LUMEN ET VIRTUS

Aspectos relacionais coordenador e professor: Ludicidade como abordagem na formação continuada

https://doi.org/10.56238/levv15n38-082

Claudia Urpia Rosa
Mestre em Educação e Contemporaneidade UNEB - Universidade do Estado da Bahia
Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGeduc
Integrante do Grupo de Pesquisa ELUFOTEC – Educação, Ludicidade, Formação e Processos Tecnológi-cos.
LATTES: http://lattes.cnpq.br/0312063239481226
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8412-1421

Dídima Maria de Mello Andrade
Doutora em Educação e Contemporaneidade UNEB - Universidade do Estado da Bahia
Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGeduc
Líder do Grupo de Pesquisa ELUFOTEC – Educação, Ludicidade, Formação e Processos Tecnológicos.
LATTES: http://lattes.cnpq.br/9162199161573453
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4467-2442

RESUMO
Ludicidade é uma temática discutida fortemente no Brasil há 12 anos, embora os primeiros regis-tros tenham sido encontrados nos povos gregos e romanos (séculos V e VI a.C.), associado ao termo jogo, e nos séculos XV e XVI d.C., com ênfase na criança. Importantes estudos abordam a ludicidade, porém é em Luckesi (1998, 2004, 2018) e Andrade (2013) que repousam a compreensão de ludicidade para refletir o lugar da ludicidade no desempenho da função e na formação do co-ordenador pedagógico, no enfrentamento das dificuldades para desenvolver o seu trabalho. Na concepção destes autores, a ludicidade é um estado de espírito que expressa sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, aspecto fundante nas relações entre professor e coordenador. Este estudo possibilitou a compreensão de que a formação lúdica para o coordenador, sobretudo por ser uma formação dialógica e dialética, é fulcral para interligar sensibilidade e conhecimento no âmbito escolar.

Palavras-chave: Formação, Coordenador pedagógico, Professor, Ludicidade.

1 INTRODUÇÃO

O debate sobre as interfaces entre ludicidade e educação pode seguir por vários caminhos, mormente porque o conceito de ludicidade é polissêmico e está muito associado a atividades lúdicas, ou seja, jogos, brincadeiras ou ações recreativas e divertidas. É importante destacar que ludicidade, apesar de não ser um tema recente, ficou por muito tempo esquecido e, no decorrer dos anos, foi lhe sendo atribuídas definições na perspectiva sociológica, psicológica, educacional, ocasionando ainda alguma confusão entre o fenômeno e o ato social.

Compreendemos que ludicidade pode ser uma via de mediação nos processos constitutivos das relações, no que tange à superação da concepção técnica reprodutora do gerencialismo, ora imposta pela racionalidade do funcionamento das organizações escolares, das políticas curriculares, dos sistemas de ensino e das inovações educativas a que estão submetidos professores e coordenadores.

Este artigo tem como objetivo refletir o lugar da ludicidade no desempenho da função e na formação de coordenador pedagógico, no enfrentamento das dificuldades para desenvolver o seu trabalho, considerando o acúmulo de tarefas que lhe é imposto na ambiência escolar, visto que é visível que este profissional se sobrecarrega pelas urgências, emergências e necessidades do cotidiano da escola, não só do seu ambiente de trabalho como também do seu entorno.

Luckesi (2018, p. 6) nos apresenta a ludicidade como estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Assim, acreditamos que uma postura lúdica, diante dos desafios que acometem as escolas, possibilita a retomada do prazer do fazer, do prazer em ser e estar na profissão. Sentimento que alavanca mais clareza e sentido criativo para vislumbrar múltiplas possibilidades para enfrentamento das adversidades e fortalecimento dos vínculos na relação coordenador e professor nas escolas.

2 PARA COMEÇO DE CONVERSA

A literatura nos diz que, para atuar na coordenação, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394/96, é preciso ter formação inicial em nível superior em pedagogia ou pós-graduação. Assim, como pré-requisito fundamental para o exercício da função, segundo o artigo 67, parágrafo único da referida lei, é necessária a experiência docente para atuação como coordenador pedagógico (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a análise contextual e crítica da atuação dos coordenadores, marcada pelo pluralismo, pelos movimentos socioculturais, pelas aprendizagens das culturas digitais e pelas políticas de regulação ampliadas, indica-nos, entre outros aspectos, que a formação inicial e continuada não tem dado conta de responder às demandas destes profissionais na contemporaneidade.

