

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA AÇÃO COMO FORMADOR DE PROFESSORES: SUA IDENTIDADE, COMPETÊNCIAS E EXPECTATIVAS

Renata Barrichelo Cunha
Guilherme do Val Toledo Prado

Resumo

A formação centrada na escola vem sendo valorizada por oportunizar a reflexão do professor, que revê coletivamente seu trabalho e, na busca de fundamentação teórico-prática, desenvolve-se pessoal e profissionalmente. Essa formação que, acontece nos horários de trabalho docente coletivo, solicita um mediador: o coordenador pedagógico. A pesquisa de doutoramento em desenvolvimento aponta uma estranheza dos coordenadores com respeito a essa função e destaca um conflito decorrente das relações assimétricas entre coordenadores e professores, que pode ser justificada, em parte, pelo histórico da função de coordenação implantada no esteio da supervisão. As análises parciais da pesquisa destacam a importância de se pensar a reciprocidade na formação entre professores e coordenadores, na medida em que as competências que os diferenciam são, necessariamente, complementares e desenvolvidas colaborativamente na escola.

Palavras-chave: formação de professores, educação continuada, coordenação pedagógica.

THE PEDAGOGICAL COORDINATOR AND HIS/HER ROLE AS A TEACHERS' EDUCATOR: HIS/HER IDENTITY, COMPETENCES, AND EXPECTATIONS

Abstract

School-centered education has been valued as an opportunity for teacher's reflection: s/he can review his/her work collectively and develop personally and professionally in his/her search for theoretical-practical bases. This educational process, which happens during work hours, demands a mediator: the pedagogical coordinator. This paper, based on an ongoing research for a Ph.D. dissertation, shows that pedagogical coordinators feel unfamiliar in this position; it also highlights a conflict that arises in the asymmetric relations among coordinators and teachers. It can be partly justified by the fact that, historically speaking, pedagogical coordinators were seen as supervisors. The partial analysis carried out so far points out the need to think about reciprocity in teacher and coordinator education since the competences that differentiate them are complementary and collaboratively developed in school.

Key-words: teacher education, continuing education, pedagogical coordination.

Introdução: contextualizando as discussões e reflexões

As discussões e reflexões propostas neste artigo estão presentes na tese de doutoramento em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, junto ao GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada.

Compreendemos que a formação continuada de professores é um tema de pesquisa extremamente relevante e que vem sendo pensada em nosso grupo para ocorrer nos cursos de pós-graduação, valorizando o papel do professor-pesquisador, e em outros espaços acadêmicos, culturais, sociais, incluindo a escola, lugar de trabalho/pesquisa do professor.

Placco e Silva compartilham da mesma perspectiva quando destacam que a educação continuada é

um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (2000, p.27).

Nessa linha, não concordamos com a idéia de formação associada a “capacitação”, “treinamento” e “suplência”, pois questionamos as práticas que privilegiam a transmissão de um grande volume de informações, segundo um processo cumulativo de saberes (alguém que sabe transfere sabedoria a alguém que supostamente não sabe) e de caráter prescritivo, que não contemplam a reflexão da prática do professor e seus saberes e não prevêm um processo de apropriação e reinvenção do conhecimento por parte dos professores.

A prática docente em seu contexto, concebida como lócus de produção de saberes e conhecimentos e referência para análise, reflexão e crítica a partir do conhecimento que o professor já construiu na sua experiência, tem sido um dentre nossos temas de investigação.

Cabe ressaltar que a prática como material de pesquisa para o professor e como ponto de partida para os programas de formação não são defendidas aqui de forma a desvalorizar a importância da formação teórica e acadêmica, pois, como nos lembra Freire (1996), teoria sem crítica pode virar “blablablá”, tanto quanto prática sem reflexão e aprofundamento pode-se tornar “ativismo”. É preciso admitir que só é

possível ler, reler, aprofundar e atualizar a prática se o próprio repertório de conhecimentos e reflexões é alimentado pela interlocução com colegas e autores, ambos parceiros.

Concordamos com Canário (2000) quando acentua que a formação contínua é um processo de formalização da experiência, através de um processo de reflexão conduzido de forma intencional e sistemática e que valorizar a experiência é opor-se, justamente, a um raciocínio em termos de necessidades e lacunas, admitindo o professor como profissional que improvisa em contextos de singularidades e complexidade. Segundo o autor, uma das dimensões fundamentais da formação centrada na escola, baseada nas experiências dos professores, consiste em criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de modo diferente: a reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado, permite transformar a experiência num saber utilizável.

