, criando um clima socioemocional favorável à aprendizagem, ao desenvolvimento e à expressão

crítica; estas habilidades exigem do educador uma estrutura emocional razoavelmente equilibrada e dinâmica, a qual se revela na capacidade para lidar com os aspectos emocionais da experiência pedagógica [...];

- e. *Competência crítica* – ser capaz de colocar um discurso ou ideia em questão, pensando e percebendo com radicalidade e superando atitudes ingênuas ou superficiais diante do instituído. (MOGILKA, 2003) p.36-37).

Considerar esses princípios na formação dos professores desafia as instituições de ensino superior e demais instituições formativas, que trabalham na formação inicial e continuada dos professores, a repensarem os processos formativos para atenderem as reais necessidades dos docentes para o desenvolvimento de seu trabalho.

Também importante é reconhecer que a formação inicial é apenas uma etapa dos processos formativos que os docentes irão vivenciar em sua trajetória profissional, pois a escola é um espaço complexo e em constante mudança, o que incita os docentes a buscarem novas maneiras de proceder e orientar sua prática educativa.

Dessa maneira, a formação inicial e os espaços de formação continuada externos, por mais consequentes que sejam, não conseguem contemplar a pluralidade de vivências e impasses que a rotina do trabalho escolar irá apresentar aos professores, o que requer desses profissionais um repensar constante dos fundamentos que norteiam sua ação.

Por outro lado, acreditar que a formação externa nada acrescenta à formação do educador é desconsiderar o potencial profissional do professor, que tem percepções, vivências e experiências na área e que consegue articular novas concepções, perspectivas

metodológicas, etc., ao seu contexto.

Em pesquisa realizada com professores que atuam na rede pública paulista, Franco (2009) constatou que, segundo os depoimentos dos professores, não é a modalidade da formação continuada oferecida aos docentes que provoca inquietações e mudanças nas práticas educativas, mas a forma como esses espaços formativos se articulam. Restringir a formação continuada ao âmbito da escola pode “empobrecer” o processo de crescimento profissional dos docentes, por desconsiderar a importância do aprofundamento teórico e do compartilhar experiências com outros professores em seu processo formativo.

Os dois momentos, o da formação com vistas a apurar o olhar para a realidade da unidade escolar onde atua, contemplando as reais necessidades dos alunos e da comunidade escolar, e o da formação que volta o olhar para a aprendizagem e sobre questões gerais, são fundamentais no processo de formação continuada dos professores. Esses momentos devem ser concebidos numa unidade, como espaços e concepções de formação que se complementam, sendo ambos relevantes e imprescindíveis à trajetória e ao desenvolvimento profissional dos professores.

Outro aspecto que merece destaque e que ficou evidente nos relatos dos docentes é que uma proposta de formação continuada não atinge a todos da mesma forma – depende do seu momento de formação e de sua experiência. Observa-se isso nos depoimentos dos professores mais antigos, que criticaram as formações mais recentes proporcionadas pela Diretoria de Ensino e coordenadas pela Assistente Técnica Pedagógica, e também os professores com formação mais recente elogiam esses mesmos encontros. Essa situação nos permite afirmar que um projeto de formação continuada que

não contemple as reais necessidades, anseios e desejos dos professores tende ao fracasso.

Qualquer mudança e/ou inovação que se queira realizar em uma instituição de educação básica exige uma reflexão aprofundada da realidade por toda a equipe, ou seja, a coordenação e os docentes, uma vez que não existe uma única fórmula ou procedimento que atenda a todos os espaços educativos. Cada escola tem uma cultura própria, ou seja, uma maneira própria de se organizar, de contemplar os processos educativos, como também trabalha com alunos de uma determinada comunidade, que também tem suas especificidades e expectativas perante a escola e a formação das crianças e jovens que lá residem.

Assim, cada unidade escolar deve ser contemplada em sua singularidade, e é nesse contexto que a formação continuada em serviço se apresenta como uma alternativa para proporcionar aos professores tempos e espaços para discussões e debates para aprofundar as questões referentes à sua atuação, associadas ao projeto político-pedagógico da escola e às suas práticas em sala de aula, pois:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 2001, p. 30).

Por se desenvolver no próprio espaço educativo, a formação continuada em serviço necessita de uma liderança que articule a equipe de docentes por meio de um projeto de formação que atenda às necessidades do grupo. Em grande parte das unidades escolares é o coordenador pedagógico que assume esse papel, visto que:





A atuação do coordenador pedagógico nas escolas de educação básica tem vários reflexos em muitas dimensões da realidade escolar, como no desenvolvimento dos alunos, nas relações com os familiares dos estudantes etc., porém sua ação é essencialmente articulada com os professores. Desta maneira, sua atuação é indireta, uma vez que não estabelece ações diretamente com os educandos, mas suas intervenções e mediações, quando desencadeadas de forma ética e consciente, entre outros aspectos, propiciam o aprimoramento das ações educativas e o fortalecimento do grupo de docentes frente seu trabalho. (FRANCO, 2009, p.39).