Ademais, exercem seu papel devido ao conhecimento dos saberes que sustentam sua vivência escolar, primeiramente como professores, que tiveram coordenadores em sua trajetória, e depois, em

sua própria atuação, premidos pelas urgências da prática e oprimidos pelas carências de sua formação, encontram-se frente aos imediatos afazeres de uma escola que, na maioria das vezes, caminha sem projetos, sem estrutura, apenas improvisando soluções a curto prazo, de forma a sobreviver diante das demandas burocráticas.

A formação continuada, objeto de grandes estudos e caracterizada como um espaço privilegiado para ponderações acerca da ação pedagógica para além da sala de aula, muitas vezes vem atender, segundo Ball (2005), habilidades e competências para desempenho de um novo gerencialismo, pautado na produtividade, oriunda de uma concepção utilitarista e eficiente no atendimento ao cumprimento de metas preestabelecidas e sistemas de controle.

Uma concepção, fruto talvez da racionalidade técnica, que por vezes oblitera as relações pessoais, aniquila a construção coletiva, produz a individualização e suprime a reflexão e a solidariedade, aspectos tão importantes para embasamento dos processos pedagógicos vividos na escola.

Decerto, para trabalhar com a dinâmica dos processos pedagógicos de uma escola, um profissional precisa compreender a complexidade dos processos e das relações estabelecidas. Relações de poder e de produção que tencionam a coordenação pedagógica enquanto articuladora e gestora que, junto com seus pares, deve promover, na escola, uma convergência entre os papéis do diretor, pais, professores na condução do processo educativo, além de articular e mediar os conflitos que porventura ocorram na escola e demandem da sua função.

Para além de conferir uma habilitação competente técnico-mecânica ao pedagogo coordenador, não basta à formação contínua apenas pautar-se em cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos emergenciais que surgem nas escolas. O coordenador, de acordo com Franco (2008), produz a articulação crítica entre professores e seu contexto, entre teoria educacional e prática educativa, ou seja, estabelece com o professor uma relação de conhecimento, entendimento, mas também de humildade e construção conjunta, pois nem um nem outro é detentor de verdade única nos processos pedagógicos dimensionados na escola.

Com intuito de esclarecer, considera-se aqui a importância de uma formação continuada em ludicidade para o coordenador pedagógico, acreditando numa perspectiva dialética, visto que o coordenador é uma função exercida por um professor/pedagogo e este, ao tempo que se forma, possibilita a formação dos professores em seu convívio.

3 OS PRECEITOS DA LEGISLAÇÃO PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Na década de 1920, surgiu o coordenador pedagógico como categoria, motivado pela criação da Associação Brasileira de Educação. Em 1924, esses profissionais, que antes não tinham as suas profissões reconhecidas como tal, assumem uma postura em prol da valorização coletiva de suas

funções. Para tanto, órgãos específicos foram criados para o tratamento técnico dos assuntos profissionais que anteriormente ficavam a cargo do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

Diante dessa necessidade, o Estado de Pernambuco foi o primeiro a observar a parte técnica e administrativa da educação de maneira separada das demais áreas, surgindo a figura do profissional "supervisor educacional" separada do diretor, que passaria a cuidar da parte burocrática da escola e do inspetor.

Porém, somente mais tarde, em mais uma das vicissitudes da história da pedagogia, a partir do Parecer nº 252/1969, que complementava o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, foi instituída, na composição do currículo pleno de bacharelado em pedagogia, a disciplina em administração escolar, suscitando então uma abordagem específica no preparo da função de coordenador (SAVIANI, 2014).

Dessa maneira, constata-se, desde então, que os técnicos ou especialistas em educação são essencialmente necessários; entre eles, está a figura do supervisor escolar. Hoje, com outra denominação – coordenador pedagógico –, este profissional atua na equipe gestora da escola.

O processo de reestruturação do ensino no Brasil caminhou do início dos anos de 1930 para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada no ano de 1961. Assim, passou-se a obedecer a uma organização estatal, com a criação do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação, tornando-se necessária a qualificação de profissionais que atuassem como agentes para operar nesses novos moldes educacionais. Surge, então, uma preocupação com os cursos de pedagogia. É importante ressaltar que esses "especialistas", trazidos por Saviani (2002), podem ser justificados pela amplitude do curso de pedagogia, que forma educadores para atuarem em diversas áreas da escola. Porém, essa formação pode ser interpretada como duvidosa; afinal, atualmente, os cursos de pedagogia vêm sofrendo grandes mudanças e seus estudantes têm encarado desafios devido às inúmeras habilitações do curso, que têm a mesma nomenclatura em todo o país, mas trazem no seu escopo habilitações diferenciadas em cada instituição.