Sobre a formação ancorada na experiência de vida do professor, destacamos ainda a contribuição de Porto, que afirma que a perspectiva tradicional da formação altera-se quando

o fazer, entendido como uma atividade alheia à experiência e ao conhecimento do professor, cede lugar ao saber fazer reflexivo, entendido como autoformação, percurso que ocorre na indissociabilidade de teoria/prática, condição fundante da construção de novos conhecimentos e de novas práticas – reflexivas, inovadoras, autônomas (2000, p.14).

Professores compreendidos como profissionais capazes de realizar reflexões sobre as próprias práticas, portadores de concepções sobre o próprio trabalho, em processo permanente de desenvolvimento profissional, têm justificado pesquisas sobre a contribuição da pesquisa-ação e do professor-pesquisador (GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA, 1998). Pesquisas estas que consideram os professores como sujeitos ativos e que produzem uma riqueza de conhecimentos e práticas que precisam ser consideradas nos processos de formação contínua.

Sacristán e Pérez Gómez (2000) também justificam a razão de tomar a prática dos professores como ponto de partida na sua formação: valorizar o profissional do ensino como sujeito que fundamenta sua prática numa opção de valores e em idéias que o ajudam a esclarecer as situações, em detrimento de considerá-lo como um técnico responsável por cumprir planos e programas.

A tendência atual para se pensar a formação de professores centrada na prática, pautada e pontuada por reflexões sobre o trabalho da escola, foi investigada extensamente pela pesquisa de doutoramento de

Nunes (2000). A autora confirmou, com seus dados, que as ações que vêm sendo propostas para viabilizar a formação contínua de professores recomendam privilegiar a experiência do professor e o ensino reflexivo, na perspectiva da tríade de formação ação/reflexão/ação. As características principais desse tipo de abordagem de formação, além de valorizar as ações formativas no próprio ambiente de trabalho do professor e sugerir a articulação com o projeto pedagógico da escola, elaborado e definido coletivamente, defende que é preciso reconhecer e valorizar os saberes de que os professores são portadores, planejando ações diversificadas que correspondam às reais necessidades formativas do professor, identificadas a partir dos problemas que vivenciam no exercício de trabalho.

Essa discussão sobre a relevância da reflexão sobre a prática do professor como estratégia formativa, contudo, também é objeto de críticas por parte de outros autores.

Pimenta (2002) argumenta que, embora a valorização da produção de saber docente a partir da prática coloque em destaque o protagonismo do professor nos processos de mudança e inovações, também gera uma supervalorização do professor como indivíduo, desdobrando-se como uma perspectiva reducionista, na medida em que toma a reflexão como suficiente para formação docente e para a resolução dos problemas da prática. Aponta que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo necessário o estudo das teorias da educação, uma vez que o aprofundamento teórico tem o potencial de dotar os professores de variados pontos de vista para contextualização e compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e profissionais.

As críticas de Freitas, H (2002) e Freitas, L (1992) seguem a mesma linha de argumentação. Freitas, H (2002) destaca que a concepção de formação no próprio local de trabalho traz em si elementos inovadores, ao tomar o trabalho concreto para análise, mas contraditoriamente provoca o reducionismo nas análises mais amplas e críticas desse trabalho, em suas relações com a sociedade. Em outro trabalho, Freitas, L (1992) discute o impacto das políticas neoliberais na formação do educador, traduzido na visão pragmatista da formação deste profissional, criticando a formação como preferencialmente prática, reduzida a problemas concretos, entendendo que isso compromete a formação teórica e política do profissional, convertendo o professor num “*practitioner*”, um “prático”.

A formação continuada dos professores tematizada neste artigo, embora considerando de fundamental importância o diálogo com outras instâncias, inclusive acadêmicas, privilegia a discussão sobre a formação

centrada na escola, defendendo-a como oportunidade singular de reflexão do professor, que tem a oportunidade de rever coletivamente seu trabalho e, na busca de fundamentação teórico-prática, desenvolver-se pessoal e profissionalmente. Pretendemos problematizar a formação que acontece no contexto de trabalho e a mediação do coordenador pedagógico.