A atuação do coordenador pedagógico perpassa por várias dimensões da realidade escolar, que é complexa, multidirecional e interrelacionada, mas seu trabalho efetivo se concretiza na interação com o corpo docente. É pelo debate, pelo espaço coletivo para reflexão contínua sobre as ações educativas, que o processo formativo dos docentes, liderado pelo coordenador pedagógico, proporciona a oportunidade de se confrontar os problemas do cotidiano da realidade escolar e as dificuldades dos professores, com os objetivos da escola e os preceitos que orientam seu projeto político-pedagógico.

Dessa maneira, a formação continuada em serviço se apresenta como uma experiência formadora singular, pois é a única modalidade formativa de professores que contextualiza a realidade da escola, os alunos, suas dificuldades e o impacto das metodologias etc., em um processo que objetiva confrontar a teoria com a prática. Essa especificidade potencializa os processos de inovação e de mudanças no âmbito da escola, uma vez que as práticas, posturas, concepções e crenças dos docentes são as referências que sustentam a formação em serviço na escola.

Os professores, nesse processo de formação, devem ser respeitados em suas vivências e experiências e nas

formas de intervenção que foram construindo sua forma de ser na profissão. Claro que alguns aspectos e práticas merecem ser repensados e avaliados em sua pertinência e impacto educativo, pois somos profissionais em permanente formação e com exigências perante nosso trabalho que vão se renovando e pedindo mudanças constantes. Porém, essa intervenção junto ao docente deve se orientar pelo respeito, pela ética e pela valorização dos saberes construídos nas trajetórias pessoais e profissionais dos professores.

Todos nós, profissionais da educação, temos nossas preferências, vícios, crenças, limitações, dificuldades etc., que em alguns momentos precisam ser avaliados, amparados e acolhidos a fim de que haja o encorajamento para abrir o espaço para a reflexão, a mudança e a inovação, entendendo que:

Uma reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos, e para a comunidade da qual fazemos parte e estamos construindo. A resposta às questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa prática, na experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da reflexão crítica sobre os problemas que essa prática faz surgir como desafios para nós (RIOS, 2001, p. 46-47).

Rios (2001) postula que a reflexão não se dá de forma aleatória, e sim por *questões-limites*, por problemas diversos com os quais nos deparamos em nossa vivência. Entretanto, apenas alguns merecem a denominação de *problemas*, que são aqueles que têm um sentido especial em nossa perspectiva existencial e precisam ser “tirados do caminho”, entendendo que:

Quando superamos um problema, não o diluímos – o que fazemos é se-

guir a dinâmica de um processo, no qual há como que uma absorção, um rearranjo de elementos, e em que se vai à frente de forma nova. Não “deixamos para trás” os elementos problemáticos; levamo-los conosco de outra maneira, incorporados à existência, que é contínua (RIOS, 2001, p.47).

Assim, ao compreender, ao refletir e superar os problemas que encontramos em nosso trabalho, estamos incorporando novos valores, que vão se constituindo de forma dinâmica e ampliando nossa percepção da realidade. É nesse processo que às experiências passadas, são incorporadas novas representações, que ampliam o nosso olhar e apuram a leitura que fazemos do universo em que atuamos, o que pode ser concretizado em diversos momentos e espaços.

A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Quando cada um faz de um jeito, quando um faz, outro não, quando uns levam a sério as normas e outros não, quando uns falam e outros ficam calados, evidentemente há dispersão de energia. (Celso Vasconcellos)

A formação continuada em serviço exige um projeto de formação para organizar os encontros e as reflexões. A elaboração de um projeto de formação em serviço facilita a organização dos tempos, espaços e metodologias que irão impulsionar o processo formativo. Entendemos que sua elaboração permita a participação de todos os envolvidos, ou seja, a equipe diretiva, em especial, o coordenador pedagógico e o corpo docente, que são os principais agentes e responsáveis pela concretização das ações educativas junto aos educandos.

Por isso é fundamental que os professores participem de forma intensa de toda a elaboração do projeto,

desde o levantamento dos problemas até a organização da agenda de formação, uma vez que as ações formativas podem se mostrar como importante referência para aprimorar suas práticas e realizar as mudanças necessárias. Quanto mais próximo o projeto de formação estiver da realidade vivenciada pelos docentes na rotina de seu trabalho, maior será o impacto das ações no desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola e no aprimoramento do trabalho do professor. O sucesso dos encontros de formação depende de como essas ações formativas ajudam os professores a responder e superar os dilemas e atender a seus anseios, desejos e necessidades.

