

COORDENADOR PEDAGÓGICO: ENTRE O IMAGINADO E O VIVIDO

Liliam Fávero

Universidade Cidade de São Paulo – UNICID
liliamprof@superig.com.br

RESUMO

O artigo propõe algumas reflexões sobre as percepções construídas em relação ao Coordenador Pedagógico na escola pública estadual de São Paulo. Faz um breve percurso sobre a presença das metáforas no campo educacional, enfatizando como refletem as diferentes visões sobre a atuação do Coordenador no espaço escolar. Em seguida procura estabelecer de que modo a atuação deste pode modificar ou resignificar estas percepções e a própria ação formadora.

Palavras-chave: Formação docente, Coordenador Pedagógico, modelos de formação

ABSTRACT

The article proposes some reflections on the perceptions constructed in relation to the academic coordinator in the state school in Sao Paulo. Make a brief rundown on the presence of metaphors in the educational field, emphasizing that reflect the different views on the role of coordinator in school. It then seeks to establish how the performance of this can modify or reframe these perceptions and their formative action.

Segundo Aristóteles, a metáfora consiste em dar a uma coisa um nome que pertence a outra coisa, uma transferência que pode se realizar do gênero para a espécie, da espécie para o gênero, de uma espécie para outra ou com base em uma analogia. A noção de metáfora algumas vezes foi empregada para determinar a natureza da linguagem em geral. Como instrumento lingüístico, hoje sua definição não se diferencia daquela de Aristóteles.

Utilizamos a metáfora como um conjunto de idéias capazes de simbolizar aquilo que pensamos ou que construímos como representações sobre algo ou alguém. No campo educacional as metáforas muitas vezes

traduzem situações vivenciadas ou desejos, através das imagens que criamos de nós ou dos outros.

As metáforas tecem certo grau de parentesco com o símbolo. Este, quando de ordem lógica e factual costuma ser chamado de cognitivo ou teórico; os enunciados que possuem tais signos são reconhecíveis por possibilidade de serem declarados verdadeiros ou falsos e manifestam um estado de espírito do sujeito que nos ouve (ABBAGNANO, 1998).

Os significados das metáforas provêm de convenções instituídas pelo uso, num dado tempo e contexto. Funcionam de modo prático: a luta de Dom Quixote contra os moinhos de vento, por exemplo, é uma das mais belas metáforas na literatura. Os moinhos não eram monstros gigantes, mas sim metáforas para representarem as lutas dos homens contra suas próprias criações.

- O que vejo amigo Sancho? A sorte sorriu para nós. Ali estão trinta ou quarenta desaforados gigantes com quem penso travar batalhas.
- Veja bem, Vossa Mercê, que aquilo que lhe parece ser gigantes são, na verdade, moinhos de vento e o que neles lhe parece que são braços são as pás que, ao serem empurradas pelo vento, fazem girar os moinhos.
- Bem se vê que ainda não estás versado nesses assuntos de aventuras, meu caro amigo. Esses são gigantes sim (...) a teus comuns e incrédulos olhos te parecem moinhos. Somente nós, os cavaleiros andantes, os vêem como realmente são.¹

Por ser uma representação simbólica, o imaginário atribui significados a um dado da realidade. Esses significados não são isolados entre si, mas despertam sentimentos sobre a ação humana e a fundamentam. Se Dom Quixote visualizasse os moinhos apenas como eram, para que se prestavam, a obra de Miguel de Cervantes seria mais uma história lugar-comum, como tantas outras.

A construção de nossas representações varia no tempo e no espaço e permitem-nos tecer uma rede de relações que se interligam com aqueles que convivem conosco, num movimento constante.

¹ Excertos de Dom Quixote de La Mancha, de Miguel de Cervantes - disponível em http://www.ufrgs.br/proin/versao_1/autores2/index15.html. Acesso em 11 out 2008

A identidade, também de natureza simbólica, é construída a partir das nossas leituras e apreensões do mundo real, numa tentativa de compreensão do lugar que ocupamos, daquilo que separa “eu” dos outros.

... os símbolos são polissêmicos e polivalentes, amparando-se também no referencial significativo que lhes propicia os sentidos, os quais contêm significações afetivas e são mobilizadores de comportamentos sociais. A eficácia dos símbolos consiste nesse caráter mobilizador e promotor das experiências cotidianas (...) e fazem emergir emoções (LAPLANTINE, 1997, p.22).

Construímos nossa identidade amparados também por referenciais que emergem das nossas vivências. Essa construção é constante e permeada por diferentes emoções, que regem nosso comportamento social, nossas ações, nossa formação profissional e através delas acumulamos diferentes experiências que nos servem de referências para novas situações que vão surgindo no decorrer da nossa existência, ampliando nosso pensamento e criando repertórios de atitudes.