A mediação da formação centrada na escola: a coordenação pedagógica

A formação centrada na escola, com ênfase na reflexão sobre a prática do professor, acontece, na maioria das vezes, nos horários de trabalho docente coletivo. Parte da literatura educacional brasileira (PLACCO, 1994, 2002; GUIMARÃES, MATE e BRUNO, 1998; BRUNO, ALMEIDA e CHRISTOV, 2000; ALMEIDA e PLACCO, 2001) tem apontado o coordenador pedagógico como mediador¹ e interlocutor privilegiado entre os professores nas reflexões sobre suas práticas, atribuindo-lhe a responsabilidade de formador dos professores.

Nesse conjunto de textos, salientam-se as tarefas e múltiplas competências necessárias ao coordenador pedagógico ou professor-coordenador² e sua função primordial de promover a formação continuada dos professores no interior da escola.

Com a tarefa de subsidiar e organizar as reflexões dos professores, favorecendo a tomada de consciência sobre suas ações, Garrido (2000) destaca que o trabalho do professor-coordenador é estimular o processo de decisão e proposição de alternativas para os problemas da prática mediante uma constante atividade reflexiva, propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos professores, que passam a assumir a autoria de suas práticas. O exercício da reflexão, apoiada pelo coordenador no grupo de professores, segundo Clementi (2001), oportunizaria ainda o amadurecimento das intuições, possibilitando a superação de algumas contradições entre o que os professores pensam, planejam e as respostas que recebem de seus alunos.

¹ Assumimos a idéia de mediação como definida por Placco: "a reflexão e os questionamentos do professor quanto à sua prática pedagógica se encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo Coordenador Pedagógico-Educacional, num movimento em que ambos se formam e se transformam" (2002, p.95). Essa parceria seria traduzida em um processo formativo de ambos.

² Professor-coordenador é como é designado o coordenador pedagógico na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, com base na resolução SE n. 35, de 7 de abril de 2000.

Assumindo como tarefa do coordenador pedagógico a mediação das reflexões sobre as práticas dos professores, sua postura e competências passam a merecer análise de vários estudiosos.

Orsolon (2000) pesquisou quais as ações do coordenador (são) capazes de desencadear um processo de mudança nas práticas dos professores. Levantou algumas atitudes importantes ao exercício da coordenação: a) desafiar para a realização de algo diferente, repensando o costumeiro modo de fazer; b) questionar o professor de forma direcionada, isto é, através de perguntas que permitam passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformando os confrontos em potenciais de reconstrução, dando sentido ao que se observou e ao que depois se define como objetivo a prosseguir; c) estabelecer uma atitude de parceria para fazer e refletir na e sobre a ação; d) demonstrar atitude de respeito em frente ao modo de trabalhar do professor, levando em conta seu conhecimento prático, bem como suas dificuldades e facilidades.

Uma pesquisa interessante sobre os saberes necessários ao Coordenador Pedagógico em sua função no cotidiano da escola foi realizada por Christov (2001). Trabalhando com grupos de coordenadores e acompanhando uma coordenadora em particular, interrogou-os: *quais os saberes necessários ao Coordenador em sua função?* Depois dos encontros, foi possível agrupar os saberes levantados pelas Coordenadoras em três grupos: saberes associados às teorias pedagógicas, saberes interpessoais e saberes associados à prática da coordenação. A grande revelação foi quanto à valorização dos saberes interpessoais, uma vez que os coordenadores afirmaram precisar saber se relacionar em confiança e em liderança legitimada, construída de maneira dialógica com os professores.

Espera-se, portanto, que o coordenador seja um mediador entre os professores, promovendo reflexões sobre a prática, alimentando-os com subsídios teóricos, garantindo o trabalho docente coletivo e oportunizando uma formação centrada na escola.

A pesquisa de Garcia (1995), contudo, explicita que a atribuição do coordenador pedagógico como agente desencadeador de um processo de formação contínua dos professores no interior das escolas é recente, sofrendo ainda com um modelo de formação dos próprios coordenadores, que pressupõem que os professores já estejam devidamente educados e formados e que possam executar as suas atividades docentes para as quais já deveriam estar preparados. Mesmo admitindo que a realidade sofre transformações permanentes e que é preciso revê-la continuamente para atuar com mais propriedade e que estudar é algo que faz parte da profissão docente, muitos coordenadores ficam desapon-

tados ao constatar que os professores têm uma formação inconclusa, parcial, provisória. A expectativa recíproca, dos professores para com os coordenadores é, inversamente, proporcional: os professores esperam que os coordenadores saibam mais, melhor e não cometam falhas, pois são os “especialistas” da escola e deveriam ter as respostas prontas para todos os problemas que o cotidiano apresenta.