Também importante é a percepção do coordenador e demais membros da equipe gestora da unidade escolar, das questões que consideram relevantes e que não sejam apontadas pelos professores como fundamentais na formação em serviço. Quando isso ocorrer, é essencial que os aspectos apontados pela gestão sejam debatidos e questionados em sua relevância e da pertinência ou não de serem inseridos nos encontros formativos.

Nas escolas de educação básica constatamos serem mais frequentes os encontros formativos, em duas perspectivas: individual e/ou em duplas e em reuniões pedagógicas. Nos encontros individuais, costuma-se focar o debate e a reflexão em questões mais pontuais dos docentes e que merecem ser abordadas e aprofundadas, sendo que, em algumas situações, servem para, posteriormente, serem abordadas nas reuniões pedagógicas. Estas servem para contemplar questões gerais, que se apresentam como um problema para o grupo de docentes, ou parte deles, como também para planejar e avaliar ações coletivas, entre outros aspectos.

Encontros individuais e/ou em duplas entre professores e coordenação





pedagógica

É uma questão de disciplina, me disse mais tarde o Pequeno Príncipe. “Quando a gente acaba de se arrumar toda manhã, precisa cuidar com carinho do planeta”. “Que quer dizer cativar?” “É uma coisa muito esquecida” – disse a raposa, “Significa criar laços”. (Antoine de Saint-Exupéry – O Pequeno Príncipe)

A formação dos professores no contexto escolar pode ser efetivada de várias maneiras. Uma delas consiste em promover encontros individuais ou em duplas com os docentes para refletirem sobre as práticas educativas e dos projetos didáticos desenvolvidos em sala de aula, o que possibilita à coordenação um acompanhamento mais próximo do trabalho dos professores e do impacto de suas ações nos processos de ensino-aprendizagem. Tais informações, fruto de uma observação cuidadosa e criteriosa, amparada nos preceitos do projeto político-pedagógico da unidade escolar, proporcionam elementos significativos para a elaboração de relatórios que servirão como referências para dinamizar os encontros com os docentes.

Para tanto, o coordenador pedagógico pode, entre outras possibilidades, assistir às aulas para levantar os aspectos que carecem ser debatidos com os professores, pois o espaço de sala de aula é rico, plural, o que propicia o emergir de vários aspectos que auxiliarão a coordenação pedagógica na sua percepção e avaliação de como as ações educativas estão se concretizando.

Essa é uma tarefa delicada que deve ser administrada com cautela para não constranger o professor, caso contrário, este poderá maquiar a realidade de sua prática educativa e desvalorizar esse tipo de ação formativa.

No papel do coordenador pedagógico

neste tipo de atividade, quando esta se caracterizar como uma postura de um parceiro, que visa auxiliar o professor a desvelar aspectos de sua ação educativa de forma ética e pautada pelo respeito e pela descrição, os apontamentos realizados tendem a ser contemplados pelo docente como uma forma de refletir sobre sua prática.

Vale lembrar que a presença do coordenador em sala de aula merece atenção, pois:

A presença de um observador na sala de aula sempre produz alguma alteração na dinâmica da sala. O impacto diminuirá se os alunos são informados com clareza das razões da presença do coordenador pedagógico na classe e quando os alunos se acostumam com a presença do observador e passam a agir com mais naturalidade (LIBÂNEO, 2004, p. 298).

O olhar externo do coordenador é importante referência para os professores, uma vez que muitos educadores acabam incorporando uma rotina de trabalho em que pouco tempo é destinado para pensar sobre sua prática. Assim, a observação do coordenador no ambiente de trabalho do docente se apresenta como uma ação que colaboraria para desvelar aspectos que o professor não realizaria sozinho, pois:

O bom observador é aquele que sabe ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e situações. Deve desenvolver um olhar mais aguçado da realidade, apreendendo o todo e as partes, perguntando, todo o tempo, o que está por trás do que se vê e qual o significado do que se vê (LIBÂNEO, 2004, p. 297).

As mudanças só acontecem quando as contradições, inquietações e insatisfações se manifestam. As alterações se concretizam quando as pessoas reconhecem sua necessidade e se mobilizam para completar o que está inacabado, substituir algo que está inadequado ou modificar plenamente o que

já não atende ao que se destina.

Entendemos que o coordenador pedagógico democrático, como liderança legitimada pelo grupo de docentes, pode acolher as pessoas em suas dificuldades e zelar pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional. É por intermédio de uma aproximação afetiva, acolhedora, que os vínculos se fortalecem e as pessoas se encorajam a revelar suas reais dificuldades, inabilidades, desconhecimentos, inseguranças e medos, sentimentos presentes nos coletivos de professores, mas que nem sempre são referendados e apresentados para serem debatidos, refletidos, superados.