A formação do profissional coordenador pedagógico, portanto, dá-se, basicamente, na graduação em cursos de pedagogia, de acordo com o que asseguram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 1/2006, no seu artigo 4º, com fundamento nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006, norma nacional aplicável:

> [...] à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
> Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
> I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
> II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
> III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006).

Essa formação se dá também nos cursos de pós-graduação destinados à especialidade da profissão de coordenação pedagógica.

Conforme Libâneo,

> [...] o curso de pedagogia tem como objetivo a formação de especialistas em educação, abrangendo várias áreas de educação profissional: coordenação pedagógica de escolas, direção de escolas, planejamento e avaliação educacional. (LIBÂNEO, 2000, p. 241).

Porém é necessário que o profissional em questão esteja atento a sua formação continuada, pois este é responsável pela formação continuada dos seus professores.

Pimenta e Lima (2004) preconizam que o maior desafio das instituições formadoras consiste no intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica, cujo cerne é a pesquisa. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de pedagogia (BRASIL, 2006), há a concepção de que, ao estagiar, o aluno deve desempenhar, com segurança e qualidade, os papéis a que se destina, além de produzir conhecimentos como docente, pesquisador e/ou gestor de processos educativos em instituições escolares e não escolares.

Notamos que as políticas governamentais, relacionadas à formação do profissional docente, vêm definindo os diferentes níveis de educação formal no Brasil, já que, na rotina da escola, o processo de ensino-aprendizagem vem sofrendo as consequências dessas políticas, o que se reflete na qualidade do ensino oferecido. Assim, as dificuldades deste cotidiano escolar recaem, principalmente, sobre a figura do professor regente, que tem sido responsabilizado pela má qualidade do ensino, sem que sejam consideradas as condições de sua formação e as relações sociais estabelecidas por ela e pela comunidade

Ao analisar as práticas pedagógicas que ocorrem nas escolas, verificamos que a formação docente é vista como um dos fatores fundamentais que influenciam a qualidade do ensino. Esta análise leva a uma compreensão da relação entre formação do professor e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, vislumbrando as razões que levam os governantes e o Estado a priorizarem políticas de formação docente orientadas por uma concepção produtivista ou economicista de ensino. Demo (2002), ao discutir a formação dos profissionais em questão, mostra-nos que esta é uma questão estratégica, no sentido de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento da sociedade e da economia. Esse autor nos leva a compreender que a qualidade da educação, profundamente vinculada à valorização profissional, ocupa a posição de estratégia de desenvolvimento.

Ainda segundo Demo (2002), a problemática da qualidade aponta, invariavelmente, para o fator humano como gerador específico de qualidade e a formação dos professores será o fator mais decisivo da qualidade educativa básica. O professor se torna, assim, o formador principal da capacidade de desenvolvimento na sociedade e na economia, ligando-se mais ao que ele chama de produtos do

conhecimento, do que ao processo de construção da competência do conhecimento. Nesta perspectiva, a qualidade de ensino é definida pela qualidade da formação do professor e este, por sua vez, contribui para o desenvolvimento da sociedade, contexto onde as políticas educativas são geradas.

É no seio do curso de pedagogia, conforme o exposto acima, nas diretrizes curriculares que ocorre, além da formação de pedagogos professores, a formação do profissional coordenador pedagógico. Porém vale ressaltar que, apesar de terem matrizes curriculares ainda bem diversificadas, os cursos de graduação em pedagogia são os responsáveis pela formação dos profissionais coordenadores pedagógicos, uma vez que em muitos outros cursos de graduação não temos acesso às teorias pedagógicas necessárias às práticas desse profissional. É no curso de pedagogia que podemos ter uma visão mais geral da atuação desse profissional, assim como analisar e compreender suas práticas na escola.

Para que isso aconteça de fato, torna-se necessária a presença de um profissional responsável por coordenar atividades que auxiliem estudante e professor na busca pelo sucesso do processo de ensino e aprendizagem e é aí que entra o coordenador pedagógico, consciente da importância de seu papel, enquanto motivador da formação continuada sua e de sua equipe, além de manter a parceria entre pais, estudantes, professores e direção.

Pensando dessa forma, notamos que esse profissional se torna peça fundante para uma educação de qualidade e para o sucesso da escola como um todo, apesar de enfrentar inúmeras dificuldades e obstáculos, por ser considerado "sem tradição" na estrutura escolar, tendo, muitas vezes, sua função mal compreendida pela comunidade escolar em geral.

O profissional em questão deve possuir o conhecimento teórico, pois, para acompanhar o trabalho pedagógico de uma instituição de ensino e estimular os professores que nela atuam, é necessário acionar os saberes, ter capacidade para observar, identificar e auxiliar estudantes e professores em suas dificuldades, manter-se sempre atualizado, buscando acompanhar as mudanças e refletindo sobre sua prática, constantemente, de maneira democrática e responsável, contribuindo na prática pedagógica do professor.