A discussão sobre o conceito e compreensão da questão da competência apresenta-se como relevante nesta discussão, pois as referências às qualidades das intervenções do coordenador pedagógico e expectativas diante de sua atuação não deixam de referir-se a “certas” competências de trabalho.

O coordenador pedagógico: das atribuições às competências

Perrenoud (2000) é um autor que se destaca na discussão sobre as competências, destacando a importância de a escola trabalhar com o desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento do enfoque nos conteúdos. A produção sobre a formação docente também segue esta mesma linha de raciocínio, justificada pelas transformações dos sistemas educativos, bem como da profissão e das condições de trabalho dos professores.

A crítica de alguns autores em relação aos padrões e referências para o conceito de competência é justificada pela idealização a respeito do trabalho do professor – e acrescentamos em relação ao coordenador – que exclui da discussão as condições de trabalho (situação salarial, inadequação da jornada de trabalho, burocratização dos processos, critérios de ascensão na carreira, etc.) e sua influência sobre o trabalho que é possível ser realizado, além da forma como o acompanhamento e avaliação do trabalho dos professores é conduzido.

Para Pimenta (2002), o discurso sobre as competências corresponde a uma tecnicização do trabalho do professor e de sua formação. Por considerar que o termo desloca a identidade do trabalhador para o local de trabalho e que este fica vulnerável à avaliação e ao controle no “posto de trabalho”, prefere valorizar a qualificação do profissional destacando seus “saberes”.

Os estudos de Ramos (2001) destacam a emergência da noção de competência, atendendo a três propósitos: a) a reordenação conceitual da compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) a institucionalização de novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos

códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) a formulação de padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade, entre as diversas estruturas de emprego nacional, e também, em nível regional.

A autora entende que há um deslocamento conceitual da “qualificação” (que remete à formação teórica e diplomas) para a “competência”, que abarcaria, além das aquisições de formação, os atributos pessoais, as potencialidades, desejos e valores do sujeito. Sob a égide da autonomia, o trabalhador vê-se responsabilizado pela manutenção no emprego e condições de promoção – lógica da gestão por competência, que introduz a instabilidade e os interesses individuais confrontados com os coletivos. A noção de competência abstrai a dimensão social das relações de trabalho. Segundo Ramos, a noção de competência não substitui a qualificação, mas a desloca para um plano secundário, como forma de consolidar-se como categoria ordenadora da relação trabalho-educação no capitalismo tardio.

A pesquisa de Isambert-Jamati (1997) questiona quem atribui ou reconhece a “competência” do outro, pois pressupõe que uma certa capacidade é confrontada e aqueles que têm o privilégio de uma educação mais longa atribuem-se o monopólio deste julgamento. O termo competência individualiza a responsabilidade pela formação, na medida em que é tratada como característica individual, não presumindo que possa pertencer a alguma categoria formalizada que reivindique direitos a seus membros.

Freitas, H (2002) também se ocupa desta discussão das competências e sua incorporação às políticas educativas, ressaltando a ênfase na individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e aprimoramento profissional, afastando-os de suas categorias e organizações. De acordo com a autora, o currículo de formação de professores, entendido como espaço de produção de novos conhecimentos e possibilidade de formação multilateral dos educadores, é reduzido a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com a tecnologia do ensino e com a visão instrumental de pesquisa. A lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos individuais e ao desenvolvimento das competências para a empregabilidade, é introduzida na educação de formação de professores.

Isto posto, podemos problematizar as discussões em torno do coordenador pedagógico, descrito como um profissional com tarefas específicas, responsável pela formação de professores, com competências para exercer essa atividade.

As dificuldades e a trajetória do coordenador pedagógico: ontem e hoje

Como, onde e quando o coordenador pedagógico se prepara para ser formador? Como adquire essa competência? Os coordenadores se reconhecem ou não se reconhecem como formadores?

Esta pesquisa de doutoramento - em desenvolvimento - dialogou com cinquenta coordenadores pedagógicos acerca da formação do professor e do coordenador, oriundos da mesma graduação em Pedagogia, discutindo seus papéis, identidade, expectativas e trajetórias na escola.