Uma boa observação da prática do docente colabora para elucidar e evidenciar inadequações, incoerências etc., que, quando contempladas pelos professores com humildade e com a perspectiva de reavaliar para reorientar sua ação se constituem em um aprendizado profissional, como destaca Bueno, 1998, p. 17):

Tenho evidências de que estabeleço vínculos afetivos com os alunos, que procuro rever minhas ações, valorizar suas opiniões, relacionar aspectos do conhecimento sistematizado com as experiências vividas. Mas então por que me esquivo de constatar esta prática? Como posso questionar e analisar a formação docente sem entrar em contato com a minha própria formação e com a minha atuação em sala de aula? Estas questões, realmente, trouxeram-me inquietações, incertezas e conflitos. Considero este momento importante, pois desequilibrando minhas certezas posso ressignificá-las.

É também relevante, na observação, que o coordenador realize um bom registro da aula, material que auxiliará no debate e na reflexão. É bom que, ao assistir a aula de um professor, o coordenador considere os aspectos positivos e negativos que constatou, pois há uma tendência nos espaços educa-

tivos, principalmente nas escolas de educação básica, de valorizar ao extremo as questões que precisam ser repensadas, visto que:

Ao desconsiderar os pontos positivos da ação do professor, não há o reconhecimento de seu sucesso, e dos saberes que foi construindo em sua trajetória profissional. É difícil, durante uma observação, constatar-mos apenas questões inadequadas, elas existem sim, mas convivem com ações pertinentes, bem estruturadas e com um bom desenvolvimento. Essa é uma realidade de grande parte dos professores, que desenvolvem muitas ações de sucesso, que geralmente não são conhecidas e não são divulgadas, e que revelam os saberes e os conhecimentos advindos de sua experiência profissional (FRANCO, 2009, p. 76).

Porém, é preciso tomar cuidado nas observações, pois é comum responsabilizar apenas o professor como o único vilão do fracasso educacional, postura esta que, além de perversa e desumana, desconsidera a responsabilidade dos órgãos públicos, das condições em que esses profissionais desenvolvem seu trabalho, entre outros aspectos.

Equilibrar a avaliação dos aspectos observados, com a constatação do que deve ser repensado e das práticas de sucesso, garante uma intervenção justa e sincera para com o professor, que tende a validar os momentos de observação e dos encontros posteriores com a coordenação pedagógica para impulsionar as mudanças necessárias, visto que sente que a mediação é séria, e seu intuito é colaborar para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Esse respeito em estabelecer uma dinâmica participativa e transparente com a equipe de professores deve ser concretizado também nos parâmetros e encaminhamentos que serão realizados na observação. A participação de toda a equipe de professores e da coordenação pedagógica para construir um





roteiro de observação dos pontos que consideram relevantes serem contemplados, é fundamental para que todos validem a atividade e colaborem para seu resultado.

Franco (2009) postula que o roteiro de observação das aulas contemple e responda a algumas questões, como:

- Quais opções metodológicas são utilizadas pelo professor? Que impacto essa metodologia desencadeou nos alunos, seja na motivação para a aprendizagem, como em sua concretização?
- Como o professor organiza o espaço de sala de aula? Os alunos trabalharam em grupos ou duplas? Essa dinâmica favoreceu a aprendizagem?
- Quais recursos o professor utilizou para desenvolver sua aula? Esses recursos são adequados à metodologia e ao conteúdo desenvolvido?
- Como o professor avalia os processos de ensino-aprendizagem? Quais concepções de avaliação orientam a prática avaliativa dos alunos?
- Como o professor se relaciona com os alunos? Como os alunos se relacionam entre si?
- Há atitudes de indisciplina e/ou de violência na sala de aula? Caso ocorra, como o professor procedeu para intervir?
- Como o professor atua com os alunos com dificuldade de aprendizagem? A sala tem alunos especiais? Se tem, como o docente atua junto a eles?

Esses são alguns temas que poderão ser observados pela coordenação em sala de aula. Cabe à escola e aos

profissionais que nela atuam definir quais serão as referências que melhor atendam à sua escola, ao projeto da instituição, às características dos professores etc.

Vale lembrar que a observação das aulas e da prática do docente só faz sentido se todos os aspectos que se evidenciarem como significativos forem compartilhados com os professores em encontros individuais e, em alguns casos, em duplas, pois:

Os dados coletados e analisados deverão ser discutidos imediatamente com o professor. Se a conversa transcorrer muito tempo depois da observação, as anotações perdem seu significado, a motivação do professor fica reduzida, e os fatos e ocorrências podem ficar esquecidos (LIBÂNEO, 2004, 298).

Esses encontros são relevantes, uma vez que garantem um espaço aos professores para exporem suas dificuldades, inquietações e inseguranças no coletivo, para se posicionarem e abordarem, de forma mais discreta, as questões que para eles são relevantes e que, dificilmente, seriam tratadas em outras instâncias, e também porque:

- Atendem a uma demanda muito específica de um determinado professor;
- Proporcionam a discrição necessária para resolver problemas delicados, e para não expor o professor perante seus pares. É uma maneira de proteger a imagem do professor e de abordar questões sérias de forma ética;
- Favorecem e estimulam uma aproximação maior dos professores com a coordenação pedagógica, estreitando os vínculos, a confiança e estimulando os processos cooperativos;
- Ampliam a percepção da coordenação pedagógica do potencial de cada professor, de seus pontos

fracos, dos pontos de que devem ser observadores e que precisam de intervenção, etc. (FRANCO, 2009, p.78).