4 O LUGAR DA LUDICIDADE NAS RELAÇÕES DE TRABALHO ENTRE COORDENADOR E PROFESSOR

Um rápido olhar sobre as diretrizes para formação do coordenador, principalmente para as classes iniciais da educação básica da rede pública, já nos possibilita enxergar quão distantes estamos de uma formação inicial que abarque a complexidade da sua função e que favoreça ultrapassar ações repetitivas e mecânicas.

Sabemos que na formação integral dos sujeitos, e aqui estão inseridos professores, coordenadores e estudantes, estão envolvidas as dimensões cognitiva, afetiva, atitudinal e

socioemocional, aspectos que se misturam à sua própria identidade como pessoa. É neste sentido que pensamos que os coordenadores e professores podem colaborar entre si para o desenvolvimento de uma dinâmica de formação contínua a partir das prerrogativas fomentadas pela ludicidade.

O termo ludicidade surge associado ao termo jogo no século XVI e vem ao longo dos séculos ganhando novos espaços, mormente no século XIX, com as inovações pedagógicas provenientes das ideias da Revolução Francesa.

A polissemia em torno do conceito de ludicidade apresenta acepções mais corriqueiras e se destina a interpretações mais singulares quando nos referimos aos jogos, brincadeiras, recreação; mas, recorrendo às acepções psicológica, sociológica, antropológica, encontramos outros sentidos muito bem definidos por teóricos como Brougère (2002), Huizinga (1996), Winnicott (1975), entre outros.

No tocante às relações coordenador e professor no exercício de suas funções, recorremos a Luckesi (1998, 2004, 2018) como referencial teórico de nossas reflexões, sem, contudo, deixar de fazer alusão ao brincar, jogar e recrear, pois assim consideraremos a complexidade envolta nestas relações frente aos desafios da contemporaneidade sem desconsiderar os atos e objetos externos que também fazem sentido nos processos de trabalho.

Propomos a ludicidade como estado de consciência interna, que traduz plenitude. Para este autor,

> [...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando esta experiência com outros, a ludicidade é interna [...]. (LUCKESI, 2004, p. 6).

Neste sentido, o conceito de lúdico está atribuído à ideia de prazer, mas prazer interno, no que se faz. E é a partir deste lugar que percebemos a articulação do coordenador com potencial de destaque para a reforma e constituição dos pilares de sustentação da sua própria formação continuada e de seus professores para contemplar processos de aprendizagens que consolidem mudanças no curso do processo de ensino e aprendizagem dentro da escola.

Essa figura de articulação, se sustentada, não só de conhecimento técnico obtido em sua formação inicial, mas dotado de sentidos estruturantes do ser humano, a brincadeira e o amor podem trazer à baila ações de simplicidade no trato com as trocas de experiência entre os pares, reconstruir práticas já desenvolvidas avaliando sucessos e insucessos para replanejar, com significação, novos elementos e conhecimentos ao grupo de docentes. Consoante ser um sentimento interno, Luckesi acentua que

> [...] a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferecem, sensação do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e

> engloba um sentimento que se torna comum; porém em última instância, quem sente é o sujeito. (LUCKESI, 2004, p. 6).

Assim, o que sustentamos é que, embora a ludicidade seja própria do sujeito, ela permite a difusão do sentimento de prazer na partilha de situações difíceis e desafiantes dentro da escola, no sentido de romper relações perversas de autoritarismo impostas pela racionalidade técnica e materialista.

Segundo Andrade (2013), "[...] a educação deve possibilitar ao sujeito uma viagem na qual ele caminhe como elemento fundante [...]", consumando sua humanidade em tudo que faça. Coadunamos com esse pensamento ao tempo que agregamos a ideia de protagonismo, possibilidades criativas para continuidade de sua formação a partir de si e, vale frisar, sempre inacabada. Como seres humanos, somos incompletos e no convívio percebemos a possibilidade de complementação nos enfrentamentos e descortino do mundo.

Nesta perspectiva, o coordenador, quando lúdico, exercita a dialética, compreende a causa, não perde de vista o objetivo, mas respeita os processos de elaboração na ampliação do olhar dos demais sujeitos. Entrega-se plenamente em cada momento às experiências, permite-se criar e deixar ser criativo, o que favorece aos demais a possibilidade de libertar-se dos estereótipos atribuídos ao professor: dono do saber absoluto e, portanto, não se permitindo estar no lugar do não saber, o que dificulta sua formação continuada e reflexão sobre sua prática, ou ainda o culpado das mazelas do mundo.

