

O DISCURSO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Mônica Galante Gorini Guerra¹

coordmonica@yahoo.com.br

1. NECESSIDADE DE RECONSTRUIR O PAPEL DA ESCOLA: TRANSFORMAR É NECESSÁRIO

Se desejamos refletir sobre o coordenador, é necessário observarmos a amplitude de sua atuação. Hargreaves (1994) afirma que o pouco sucesso da escola dá-se pelo fato de ela não acompanhar o mundo que se transforma, pois as mudanças na escola são lentas.

Atualmente as incertezas tomam lugar em nossas mentes quanto à transformação da organização da escola. Particularmente no Brasil faz pouco tempo que saímos de um período autoritário onde o pensar não era incentivado e a escola reproduzia essa ideologia com qualidade, pois percebemos essa característica bem delineada nos profissionais que atuam hoje, na área educacional. Para Nóvoa (1995), a escola através de técnicos implementa conhecimentos produzidos por estudiosos sem refletir ou relacionar com o dia-a-dia.

Esse fenômeno para Schon (1987) é conhecido como *racionalidade técnica*, ou seja, “a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas”. No entanto, essas teorias e técnicas são desvinculadas do contexto já produzido e são reproduzidas.

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP.

Existe uma crise no sentido tradicional da escola, os vários meios de comunicação e os educadores continuam afirmando que devemos estudar para “ser alguém na vida”, mas os alunos estão desencantados com tal afirmação, pois percebem que não condiz com a realidade. Este enfoque é errôneo, pois reforça um círculo seletivo e excludente quando deveria apontar para a necessária superação. De acordo com Vasconcellos (2003: 35):

A situação está grave uma vez que, como foi apontado, ao mesmo tempo em que vem sendo desmontado o mito da ascensão social através da escola-motivação extrínseca que mobilizava pais e alunos até então -, os educadores não estão sabendo articular um novo sentido, já que eles próprios, seja em função de sua imersão, neste turbilhão ou de seu desgaste profissional, também estão sem perspectiva.

Percebemos que falta na escola um objetivo político, um projeto assumido socialmente por todos os atores do contexto escolar. Observamos vários professores e coordenadores com ótimas propostas, engajados nas ações, mas envolvidos em projetos individuais, que eles idealizaram, atuando em sua sala de aula e com os colegas de trabalho.

Para Gandin um dos motivos da crise na escola é que ela existe para reproduzir valores da sociedade, integrando novas gerações na cultura da geração adulta. Se a sociedade entra em crise quanto aos seus valores mais relevantes, as escolas perdem o rumo, a segurança entra em crise quanto aos seus valores mais relevantes, as escolas e seus integrantes não têm claro o seu sentido, havendo um desencontro entre “o ser responsável para algo” e não ter “este algo definido e aceito”.

O sentido é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência (Vygotsky 1987:125) quando está ausente nas situações escolares é o fator primordial para desencadear essa crise educacional que hoje enfrentamos.

Temos claro que as transformações no âmbito escolar não ocorrem espontaneamente, sendo necessário, de acordo com Vasconcelos (2003 p. 28), “a qualificação, o que passa necessariamente (embora não exclusivamente) pelo conhecimento”, instrumento por excelência de mediação do homem com a natureza. Nesse sentido, a escola deve manter uma relação dialética com a sociedade, pois enquanto reproduz e transmite valores, normas e crenças ela transforma a sociedade, a cultura e a si própria.

Sendo assim, observamos ligação entre conhecimento e transformação originando uma unidade – base para nova formação dos atores da escola. Entendemos aqui, transformar como tornar diferente, mudar, uma mudança no relacionamento do homem com a natureza e com ele mesmo, sendo que a medida que ocorrem as relações, tanto o homem quanto a natureza se modificam dialeticamente.

Num certo sentido, o objetivo de transformação/ reconstrução da escola não é novidade e sendo assim devemos tomar cuidado com um discurso não condizente com mudanças de atitudes (Vasconcellos 2003). Muitos atores da escola não percebem que suas ações não estão embasadas na teoria que eles acreditam seguir. Para Schon (2000: 29): “O pensar o que estou fazendo não implica ao mesmo tempo, pensar o que fazer e fazê-lo”.