Dessa maneira, o espaço dos encontros individuais/duplas entre o coordenador pedagógico e os professores se apresenta como um momento relevante para partilhar as vivências, experiências, seja para destacar um avanço, como para relatar as decepções, pois a atividade docente é marcada por sucessos, alegrias, encontros, como também por frustrações, tristezas, fracassos, que nem sempre encontram espaços para serem pensados, revelados e para que se manifestem com liberdade.

As reuniões pedagógicas

O homem não precisa parar para dizer aquilo que deve e como deve ser feito, mas fazê-lo e realizá-lo, simplesmente. A escola precisa ocupar este espaço para que se tenham homens de ação, que sejam e que atuem sobre as coisas que aí estão. (Lizete S. B. Maciel)

A formação docente em serviço é o espaço para reflexões para que se aprofunde o debate sobre os problemas e os encaminhamentos que o grupo de professores e a equipe gestora, em especial a coordenação pedagógica, sobre os processos de implantação, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade escolar. As reuniões pedagógicas se apresentam como um espaço privilegiado para esse fim, visto que é o momento institucionalizado que o grupo tem para debater sobre seu trabalho e buscar vias para aprimorá-lo.

Esses encontros são uma realidade em grande parte das instituições de educação básica públicas e privadas, que geralmente têm um horário semanal de duas a três horas para sua realização, sendo, em grande parte das redes de ensino, lideradas pelo coorde-

nador pedagógico, que é o articulador do grupo que media os processos formativos nos encontros.

Embora tenham o potencial de articular o grupo de docentes e de propiciar a reflexão sobre os processos educativos, notamos que em algumas situações as reuniões pedagógicas não têm se desenvolvido de forma adequada, o que vai, de forma gradativa, comprometendo a percepção de sua importância nos processos formativos dos docentes. Para Franco (2010), vários fatores contribuem para a desvalorização das reuniões pedagógicas nas escolas, entre os quais aponta:

- A falta de clareza da coordenação pedagógica sobre seu papel nos processos formativos dos professores em serviço;
- A carência de ações formadoras para os coordenadores pedagógicos, tanto na formação inicial como na formação continuada;
- A percepção de algumas secretarias de educação e/ou de profissionais que atuam nesses espaços de que o papel do coordenador é de acompanhar e controlar o trabalho dos professores de forma autoritária e centralizadora;
- A atuação de diretores de escola autoritários, que dificultam e, em alguns casos, impedem a atuação da coordenação em uma perspectiva democrática;
- O desvio do papel principal das reuniões, que é a formação dos docentes, para realizar tarefas como preparar aulas, corrigir trabalhos e provas etc.

Ter a clareza do potencial transformador que os encontros coletivos entre a coordenação pedagógica e os





professores é um dos meios para que a escola consiga consolidar seu projeto. Ao proporcionar para o grupo de docentes momentos significativos para refletir sobre seu trabalho e buscar alternativas para aprimorá-lo, as reuniões pedagógicas têm o potencial de romper com a solidão e o individualismo que imperam em muitos espaços educativos.

Segundo Fullan e Hargreaves (2003), a profissão docente, há muito tempo, é tida como solitária. O isolamento dos professores limita o acesso a novas ideias e a soluções mais condizentes com seu trabalho, como também permite, embora não o produza, o conservadorismo e a resistência às mudanças e inovações no ensino.

Para os autores, o isolamento dos professores se deve a várias causas, sendo frequente a percepção de que é:

[...] uma fraqueza de personalidade que se revela em competitividade, em atitude defensiva quanto à crítica e em uma tendência de acumular recursos. As pessoas, todavia, são criaturas de circunstâncias, e, quando o isolamento é disseminado, temos de perguntar o que há em nossas escolas que tanto contribui para que ele se crie (FULLAN e HARGREAVES, 2003, p. 20).

São vários os fatores que, segundo os autores, contribuem para o isolamento dos professores. O espaço físico é um aspecto que propicia o isolamento, o que ocorre em muitos momentos e circunstâncias, pela própria especificidade da atividade docente, que se limita no espaço físico da sala de aula. A organização do espaço físico e a separação das crianças por idade, como formas de disciplinar e controlar as massas, passaram a ser práticas comuns nas escolas a partir do século XIX. Tal tradição ultrapassada de isolamento, segundo Fullan e Hargreaves (2003), persiste até a atualidade e passou a ser percebida como “normal” em mui-

tas escolas, o que dificulta romper com tal costume, pois:

O problema do isolamento tem raízes bastante profundas. A arquitetura costuma dar apoio a ele. O horário é um elemento de reforço. A sobrecarga de trabalho dá sustentação. A história legítima. [...] Simplesmente não há oportunidade, nem encorajamento para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem suas habilidades como uma comunidade (FULLAN e HARGREAVES, 2003, p.21).