A mudança de postura que aniquila as capacidades plurissensoriais a que esta autora se refere, baseada em Assmann (2004), se apresenta como potencializadora da fruição do pensar, para dar lugar à ligação da sensibilidade e conhecimento nas relações entre coordenador, professores e demais instâncias no favorecimento do exercício da prática educativa/pedagógica.

O conceito de ludicidade, para Luckesi (2004), repousa sobre a subjetividade do sujeito. O autor apregoa estado de consciência focado e estado de consciência ampliado. Ambos são importantes e necessários ao longo da vida. Porém ressalta que a manutenção exclusiva em um ou em outro impossibilita o desenvolvimento do sujeito de forma saudável. O estado de consciência focado retrata a exatidão das coisas e conduz ao modo de vida fragmentado e fechado. Já o estado de consciência ampliado permite a clareza e as múltiplas possibilidades.

Fazer educação significa desenvolver sensibilidade e criatividade para se afastar das receitas modelantes, frear os dogmas, driblar as artimanhas do positivismo que tanto impregnou as ações. No exercício da coordenação, a clareza e a exatidão caminham de mãos dadas para possibilitar aos professores a exposição de seus saberes, a associação de ideias, a inclusão de novas formas de operar, criar, recriar e construir um cotidiano mais leve e mais prazeroso.

5 UMA ABORDAGEM LÚDICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR/COORDENADOR

A formação dos professores/pedagogos não deve passar distante dos interesses políticos de um país. Dentre muitos motivos que desencadeiam a afirmação, pode-se asseverar a importância de o professor conceber a si mesmo enquanto ator social e a importância do processo educativo para a sociedade. Questões acerca da formação integral do indivíduo têm sido difundidas enfaticamente, não podendo, portanto, o professor ficar reduzido apenas a um currículo formal, tecnicista. Pensar no sujeito como um todo significa compreender seus aspectos emocionais, sociais e corporais voltando o olhar para a ludicidade enquanto promotora dessa compreensão.

Considerando a relevância da ludicidade no campo do currículo, compreende-se que a mesma está intrínseca no ato de educar e entrelaçada nos aspectos sociais, afetivos e cognitivos de todos os membros da escola. Então, é fundamental refletir sobre a coordenação pedagógica, fazendo uma relação com a teoria e a prática (CUNHA, 1998, p. 83), romper com o tradicionalismo tecnicista e entender a função diante de uma visão mais complexa, sendo humilde e metodológico ao se apropriar da relação sujeito-conhecimento e possibilitar a ação humana, lúdica a partir de um espaço-tempo local, não se aprisionando ao receituário, às leis e regras para assim perceber a dinâmica da vida.

Tendo como pressuposto uma práxis pedagógica e a humildade de saber que somos seres inacabados e incompletos e, por isso, não somos os detentores do saber, Freire explica que

> [...] não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daqueles que comunicam um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (É preciso saber reconhecer quando os professores sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade). (FREIRE, 2011, p. 35-36).

Para isso, a formação do coordenador deve ser implicada a partir de uma práxis curricular com base no projeto político, na reflexão sobre sua prática, no conhecimento de si e do mundo, envolvido com as questões educacionais.

É preciso, sobretudo, entender que o conhecimento se constitui em contextos interativos e decorre das inquietações do contexto social. Não há como construir um conhecimento novo sem que este provenha das expectativas e necessidades dos contextos socioculturais vivenciados pelos sujeitos, e da interação e convivialidade entre esses sujeitos. Este, todavia, é um dos desafios do coordenador: desenvolver sua função totalmente entrelaçada com o contexto vivencial de seus professores e comunidade escolar. Essa compreensão certamente perpassa pelas discussões e amadurecimento de ideias entre coordenador e professores, emergindo no paradigma emergente, "[...] modo de conceber o conhecimento como espaço conceitual, como produto contraditório de processos sociais, históricos, culturais e psicológicos [...]" (CUNHA, 1998, p. 10) da educação contemporânea e desenvolvendo

práxis inventivas e currículos criativos que permitam o entrelaçamento “indissociável” entre ensino, pesquisa e extensão.

A prática do coordenador, gerada nesses termos, permitirá/possibilitará a formação contínua de sujeitos (de si e dos professores) reflexivos, críticos, autônomos, criativos e solidários. É preciso ter em vista também que confrontações e conflitos gerados no entrelaçamento com os demais setores da escola enriquecem consideravelmente essa emergente forma de produção de conhecimentos, pois articula a singularidade premente a cada indivíduo e ao próprio contexto cultural-tecnológico de cada sujeito, com a coletividade e as necessidades inerentes ao contexto sociocultural dessa coletividade. O sujeito, neste sentido, torna-se ativo participante, pois está sempre indo ao encontro de, produzindo e propondo alternativas criativas, alterando a lógica perversa das definições de papéis entre coordenador e professor.