Os dados da pesquisa - registros escritos e de áudio de 21 encontros com grupos compostos por coordenadores - apontaram um desconforto com respeito a essa função de formadores, destacando um conflito decorrente das relações assimétricas entre eles. A pesquisa informou que os coordenadores não se reconhecem como formadores, pois argumentam que a formação na escola é responsabilidade comum de todos os atores envolvidos. Questionam as atribuições propostas e competências exigidas ao coordenador pedagógico, como a formação dos professores, argumentando que, nas condições concretas de trabalho, caracterizadas pelo acúmulo de funções³, burocracia e as dificuldades com o tempo necessário à preparação dos encontros com professores, a formação deixa de ser prioridade do coordenador no cotidiano da escola.

Além das condições de trabalho bastante comprometidas, esse conflito do coordenador para reconhecer-se como formador também se justifica pelo histórico da função de coordenação implantada no Brasil no esteio da supervisão (SALVADOR, 2000; SAVIANI, 2002).

Segundo Salvador (2000), o nascedouro da Inspeção Escolar no Brasil, no período de regulamentação da instrução pública, em 1846, teve um caráter essencialmente fiscalizador, inicialmente representado por comissões compostas pelo pároco, uma pessoa nomeada pelo governo e a outra indicada pela Câmara Municipal. Mesmo no período republicano, quando se passou a exigir que o professor fosse formado pela Escola Normal, que o diretor fosse recrutado entre os professores e o inspetor entre os diretores, essa função de Inspetor incidia sobre a verificação e atestado de frequência dos professores, delineando uma ação de caráter administrativo, com ênfase na fiscalização e no controle do sistema.

³ Esse acúmulo de funções refere-se, principalmente, à fusão das funções de coordenação-direção em algumas escolas. As coordenadoras queixam-se também de serviços de secretaria que acabam por absorvê-las no cotidiano da escola.

A profissão de supervisor consolidou-se somente na década de 20, quando surgiram os “técnicos” em escolarização. É a partir de 1925 que o aparelho organizacional foi sendo remodelado, separando os setores técnico-pedagógicos dos administrativos. Nesse momento é que a figura do supervisor⁴, distinta da do diretor e do inspetor, aproxima-se da orientação pedagógica. (SAVIANI, 2002).

A Lei 5692/71 destacou as categorias de especialistas, nomeados administradores, orientadores, inspetores e supervisores e, em 1974, uma Lei Complementar enquadrou os inspetores efetivos, interinos e substitutos no cargo de Supervisores Pedagógicos, desde que estivessem em exercício da função. Foi a legalização de duas habilitações em uma só. O Estatuto do Magistério Público do Estado de São Paulo, em 1978, estabeleceu o **cargo** de Supervisor de Ensino nas Delegacias de Ensino e **funções** de Coordenador Pedagógico (CP) e Professor Coordenador de Áreas (PCA), nas Unidades Escolares.

De acordo com Christov (2001), a Resolução 28 da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, de 4 de abril de 1996, retomou a questão e reiterou a coordenação pedagógica como função destacada para atuar em cada unidade escolar, atuando o coordenador como agente articulador do trabalho docente coletivo na escola e coordenando o processo de educação continuada dos professores, promovendo reflexão sobre a prática docente. Essa Resolução definiu ainda que a escolha dos coordenadores demandaria um processo seletivo interno a cada escola e a cada Delegacia de Ensino, sem a instalação de um concurso público para tanto.

O exercício dessa função no Estado de São Paulo, desde então, não exige a formação em Pedagogia e muitos coordenadores são professores especialistas de outras disciplinas, que não acumulam reflexões sobre questões educacionais mais gerais ou de didática em particular. A autora pondera que “se, por um lado, é interessante que todos os professores possam vivenciar essa experiência de coordenação, mesmo sem a formação pedagógica, por outro, muitos coordenadores queixaram-se da ausência de um projeto da Secretaria da Educação voltado especificamente para o preparo dos coordenadores pedagógicos quanto aos temas do âmbito da Pedagogia” (CHRISTOV, 2001, p.121).

⁴ De acordo com Saviani, é este o caso do Estado de São Paulo, “onde se reserva o nome de supervisor ao agente educativo que desempenha as funções antes atribuídas ao inspetor, denominando-se coordenador pedagógico ao supervisor que atua nas unidades escolares (2002, p.26-27).