Para mudar essa realidade é preciso, entre outros aspectos, resignificar as atividades coletivas, com vistas a construir um grupo coeso, cooperativo, dinâmico, que só se constitui quando se tem uma liderança que propicie o diálogo, a reflexão e que ampare sua ação coordenadora em um projeto que partilha com seus pares, com objetivos claros e referendados por todos e que, concomitantemente, contemple os objetivos individuais, que irão se viabilizar no coletivo.

Mas para que as reuniões se consolidem nessa perspectiva, acreditamos que os professores devem ser os principais agentes de seus processos formativos em serviço, para que a tendência de simples receptores de ações formadoras, presente em muitas redes de ensino e unidades escolares, seja superada. Entender a formação segundo esses preceitos é, acima de tudo, reconhecer que os saberes, vivências e experiências dos professores são elementos que têm de ser contemplados e valorizados na elaboração de um projeto de formação e, conseqüentemente, elementos essenciais para a organização das reuniões pedagógicas.

Uma das metodologias possíveis para orientar os encontros de formação é a metodologia de problematização da prática, que, segundo Berbel (1999), tem como ponto de partida a realidade vivida. Essa metodologia propicia aos



participantes observar a realidade de forma mais apurada, com o objetivo de investigar o que dessa realidade se apresenta como inconsistente, carente etc., ou seja, o(s) problema(s) que se apresenta(m) nas dinâmicas com que os professores convivem para efetivar sua prática, que “Com seu olhar atento, estão verificando o que é que há ali que precisa ser trabalhado, corrigido, aperfeiçoado” (BERBEL, 1999, p. 3).

Entre os aspectos apontados pelo grupo, irão destacar-se um ou mais problemas, que serão analisados pelo coletivo para que sejam foco de uma reflexão mais aprofundada, buscando os fatores que estão associados à situação problemática e identificando os fatores que favoreceram sua existência, com vistas a levantar os conhecimentos que têm sobre a temática em questão e definir alguns pontos para os participantes estudarem e aprofundarem a reflexão.

Berbel (1999) destaca que essa segunda etapa, a qual nomeia de “pontos-chave”, consiste em:

[...] estimular um momento de síntese após a análise inicial que foi feita; é o momento da definição do que vai ser estudado sobre o problema. É o momento de definir os aspectos que precisam ser conhecidos e melhor compreendidos a fim de buscar uma resposta para esse problema (BERBEL, 1999, p. 4).

Após esse momento, define-se a forma de estudo e as fontes, que podem ser bibliográficas (livros, revistas etc.), utilizadas quando há a necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre o tema, ou por intermédio de um levantamento de dados (questionários, entrevistas etc.), quando se quer saber como alguma ação, proposta, projeto etc. está se desenvolvendo, entre outras possibilidades.

Quando o estudo do problema em

questão estiver finalizado, os:

[...] participantes comparam com as percepções iniciais, possibilitando então rever pontos que agora ficaram mais claros, mais elaborados, ou então fortalecer aspectos que antes já eram tidos assim, de forma não muito científica, mas estavam corretos (BERBEL, 1999, p. 5).

Assim, Berbel (1999) considera que se encerra a etapa da teorização, momento que prepara o grupo para a etapa seguinte, que consiste em elaborar hipóteses de solução, circunstância que exige dos participantes criatividade, pois:

[...] aquilo que se tinha e sobre o que se agia, permitia que os problemas existissem, se os alunos e professores, da maneira como já conheciam o assunto e já trabalhavam puderam perceber novos problemas [...] devem ser criativos devem superar aqueles conhecimentos e aquelas ações anteriores para poderem realizar alguma mudança naquela parcela de realidade (BERBEL, 1999, p.6).

Para encerrar o ciclo, falta aplicar as hipóteses de solução à realidade, que para Berbel (1999) é uma etapa prática, visto que a ação concreta planejada incide na realidade que deu origem ao processo de problematização com o intuito de transformar, mesmo que de forma pequena e tímida, parcela dessa realidade.

As mudanças só se efetivam quando as contradições e as incoerências se revelam, o que impulsiona a completar o que está inacabado, substituir parcialmente o inadequado ou modificar plenamente o que já não responde mais ao que se destina. Vale lembrar que uma postura voltada para a mudança gera conflitos com nossas representações e compreensões do processo educativo, que suscitam medos, inseguranças, inquietações etc., uma vez que, em grande parte das vezes, nos conduz ao inesperado, ao imprevi-



sível, nos tirando do lugar de conforto de uma falsa sensação de segurança que as práticas instituídas costumam propiciar.