Direcionando o nosso olhar para esse cenário observamos que o coordenador pedagógico é um ator que compõe o coletivo da escola para direcionar, coordenar suas ações, visando transformação. Então o Coordenador Pedagógico age em um determinado contexto sócio-histórico, transformando continuamente esse contexto em uma ação interativa com outros atores. Utilizar a linguagem e servir-se de seus múltiplos mecanismos de funcionamento como trabalho interativo pode ser uma poderosa ferramenta com a qual os sujeitos podem garantir a comunicação realizando mudanças significativas em toda comunidade escolar .

2. COORDENADOR PEDAGÓGICO: ATRIBUIÇÕES E SIGNIFICAÇÕES

A escola apresenta um papel social definido, ou seja, é responsável pela construção e transmissão da cultura. Sendo assim ao pensarmos no trabalho do coordenador podemos ter três versões de acordo com Bruno (2003): podemos pensar o seu papel como representante de objetivos e princípios da rede escolar a que pertence (estadual, municipal ou privada); como educador que tem obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando- os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões da escola... e, como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico.

Essas visões nos remete aos vários níveis de atuação do Coordenador, pois ele deve resolver problemas, prevenir situações problemáticas previsíveis e promover situações adequadas do ponto de vista educativo e sócio afetivo.

Dentre tantas atribuições, é na relação coordenador-professor, onde ocorre o diálogo e que as vivências são comentadas e as histórias contextualizadas.

Almeida (2003) expressa bem essa possibilidade quando afirma que dar ao outro a possibilidade de posicionamento como pessoa, significa aceitar que seu desempenho não depende tanto do que sabe, ou não sabe, mas do que é, de sua relação com o saber, com o aluno, com o colega, com a escola, com a profissão.

O trabalho do Coordenador Pedagógico envolve questões pedagógicas e administrativas. Suas tarefas pedagógicas são várias, entre elas: assistir aulas compartilhando estes momentos com os docentes e com os alunos, planejar e colocar em prática reuniões pedagógicas com foco na formação do professor, elaborar atividades e cursos para o aprimoramento docente, articular propostas pedagógicas interligando os conteúdos escolares com atividades extra- curriculares (passeios, excursões), enfatizar e valorizar a participação da família no contexto escolar. De acordo com Garcia (1992), cabe ao coordenador mobilizar os professores e a si mesmo, objetivando o desenvolvimento da responsabilidade e do entusiasmo em reflexões e atuações.

Entre as atividades administrativas podemos destacar: folha de pagamento dos professores, relatórios, registros de observação de aulas/atividades e fichas de acompanhamento das atividades discentes.

Como o coordenador pedagógico é responsável por várias tarefas na escola e em diferentes momentos, ressaltamos aqui sua importância e relevância para o processo ensino-aprendizagem, uma vez que é o articulador entre os aspectos pedagógicos e administrativos do cotidiano escolar.

Em uma perspectiva histórico-cultural, de acordo com Amigues (2002) devemos levar em conta a história do coletivo profissional, ou seja, o que se deve ou não fazer dentro de uma determinada realidade. Esse conjunto de experiências do coletivo de trabalho constitui o *gênero profissional*, o qual está articulado ao *estilo profissional* consagrado na prática pessoal do trabalhador. Direcionando nosso olhar para o trabalho do coordenador, as prescrições escritas são escassas e não servem para orientar o desenvolvimento da atividade de coordenação. Essa realidade faz com que o

coordenador recorra às suas experiências profissionais, bem como aquilo que é comum à realização da atividade, isto é, ao gênero e ao estilo profissional.

Assim, o trabalho do coordenador pedagógico não é uma atividade individual, limitada as suas ações, mas sim conforme afirma De Terssac (2002: 29) “é uma atividade contínua de invenção de soluções, logo uma atividade coletiva”.