Desde 1997, o Quadro do Magistério da Secretaria do Estado de São Paulo define o Supervisor de Ensino, o Dirigente de Ensino e o Diretor de Escola como classe de suporte pedagógico e a função de Professor-Coordenador e o Vice-Diretor, postos de trabalho.

Interessante destacar que a função do coordenador pedagógico, antes desdobramento da supervisão e inspeção, passa a ser decorrente da função de professor. Esse fato traz uma perspectiva diferente, mas não altera a identificação com o comportamento supervisorio, essencialmente relacionado com o controle e fiscalização.

As coordenadoras que participaram desta pesquisa, embora professoras de formação, mantinham pouca identidade com a função da docência, pois a condição de “diferença” – função de coordenação - exigia uma postura e ação específica. A inspiração parece ser da própria supervisão, que ainda se faz presente nos sistemas de ensino, hierarquizando cargos e funções e definindo as relações de poder. A identidade da coordenadora está mais próxima da supervisora do que da professora: a especialização do trabalho confirma determinados lugares e a cultura que se constrói se encarrega de difundir esses modelos, adotando um regime de verdade.

As análises parciais da pesquisa destacam a importância de pensar-se a formação centrada na escola, no diálogo com outras instâncias, de forma recíproca entre professores e coordenadores, na medida em que as competências que os diferenciam são, necessariamente, complementares e desenvolvidas colaborativamente na escola.

O coordenador pedagógico tem atribuições diferentes em relação aos professores e vice-versa, que implicam e tensionam relações de poder, mas, reconhecendo determinadas posicionalidades, é possível legitimar a própria voz e a do outro. A consciência da sincronicidade dos aspectos políticos, técnicos e humano-interacionais (Placco, 1994) de sua ação como coordenadores depende das relações e trocas com os parceiros no trabalho.

Formação e reciprocidade: expectativas

O coordenador pedagógico que reconhece que a formação centrada na escola não é predicativa de sua função, uma vez que é responsabilidade compartilhada pela equipe – como apontado nesta pesquisa - pode assumi-la na perspectiva de que a troca de saberes, as singularidades e individualidades podem ser ensaiadas e experiências de inovação podem ser refletidas no conjunto de professores, constituindo possibilidades para um fazer docente cada vez mais prazeroso e produtivo.

É possível inferir, a partir do diálogo com as coordenadoras, que, experimentando relações simétricas, igualitárias e democráticas entre os professores, o coordenador pode definir suas funções e amadurecer sua experiência no sentido de uma atividade cada vez mais coerente e articulada na escola. Na nossa perspectiva, as competências consideradas inerentes à função não precisam ser assumidas de forma prescritiva, fragmentando a formação e tarefa do coordenador, impondo uma visão de qualidade, buscando controlar a incontrolável complexidade do cotidiano da escola.

Assumimos que as competências desenvolvidas no exercício profissional – da formação inicial à formação continuada, com ênfase na formação centrada na escola – não estão dadas *a priori*. Nessa perspectiva, Rios destaca que a competência não é estática, referência de ajuste de comportamento dos indivíduos, um modelo. Ela não está estabelecida de uma vez por todas, ela é construída cotidianamente e é sempre um ideal a ser alcançado. Explica que

pode-se constatar isso quando procuramos, em qualquer espaço de atuação profissional, fazer o elenco de características ‘definidoras’ da competência, uma espécie de concretização do ‘saber fazer bem’ para cada categoria de profissionais. Descobrimos que se trata de um conjunto de requisitos que não fazem parte, em sua totalidade, do desempenho dos indivíduos. Entretanto, verificamos que podem fazer – e sua possibilidade é verificada na própria realidade. Se existem no real como possibilidade, podem vir a se tornar no futuro, na prática concreta dos profissionais (1994, p.79).

A autora reforça que nos vamos tornando competentes no contexto em que atuamos, compartilhando com as outras pessoas parte do nosso trabalho. Isso porque a qualidade do trabalho de um sujeito não depende apenas dele, mas se define na relação com os outros. As condições para a realização de um trabalho competente associam a competência do profissional à competência dos outros, articulando-as ainda com as circunstâncias.