Compreender coordenação pedagógica e sua relação com a ludicidade implica *a priori* desvelar os conceitos de ludicidade; diz-se desvelar porque o conceito de ludicidade que é compreendido na maioria das vezes se apresenta de forma reducionista. Não se compreende ainda a importância e o lugar dos saberes no sentido de avançar na construção dos próprios conhecimentos. Tais conhecimentos contribuem no sentido de fortalecer a compreensão do conceito da ludicidade; e, para que os mesmos aconteçam de forma lúdica, é preciso que o sujeito esteja em sintonia consigo, com as informações e saberes de que dispõe, conectar-se com o outro que, invariavelmente, dispõe de conhecimentos, informações e saberes diferentes. Isso se efetiva mediante contrastação, comparação e reflexão. Desse processo interativo resultará o avanço do conhecimento pessoal e coletivo. Aí estão as intersecções de estruturas do pensamento.

Pode-se inferir, com base em Campos (1986), que a ludicidade se constitui em um elemento facilitador e mediador nas relações pessoais e profissionais, entretanto, para que isso aconteça, compreende-se a necessidade do coordenador pensar, repensar e questionar-se; esse questionamento diz respeito ao seu aprendizado em sua formação, bem como no exercício da prática pedagógica. Nesse momento, cabe questionar: Como se faz presente o campo da ludicidade nos currículos do curso de pedagogia? Não se pretende, nesse momento, responder ao questionamento, mas se arriscar a dizer que, com um destaque maior que de outras profissões, a formação do coordenador se impõe de maneira bastante incisiva para com os que pretendem exercê-la. O desejo de aperfeiçoar o seu saber e as suas aptidões, o medo, a incerteza e a insegurança parecem ter sido sempre atributos daqueles que enveredam pela coordenação pedagógica.

Nesse sentido, atuar com ludicidade em atividades diárias, pedagógicas e burocráticas suscita outros questionamentos sobre a ludicidade: Por que não se pode brincar com as leis, regras e prazos sem perder o rigor que esses exigem? Por que o erro ou dificuldades de um professor ou coordenador não é visto como construtivo? Por que coordenador e professor não podem brincar durante a

elaboração/compreensão de seu trabalho? Por que, nas instituições de ensino, o desejo e o prazer estão dissociados do trabalho? Como conseguir que a ludicidade contemple fins pedagógicos sem que os profissionais possam realizá-las?

Diante dos questionamentos é bom lembrar Luckesi, quando diz:

> [...] as falas e os debates, que tem se desenvolvido em torno do que é lúdico, tenho tido a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propícia a "plenitude da experiência". Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. (LUCKESI, 1998, p. 9-25).

Estas questões remetem à necessidade de se introduzir na base da estrutura curricular da formação do educador um novo pilar: a formação lúdica, conforme assevera Negrini (*apud* SANTOS, 1997b, p. 13). A ludicidade se constitui alavanca da formação para o terceiro milênio; além da formação teórico-pedagógica, o terceiro pilar a ser acrescentado seria a formação lúdica, por ser ela um elemento dinamizador que gera criatividade, sensibilidade e a construção do saber em vários ângulos, tanto para o coordenador, professor, educando e demais envolvidos.

Com esse pensar se ratifica que a formação de profissionais da educação ganha cada vez mais importância. Vale pontuar as práticas formativas e os aspectos humanos do trabalho docente. É com esse olhar que se percebe a importância de considerar não só os aspectos técnicos, políticos e profissionais, mas também de se considerar a complexidade da natureza humana, conforme assevera Nóvoa:

> Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais muito exigentes do ponto de vista do empenhamento da relação humana. Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino para além da subjetividade do professor foi considerado um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência da educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parênteses a especificidade irredutível da ação de cada professor, numa óbvia relação com as características pessoais e com as vivências profissionais como escreve Jennifer Nias: O professor é uma pessoa; e uma parte importante dessa pessoa é o professor. (NÓVOA, 1996, p. 7).

Nesse processo identitário, o coordenador lida com os seus processos e os dos professores e dos demais componentes da gestão; portanto, compreende-se que é preciso se conhecer para aprender a "coordenar" pessoas. É o que Tardif (2002) denomina de saberes docentes, compostos de outros saberes (da experiência disciplinar e curricular) oriundos de outras fontes em um espaço onde "[...] a motivação, o incentivo e a criação de situações específicas de aprendizagem viabilizem a construção e a modificação de conceitos" e processos de formação contínua.