Não temos dúvida de que no mundo atual faz-se necessário uma escola voltada para a formação mais ampla dos alunos, considerando as diferenças, não estando enraizada aos conteúdos formais, mas aberta para um trabalho político-pedagógico levando em conta as capacidades e o desenvolvimento dos discentes.

Nesse sentido, a responsabilidade pedagógica desenvolvida na escola é também do coordenador, que junto com os professores reconhece espaço e relações, formando a estrutura escolar através dessas várias vozes e inúmeros fatores sociais, redimensionando objetivos, mobilizando professores, desalojando hábitos de ensino e criatividade em sua profissão (Perrenoud, 1993).

Atualmente, vários estudos sobre a formação de educadores (Schon, 1992, Nóvoa, 1992, Placco, 1994) enfatizam em suas propostas que coordenadores e professores são parceiros na organização escolar e devem juntos analisar sobre como promover reflexões com os alunos, metodologias adequadas em diversas situações, relacionar conhecimentos elaborados com a sua experiência e repensar sobre sua prática. Assim, em contrapartida a racionalidade técnica que já citamos surge a racionalidade prática (Gómez, 1995:102):

...parte da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas.

Este tipo de racionalidade exige não só dos professores, mas também dos coordenadores uma reflexão, um pensar sobre a sua prática diária.

Existem vários trabalhos na área de formação de educadores reflexivos críticos (Magalhães 1996, Liberalli 1999, Giroux 1988/1997, Kincheloe 1993/1997 e Alarcão1996).Nessa perspectiva de um trabalho coletivo e co-participativo, o coordenador pedagógico deve planejar as suas atividades levando em conta os vários aspectos da realidade escolar e sempre fazendo o diagnóstico preciso das situações para que sejam adequadas as tomadas de decisões coletivas, relacionando teoria e prática,

uma vez que uma das características da educação é oportunizar o contato com experiências e reflexões que nos sejam úteis para a compreensão e solução de problemas presentes no contexto escolar.

Assumindo dentro desse dinamismo escolar uma concepção sócio-histórica de educação, tendo claro que as práticas escolares possuem um caráter intersubjetivo, percebemos que a formação se dá por um processo contínuo e faz-se necessário. Considerando a multiplicidade de ações do coordenador pedagógico e a importância de seu papel como mediador dentro do âmbito escolar, deve-se desenvolver um trabalho que privilegie a análise da realidade, interligando olhares diversos sobre as dinâmicas das salas de aula e o cotidiano escolar, gerando um movimento de aprender através da construção coletiva para intervenção na realidade. Para Paulo Freire (1998), ser educador é trilhar pelas incertezas da vida contando com a provisoriidade do conhecimento e a amorosidade das pessoas que encontramos.

Coordenar, compartilhar e formar, através da triangulação dessas ações, vamos materializar nossas múltiplas e complexas atuações nos contextos escolares.

De acordo com Dalben (2004: 56):

o papel do coordenador é o de “espelho refletor”, partindo daquilo que a realidade pedagógica oferece, dialogando, confrontando, especulando e exigindo o distanciamento de todos para a reflexão, a avaliação e a produção do conhecimento sobre a e da prática da escola.

2.1 A LINGUAGEM NO CONTEXTO DO “COORDENADOR POLVO”

A transformação do sistema social almejada e as atribuições do coordenador pedagógico estão inseridas dentro de um panorama que nos remete a compreensão das características do trabalho na sociedade contemporânea, uma vez que esse olhar é construído ao longo de décadas da história humana através da linguagem.

As ações do coordenador pedagógico se realizam pela mediação através da linguagem, privilegiando a concepção como trabalho e não apenas como suporte de pensamento “pois todo discurso é um ato: ao produzi-lo, o locutor cria para o destinatário determinadas obrigações, definindo o quadro do qual o discurso deverá ser desenvolver” (KOCH, 1981: 05), possibilitando assim os professores e alunos a representação do mundo social, reconhecendo necessidades, mobilizando situações e transformando a situação inicial.

Com base em Vygotsky (1987), Habermas (1987) e Ricoeur (1986), o interacionismo sócio – discursivo afirma que a linguagem é definida como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativa às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve (Bronckart, 1997).