É nesse contexto que o coordenador pedagógico, como liderança legitimada pelo grupo, deve atuar com o objetivo de facilitar o processo e organizar as ações e encontros formativos para viabilizar a reflexão do grupo e incentivar processos de inovação e mudança nas práticas educativas.

Problematizar a prática educativa exige uma análise aprofundada da realidade, que permite aos professores extrair os dilemas essenciais e as crenças, concepções e valores que amparam sua atuação, para que, posteriormente, busquem informações por meio de estudos, debates, reflexões etc., que permitam aprofundar a reflexão e a consciência crítica de seu papel de educador como agente de transformação, pois, como postula Freire (1996, p. 98), “Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Para tanto, é necessário que os professores façam uma avaliação de seu trabalho como um coletivo e da organização didático-pedagógica da escola, como também uma autoavaliação de sua ação em sala de aula, aspectos que serão analisados à luz dos preceitos do projeto político-pedagógico da unidade escolar e das ações e intenções explicitadas na reunião de planejamento do início do ano letivo. É no confronto entre a realidade do trabalho educativo com os sonhos, desejos e anseios do projeto da escola, que as reuniões pedagógicas ganham sentido e se apresentam como aliadas ao aprimoramento do trabalho dos professores.

Aproximar-se da realidade é um

meio para desvelar as deficiências e solidificar os processos formativos em serviço, processos estes que ganham consistência se realizados de forma democrática e são validados pelos professores, que passam a reconhecer sua importância e legitimam a ação do coordenador pedagógico, uma vez que a liderança das reuniões pedagógicas está sob sua responsabilidade.

O que se espera é que a problematização e os meios desenvolvidos para afetivá-la proporcionem a formulação de hipóteses de solução, para que os envolvidos, de forma crítica e criativa, vislumbrem alternativas de superação aos problemas encontrados, que podem ser organizados em momentos distintos.

Franco (2010) postula que as reuniões podem ser organizadas de acordo com as necessidades evidenciadas no momento. Para a organização e realização dos encontros, o autor destaca algumas possibilidades para sua efetivação: horário de estudos, o compartilhar experiências, análise e planejamento de ações e avaliação do desenvolvimento das salas e dos alunos.

Horário de estudos - No cronograma de trabalho das reuniões pedagógicas os professores e a coordenação pedagógica podem reservar momentos para a leitura e debate de textos com temáticas que precisam aprofundar seus conhecimentos.

Espera-se que os temas relacionados estejam relacionados com os problemas que impedem ou dificultam o trabalho do professor e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e que seu teor seja debatido pelo grupo, pois a pluralidade de saberes dos docentes, com formações e experiências tão singulares, colabora para o aprofundamento do debate, sendo que:

É preciso investir prioritariamente na

formação permanente e em serviço do professor, para que possa ter maior compreensão do processo educacional, postura e métodos de trabalho mais apropriados. O trabalho coletivo constante é uma estratégia decisiva para isto. (VASCONCELLOS, 2002, p. 123).

É no coletivo que as possibilidades de propostas de intervenção se ampliam, processo este em que todos estão em formação e são, ao mesmo tempo, formadores, o que ajuda a descentralizar a condução da reunião e a valorizar e a ampliar os saberes pessoais e profissionais dos envolvidos.

Compartilhar experiências – O compartilhar experiências consiste em uma estratégia de formação decente por meio de dinâmicas e simulações de ações de sucesso experimentadas pelos professores e são relatadas ao grupo para posterior debate.

Geralmente o professor não tem consciência do potencial das ações que desenvolve em sala de aula, sendo os momentos de compartilhar experiências uma oportunidade para que “na reflexão coletiva sobre a prática, o professor tem a possibilidade (através do registrar, explicitar, sistematizar, criticar e socializar) de tomar consciência deste saber que possui, mas que comumente não se apercebe”. (VASCONCELLOS, 2006, p. 123).

Vale ressaltar que os relatos proporcionam às pessoas o conhecimento de práticas que até então desconheciam e que podem, com as alterações necessárias com vistas a atender as especificidades de sua sala, adaptar as atividades ou dinâmicas, pois os relatos sistematizados têm o potencial de revelar:

- As concepções que o relator tem de ensino, escola e da relação professor-aluno.
- A contextualização, tomada como ponto de partida, considerando os elementos da realidade que estão na origem da experiência a ser

narrada.

- A descrição cuidadosa dos passos que envolveram a experiência dos atores envolvidos e as ações.
- A identificação dos elementos positivos e negativos envolvidos na experiência, tais como: colaborações, superações, dificuldades, barreiras, enfim, todos os elementos que favoreceram ou dificultaram o trabalho.
- A avaliação da experiência pedagógica vivida, ponderando o que permanece e o que muda no trabalho com essa experiência. (VALENTE, 1999, p. 12).