Isso, na visão de Paulo Freire, significa contribuir no sentido de encontrar soluções adequadas para situações de regência de classe, derivando, portanto, para regência de professores, visto que atribui uma grande importância ao momento pedagógico, porém por meios distintos como *práxis* social, como

construção de um mundo refletido do qual faz parte toda a escola. Para Paulo Freire (1978), o diálogo é o elemento-chave para promoção de sujeitos atuantes. Sendo estabelecido o diálogo, processar-se-á a conscientização e a construção de uma parceria no alcance da horizontalidade, igualdade em que todos procuram pensar e agir criticamente sobre seu fazer, seus saberes sem a sombra da coação hierárquica ou do medo de errar.

Para Freire (1978), o diálogo parte da linguagem comum que exprime o pensamento, que é sempre um pensar a partir de uma realidade concreta, que deve ser vivida na escola como responsabilidade de todos. A linguagem comum é captada no próprio meio onde será executada a sua ação pedagógica:

> a) funda-se no amor que busca a síntese das reflexões e das ações de elite versus povo e não a conquista, a dominação de um pelo outro;
>
> b) exige humildade, colocando-se a elite em igualdade com o povo para aprender e ensinar, porque percebe que todos os sujeitos do diálogo sabem e ignoram sempre, sem nunca chegar ao ponto do saber absoluto, como jamais se encontram na absoluta ignorância;
>
> c) traduz a fé na historicidade de todos os homens como construtores do mundo;
>
> d) implica na esperança de que nesse encontro pedagógico sejam vislumbrados meios de tornar o amanhã melhor para todos, o que supõe paciência de amadurecer com o povo, de modo que a reflexão e a ação sejam realmente sínteses elaboradas com o povo.

Dessa articulação nasce um grupo de saberes e como tal não podem ser dicotomizados. Consistem na organização e acompanhamento de um conjunto de profissionais e dos processos de trabalho deste coletivo, onde repousam os aspectos afetivos e emocionais, fazendo-se necessário pensar sobre o lúdico.

Considera-se a pluralidade e a importância dos saberes docentes na formação do coordenador na construção da identidade profissional, os quais possibilitarão pensar a importância do profissional enquanto sujeito produtor de saberes. Compreende-se que o saber escolar não é apenas algo transmitido através das gerações, com base no exposto da cultura; tudo acontece em meio a contradições e desafios.

Para conhecer, concorda-se com D'Ávila (2006, p. 6), quando afirma: "[...] a prática docente é um *lócus* de formação e de produção de saberes". É uma prática que se manifesta em um conjunto de conhecimentos, ideais, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, afetos e reinvenção, onde o coordenador está imerso.

Para uma melhor compreensão sobre os saberes profissionais, observa-se como Pimenta (2002) identifica os tipos de saberes:

> a) da experiência, que seria aquele aprendido pelo professor, desde quando aluno, com os professores; neste caso, aprendido pelo coordenador, quando professor, em convivência com seus coordenadores, onde ele repete o que aprendeu;

b) do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo;

c) do saber pedagógico, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Propõe-se que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores. Tardif (2002) cita, como características dos saberes profissionais dos professores:

a) a temporalidade, que significa dizer da provisoriedade e da construção histórica dos saberes, constituídos na trajetória ou itinerância de cada um. Essa itinerância inclui, evidentemente, as histórias de vida dos profissionais, suas experiências também como alunos que foram, além de dizer respeito ao ciclo profissional;

b) a pluralidade dos saberes, no sentido de que eles provêm de diversas fontes: cultura pessoal, cultura escolar e formação acadêmica, dentre outras. Pode-se citar, por exemplo, os autores que foram lidos e sobre os quais foi estudado o conhecimento didático-pedagógico. São saberes também heterogêneos, uma vez que os professores/coordenadores não trabalham com uma única teoria pedagógica; eles as mesclam em função dos vários objetivos que possuam;

c) a personalização e contextualização dos saberes: são saberes que nascem em contextos sociopolíticos diferenciados e provêm de pessoas humanas carregadas de marcas pessoais, culturais e subjetivas, o que define o perfil, a identidade de cada um na sala de aula;

d) o trabalho com seres humanos, que requer conhecimento de si mesmo e das interações que se fazem no jogo da escola, o que marca definitivamente o trabalho do coordenador e do professor, com base em estudos da psicologia e da psicopedagogia.