Nesse sentido, temos a linguagem como mediadora das práticas discursivas na escola, é através do diálogo entre o coordenador pedagógico e os professores em um contexto de reflexão crítica que podemos observar e perceber os problemas do cotidiano escolar, buscando soluções cabíveis, acreditamos assim, que a formação docente deva estimular uma perspectiva crítico- reflexiva, fornecendo aos professores meios para desenvolver um pensamento autônomo, que proporcione as dinâmicas de um trabalho livre e criativo com foco à construção de uma identidade profissional.

A interação do coordenador em relação aos momentos das conversas informais, nos corredores, nas reuniões informais, nos intervalos são momentos ricos para construir significados do contexto escolar, pois são momentos espontâneos.

O coordenador como líder, precisa desenvolver nele mesmo, e nos professores determinadas atitudes e habilidades, tais como: olhar, ouvir e valorizar. Para Bosi (2000), o olhar ativo e o prestar atenção são tarefas indispensáveis no trabalho do coordenador pedagógico. É importante conhecer o outro, observar seus saberes, suas dificuldades, seus , pois necessita de um olhar acolhedor, sem juízos de valor, sem pressa, passivo de mudanças e compreensivo.

Sendo assim, devemos estar atentos ao nosso olhar, pois a maneira como vemos o mundo torna-se fonte de nossa forma de pensar e agir. Os paradigmas, no sentido geral, é a maneira como “vemos” o mundo, não só no sentido visual, mas também em termos percepção, compreensão e interpretação. Devemos olhar os outros, com outros olhos, para compreendermos os seus pontos de vista.

Uma outra característica do olhar é a amplitude. O coordenador pedagógico deve ter um olhar imediato, das situações cotidianas, mas que sirva como trampolim para projetar ações no futuro, ou seja, é a base para determinarmos o que desejamos construir a médio e longo prazo.

Quanto ao ouvir, enfatizamos aqui um ouvir ativo, o coordenador deve colocar-se no lugar do professor, do aluno através da compreensão dos sentimentos e atitudes, da verbalização para que possam juntos esclarecer e compreender os problemas ou situações que foram verbalizadas (Mahoney e Gatti, 1984).

O valorizar é uma ação que é intersecção entre o ouvir e o falar. Deve estar presente nas atividades do coordenador pedagógico, permeando seus passos e ajudando o trabalho em equipe.

Se um dos objetivos escolares é a formação de cidadãos críticos, ressaltamos que a cidadania está presente nas relações entre as pessoas e nada melhor que o coordenador pedagógico como eixo do processo ensino-aprendizagem, desenvolver uma boa relação interpessoal na escola, articulando o grupo de professores com busca na qualidade de ensino em uma perspectiva crítica e trabalho em equipe.

Quando utilizamos a linguagem para nos comunicarmos, fazemos uso de formas relativamente estáveis e convencionadas de textos que são compreendidos pelos nossos interlocutores dentro de um determinado momento histórico-social. Nesse processo, nos apropriamos dos gêneros de texto reconhecidos socialmente e para utilizá-los, faz-se necessário desenvolvermos capacidades de linguagem (capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade lingüística-discursiva), que de acordo com Magalhães (2003: 21) quando estamos trabalhando com formação de professores (pois faz parte do trabalho do coordenador pedagógico): “...é crucial que o contexto criado propicie que cada uma das capacidades de linguagem sejam trabalhadas na descrição, compreensão e análise das práticas discursivas”.

Compartilhando o mesmo pensamento, Dolz e Schneuwly (1998), as capacidades de ação possibilitam que um texto produzido possa ser entendido a partir de um dado contexto situacional, pois o texto traz representações do produtor em relação ao contexto, relacionando o ato de comunicação aos papéis sociais do emissor e do destinatário. Sob a nossa perspectiva, acredito que as capacidades de ação se relacionam com a retomada dos objetivos dos coordenadores pedagógico, a compreensão de contextos específicos, onde as ações ocorrem com todos os envolvidos nesses contextos e os conteúdos das reflexões produzidas.