O professor e o coordenador, com uma formação inicial que lhes permita olhar de forma crítica e contextualizada para o seu trabalho, com a oportunidade de se tornarem competentes no exercício de suas tarefas, formam-se no coletivo da escola, atribuindo sentido e direção às suas ações e do grupo.

Como Arroyo (2000) nos lembra, ser educador é um dever-ser, uma conversa permanente conosco mesmos sobre a nossa formação. Uma formação que vai muito além do domínio de técnicas, métodos e

teorias e que escuta a infância e os percursos humanos de sujeitos, que não cabem em temas de estudo e os transbordam.

Na mesma perspectiva, propomos que o coordenador pedagógico encontre na sua atuação e interação na escola, a possibilidade do dever-ser que se forma e forma os colegas professores. Não defendemos que tenha um *status* de formador de professores: suprimimos a hierarquia de saberes e competências, reconhecendo-o como parceiro e mediador dos momentos de formação entre os professores.

Com a pesquisa, aprendemos que o percurso formativo do coordenador não está dissociado do percurso do professor, pois os interlocutores do coordenador são justamente os professores. A formação continuada na escola não é uma formação do coordenador para os professores. É uma formação compartilhada, pois ambos educam-se reciprocamente e são referências mútuas para um trabalho que não se faz de outra forma a não ser como coletivo. Afirmar que o coordenador pedagógico é responsável pela formação dos professores na escola implica incluí-lo nesse grupo de professores.

Parafrazeando Freire (1996), é possível dizer que o coordenador pedagógico, enquanto “forma”, aprende ao formar, e os professores, enquanto são “formados”, ensinam, ao formar-se. Eis uma possibilidade de formação docente – coletiva - e exercício da coordenação e formação – compartilhada - a ser produzida na escola.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria N. de Souza. *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 1ª. ed. São Paulo: Loyola, 2001. 127p.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 1ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, 251p.
- BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza Helena da S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 1ª. ed. São Paulo: Loyola, 2000. 93p.
- CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). 1ª. ed. *Educação Continuada*. Campinas, SP: Papirus, 2000, p.63-88.
- CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do Coordenador. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera Maria N. de Souza (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 1ª. ed. São Paulo: Loyola, 2001. p.53-66.
- CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con) ciências na escola*. 2001. 161f. Tese - Curso

de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13ª. dd. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 165p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.10, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, Luiz Carlos. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores, pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992. p. 89-102.

GARCIA, Marisa. *Coordenação pedagógica: ação, interação, trans-formação*. 1995. 134f. Dissertação - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza Helena da S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 1ª. ed. São Paulo: Loyola, 2000. p.9-16.

GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor/a pesquisador/a*. 1ª. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. 335p.

GUIMARÃES, Ana A. ; MATE, Cecília H.; BRUNO, Eliane B. G. et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 2ª. ed. São Paulo: Loyola, 1998. 55p.

ISAMBERTI-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na Revista L'Orientation Scolaire et Professionnelle – da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F. e TANGUY, L. (orgs.) *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997. p. 38- 65.

NUNES, Cely do Socorro Costa. *Os sentidos da formação contínua: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil*. 2000. 155f. Tese - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.

ORSOLON, Luzia Angelina M. *O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola: uma experiência de formação continuada através da implantação de inovação curricular*. 2000. 146f. Dissertação - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000, 192p.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PLACCO, Vera Maria N. de S. *Formação e Prática do Educador e do Orientador: Confrontos e Questionamentos*. 1ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. 125p.

_____. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S., FERRETO, Naura

Syria Carapeto (orgs.). *Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?* 1ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 95-106.

PLACCO, Vera Maria N. de S.; SILVA, Sylvia Helena S. da. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza Helena da S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2ª. ed. São Paulo: Loyola, 2000. p. 25-32.

PORTO, Yeda da Silva. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). 1ª. ed. *Educação Continuada: reflexões e alternativas*. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 11-38.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 320p.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Ética e Competência*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1994, 96p.

SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4ª. ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000, 396p.

SALVADOR, Maria Cristina. *O Coordenador pedagógico na ambigüidade interdisciplinar*. 2000. 196f. Dissertação - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 2002.

Renata C. O. Barrichelo Cunha é doutoranda no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), da Faculdade de Educação da UNICAMP.

E-mail: renata_bacunha@yahoo.com.br

Guilherme do Val Toledo Prado é professor doutor na Faculdade de Educação da UNICAMP e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC).

E-mail: toledo@unicamp.br