O compartilhar experiências também se mostra como um meio para que a prática seja debatida à luz de uma teoria, o que colabora para superar a dicotomia entre teoria e prática que presenciamos no discurso de muitos professores, visto que:

Negar a necessidade da teoria [...] é negar a relação entre o pensar e o fazer. As “bases” têm um saber de “experiência feito”, entretanto, do senso comum é fundamental resgatar o bom senso, resultado de reflexão e conhecimento (VALE, 1998, p. 58).

Análise e planejamento de ações – Em algumas circunstâncias as reuniões pedagógicas podem servir como o espaço para avaliar o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e das ações e projetos que estão em andamento e que foram referendadas no projeto político-pedagógico e na reunião de planejamento do início do ano letivo.

O debate desencadeado em reuniões que têm esse foco mobiliza os professores para avaliar o seu trabalho, o trabalho da escola e pontuar os avanços, as adversidades e entraves que o grupo encontra para atuar e para articular ações conjuntas, projetos em comum etc. Os dados resultantes dessa avaliação e debate servem





para orientar outras ocasiões, como a escolha de textos dos pontos relevantes para leitura nos próximos encontros, entre outras possibilidades.

Avaliação do desenvolvimento das salas e dos alunos – As circunstâncias até aqui relacionadas como opções para encaminhar as reuniões pedagógicas têm como objetivo principal proporcionar momentos de reflexão sobre o processo educacional, mas não das particularidades das salas e dos alunos, que normalmente são debatidas nas Reuniões do Conselho de Classe/Série/ Ciclo.

Porém, esses encontros são geralmente realizados no final de cada bimestre, um espaço de tempo longo para se pensar sobre as dificuldades que as salas e os educandos enfrentam.

Dessa maneira, é relevante reservar algumas reuniões para que a coordenação pedagógica, os gestores e os professores façam uma avaliação dos processos de ensino-aprendizagem e das ações dos docentes com vistas a buscar alternativas para solucionar os problemas evidentes.

Os resultados desses encontros são importantes para a reunião do conselho do final do bimestre, visto que algumas ações já foram efetivadas e, provavelmente, alguns avanços no processo de aprendizagem de alguns alunos já foram conquistados, e algumas reflexões já realizadas, dados que colaboram para o aprofundamento da discussão, agora com a presença de outros atores envolvidos no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada em serviço dos professores que atuam em escolas de educação básica é um dos meios para que a escola se organize e propicie aos docentes momentos de reflexão perante o trabalho educativo que desenvolvem e sua articulação com o projeto político-pedagógico da unidade escolar.

A liderança do coordenador pedagógico é fundamental para a concretização dos momentos formativos na escola, sendo fundamental que sua postura e ações estejam pautadas em princípios democráticos. Para tanto, faz-se necessária a participação ativa dos professores na elaboração de um projeto de formação que respeite seus saberes profissionais e também vise atender as suas reais necessidades para o aprimoramento de sua prática educativa.

A articulação dos tempos e espaços possíveis para a formação dos professores no contexto escolar, com encontros individuais e/ou em duplas e em reuniões pedagógicas, tem como objetivo atender aos docentes em suas necessidades específicas e em questões voltadas para ações coletivas.

Esses encontros constituem os espaços em que as ações formativas podem ser concretizadas de uma forma mais propícia, pois são poucos os momentos que a equipe de docentes tem, em sua rotina de trabalho, para refletir sobre sua própria prática e aprofundar seus conhecimentos e, conseqüentemente, propiciar aos alunos uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ISSN 1982-8632



Revista
@mbienteeducação.
5(2): 195-211, jul/dez,
2012

- BARROSO, J. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças na formação. In:___ BARBOSA, R. L. L. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Unesp, 2004.
- BERBEL, N. A. N. *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: UEL, 1999.
- BUENO, B. O. *A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*.3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In:___ NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.
- FRANCO, F. C. *Gestão e coordenação do trabalho pedagógico na educação básica*. Mogi das Cruzes: EAD/UBC, 2009.
- FRANCO, F. C. *As reuniões na escola e a construção coletiva do projeto educacional*. São Paulo: Loyola, 2010.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FULLAN, M., HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.
- MOGILKA, M. *O que é educação democrática?* Curitiba: UFPR, 2003.
- NÓVOA, A. *Formação continuada de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- VALE, J. M. F. Apontamentos sobre a gestão da escola pública. In:___ *Educação e formação*. Taubaté: Universidade de Taubaté - UNITAU, 1998.
- VALENTE, W. R. A formação em serviço do professor coordenador pedagógico a partir da troca de experiências e como possibilidade de produção de conhecimento. *Caderno de Formação APEOESP* v. 2, nov. 1999.
- VASCONCELLOS, C. D. S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.
- VASCONCELLOS, C. D. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*.7.ed. São Paulo: Libertad, 2006.