Quanto as capacidades discursivas para Magalhães (2003), relacionam-se com a forma de organização dos eventos reflexivos, tendo como foco a escolha da variante discursiva, que possibilite ao coordenador explicitar suas convicções teóricas e os diferentes papéis assumidos nas ações que realiza, como por exemplo nos diálogos na interação com pais e alunos.

Em relação as capacidades lingüístico-discursivas ressaltamos que elas estão diretamente relacionadas à aprendizagem, voltada para a utilização da linguagem em sua materialidade, relacionando com o coordenador pedagógico. Podemos perceber

que, através da linguagem, descobrimos sinais sobre as representações que embasam suas ações, possibilitando reflexões para buscar o significado que permeia suas escolhas e atitudes.

Refletindo: em suma, resgatar a função social do Coordenador Pedagógico, suas atribuições e a valorização da linguagem é muito mais do que seguir um método, é um caráter dinâmico e político realizado por sujeitos históricos que agem e vivenciam valores e que utilizam a linguagem para se posicionar e negociar seus sentidos, portanto chamamos de coordenador polvo, por relacionar as quantidades de braços com as tarefas que são de sua responsabilidade e vamos além quando afirmamos que cada “braço” do polvo não é só dele, e sim do cidadão, da sociedade, dos atores da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores-estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
2. ALMEIDA, L. R. *A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível*. In: BRUNO, E. B. G. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
3. AMIGUES, R. *L'enseignement comme travail*. In: BRESSOUX, P.. *Les strategies de l'enseignant em situation d'interactions*. Note de synthese pour cognitive. Programme École et Sciences Cognitives, 2002.
4. BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
5. BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1997.
6. BRUNO, E. B. G. *O trabalho coletivo como espaço de informação*. In: GUIMARÃES, A. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo : Edições Loyola, 2003.
7. DALBEN, ANGELA I. L. *Conselhos de classe e avaliação - perspectivas na gestão pedagógica da escola*. São Paulo: Papyrus, 2004.
8. DE TERSSAC, G. *Le travail: une active collective*. Toulouse: Octarés, 2002.
9. DOLZ, J. ; B. SCHNEUWLY *A exposição oral*. In: ROJO, R. H. & CORDEIRO, G. S. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

10. ÉRNICA, M. *O trabalho desterrado*. In: MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva*. Londrina: FAPESP, 2004.
11. FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
12. GARCIA, Carlos M. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In: NÓVOA, A. *Aos professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
13. GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
14. GOMEZ, A. P. *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexiva*. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
15. HABERMAS, J. *Théorie de l’agir communicationnel*, tI et II, Paris: Fayard. 1987.
16. HAGREAVES, A. *Changing teachers, changing times. Teacher’s work and culture in the post modern age*. Nova York: Teachers College Press, 1994.
17. KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
18. KOCH, S. The nature and limits of psychological knowledge. Lessons of a Century Qua “Science”. *American Psychologist*, Ano X, 36 (3), 1981.
19. LIBERALI, F. A pragmática como negociação de sentidos. *Caderno de Estudos Lingüísticos*, v. 8, n.30, 1998.
20. MAGALHÃES, M. C. *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP, 1996.
21. MAGALHÃES, M. C. *A linguagem na formação de professores como profissionais*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
22. MAHONEY, A.; GATTI, B. Aperfeiçoamento de habilidades de interação e mudança de atitudes. *Psicologia da Educação*. PUC/SP, Dez, n.04, 1984.
23. NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
24. PLACCO, V. *A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas*. In: BRUNO, E. B. G. *O Coordenador Pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000.
25. PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação : perspectivas sociológicas*. Lisboa : Dom Quixote, 1993.
26. RICOEUR, P. *Du teste à l’action: essais d’ hermenéutique II*. Paris: Sevil, 1996.
27. SCHON, D. *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass, 1997.

28. SCHON, D. *Educando o profissional reflexivo - um novo desing para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
29. VASCONCELLOS, C. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança para uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad, 2003.