Ao se mencionar os saberes necessários à formação do profissional coordenador, fica claro que este é um processo inconcluso, que não se restringe à graduação, e aqui é necessário ter atenção ao primeiro contato com a profissão e com as vivências desencadeadas em outros espaços.

Desta forma, trabalhar a formação inicial particularmente, a partir da pesquisa, tenderá a levar a uma atitude crítica, que desencadeará uma inovação educativa, mediante uma visão dialética entre a teoria e a prática. Sendo assim, o coordenador e o professor não serão formados para se ajustar ao sistema educacional, mas para adquirir habilidades, para problematizar, pesquisar e trabalhar dentro do contexto escolar em constante mediação entre si.

6 SENDO NECESSÁRIO, DE ALGUMA FORMA, CONCLUIR

Lecionar nunca foi uma tarefa fácil. Com a massificação do ensino, surgiram novos problemas, nomeadamente: a heterogeneidade da maioria das turmas em termos de raça, cultura, condições materiais de vida, interesse e ritmos de aprendizagem. Optar pela carreira docente, atualmente, só pode ser considerado um verdadeiro *ato de coragem* ou de verdadeira escolha... Quem sabe? A carreira de docente é, no entanto, um verdadeiro desafio, considerando as novas exigências acrescentadas ao trabalho do professor na sociedade contemporânea. Coordenar professores e alunos diante destes desafios e diversidade se apresenta ainda mais fatigante pelas dinâmicas exigidas.

No exercício da função, os coordenadores são submetidos a muitas formações, cujos conteúdos ocupam lugar de destaque. Concorda-se com Libâneo (1996, p. 39), quando diz: "A função da pedagogia [dos conteúdos] [...] é dar um passo à frente no papel transformador da escola [...]", e dar um passo à frente significa que o ensino enciclopédico deva ceder espaço a uma aprendizagem significativa. O coordenador e o professor, embora diferentes da criança, são pessoas que assimilam informações, pensam, choram, riem, têm dor e prazer, têm uma história, história que é transformada em saberes. A forma como esses saberes serão trabalhados depende da intensidade de como estes foram construídos ao longo da sua formação inicial e continuada.

Dessa forma, entende-se a ludicidade como elemento do saber sensível, fundante da formação do coordenador, considerando-a enquanto necessidade que todo ser humano tem de conviver em grupo com inteireza, de maneira prazerosa, bem como de se conhecer, para poder conhecer o outro. Isso proporcionará uma nova consciência, conforme afirmam Laville e Dionne (2005, p. 113), para entender os prazeres e os sofrimentos que o "ser professor" representa. Acredita-se que, para compreender melhor tais "delícias e dores" do "ser professor", faz-se necessária uma educação lúdica, e o seu sentido só estará garantido se o coordenador estiver preparado para trabalhar com um profundo conhecimento sobre os fundamentos da mesma.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Dídima Maria de Melo. Contribuições teóricas do campo da ludicidade no currículo de formação do pedagogo. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em http://www.cdi.uneb.br. Acesso em: 12 ago. 2018.

ASSMANN, Hugo. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BALL, Sthephen J. Performatividade, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 01 dez. 2009.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tizuko (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. p. 19-22.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. Psicologia da aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 1986.

CUNHA, Maria Isabel. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM Editora, 1998.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Eclipse do lúdico. Educação e Contemporaneidade: Revista da FAEEBA, Salvador, v. 15, n. 25, p. 15-25, jan./jun. 2006.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. Revista Múltiplas Leituras, São Bernardo do Campo, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual da metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

LIBANEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? *In*: PIMENTA, Selma G. (Org.). Pedagogia, Ciência da Educação? São Paulo: Cortez, 1996. p. 107-134.

LIBANEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2000.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. O Estágio e a Metáfora de Árvore. *In*: LIMA, Maria do Socorro Lucena. Encontro de Prática e Estágio da UNEB. Salvador: Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB), 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. Interfaces da Educação, Cadernos de Pesquisa do Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, Salvador, v. 2, n. 1, p. 9-25, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Estados de consciência e atividades lúdicas. *In*: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). Educação e Ludicidade. Salvador: GEPEL/FACED/UFBA, 2004. p. 11-20. (Ensaios, 3).

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível em: www.luckesi.com.br. Acesso: 13 abr. 2018.

NÓVOA, Antônio. Os professores e suas histórias de vida. Lisboa, Portugal: Porto, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. De professores, pesquisa e didática. Campinas: Papirus, 2002. (Coleção Entre Nós Professores).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Santa Marli Pires. O lúdico na formação do educador. Petrópolis: Vozes, 1997b.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. O Lunar de Sepé: Paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas: Autores Associados, 2014. (Educação contemporânea).

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. Tradução de José Octávio e Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.