Furlanetto (2002) quando discute a trajetória de formação da identidade, especificamente do professor, aponta para a importância de revisitarmos conceitos que nos permitam perceber os símbolos presentes em nossa trajetória profissional. Aproxima-se nesse sentido com Freire (1993), pois a partir da realidade como ponto referencial, rica em significados, a analisamos, refletimos, fazemos um movimento de volta e, na reflexão sobre nós, temos uma experiência formadora e formativa, criativa, crítica, imaginativa, que nos torna melhores como seres humanos e profissionais.

No contexto escolar as metáforas e os símbolos estão continuamente presentes, numa tentativa de explicitar a distância entre o que é desejado e o que é vivido. Existe um saber fazer, saber agir e um saber ser entre professores e o Coordenador Pedagógico que estão em constante movimento, interagindo para a construção de suas relações.

Dadas as pressões do ambiente e as dificuldades encontradas no cotidiano escolar o coordenador muitas vezes mergulha em ações ansiosas, imediatistas. Neste caso, a metáfora do bombeiro é muito pertinente: é o Coordenador focado no fazer cumprir sua tarefa de “apagar o fogo” sem tempo e

preocupação com a formação de vínculos com seu grupo. Assim como o bombeiro, suas intervenções ocorrem no momento do acontecimento (problema) onde acaba por aplicar um saber fazer já utilizado em outras circunstâncias, mais ou menos adequado para aquela situação-problema que se configura. Como o bombeiro não está relacionado com o contextual e o processual; o importante é aplicar a solução já existente e resolver rapidamente, de forma a atingir o que se espera.

Para não ser um bombeiro, é preciso que o coordenador pratique o exercício do olhar e da escuta. Identificar as necessidades reveladas pelo grupo em formação, constatando qual é a sua realidade, analisando e prevendo resultados, buscando a superação de obstáculos. Placco (2003) revela a necessidade desse exercício que possibilitará aceitar e compreender os movimentos que ocorrem e ocorrerão nos professores e possibilitará ao coordenador a confrontação, o questionamento, a orientação e a intervenção nas ações e práticas docentes.

O confronto e a reflexão sobre a prática de formação do coordenador para com seu grupo são importantes para a atuação crítica e principalmente para o entendimento da necessidade de partilhar responsabilidades e tarefas. Se esse movimento não ocorrer, o Coordenador pode ser visto como o *Bombril - mil e uma utilidades*. Traz para si muitas atividades que não lhe são pertinentes ou ainda toma como sua responsabilidade a execução de ações que não são de sua competência direta realizá-las e, quando não consegue, é dominado pela exaustão e pela frustração, pela sensação do dever não cumprido.

O cotidiano do Coordenador Pedagógico [...] é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética. Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem a responder à situações do momento. (PLACCO, 2008, p. 47)

Um dos maiores desafios impostos hoje à função de Coordenador Pedagógico é manter o foco no seu objeto de trabalho, que é a formação continuada do professor. Implementar práticas formativas que tenham a intenção de qualificar professores para uma melhor atuação, conseqüentemente trazendo mudanças para as práticas em sala de aula e na dinâmica da escola é a idealização profissional,

porém distante do que vivenciamos. Ainda estamos presos às questões burocráticas, resolvendo problemas que não condizem com nossa função, muitas vezes atuando como controladores.

Observando a trajetória de Coordenadores Pedagógicos que reconhecem a necessidade de retomar a sua função formativa dentro da escola, percebemos mudanças significativas: ao tomar como ponto de partida uma reflexão séria e profunda do que fazem e como fazem, reconhecem a necessidade de mudança, de romper com modelos de formação que não são mais adequados para sua realidade. A partir daí buscam caminhos que os levem a esta nova postura – novos referenciais teóricos investimentos na própria formação, com cursos de especialização, entre outros - além de um novo olhar sobre seu próprio grupo de formação, com suas possibilidades, fraquezas, redirecionando as formas de trabalho, o tempo e a rotina.

Deste processo emerge a consciência de que a ação formadora está presente não apenas nos momentos legalmente instituídos para a formação docente. Ao contrário, isso é uma constante que se dá em um coletivo que envolve professores, alunos, comunidade e demais gestores.

Um projeto de formação não se concretizará se não houver clareza e definição do papel de cada um neste processo de construção. Segundo Freire (1993) esse papéis não são imutáveis e precisam ser identificados pelo coordenador de maneira que colaborem para o fortalecimento do trabalho pedagógico e caminhem para um objetivo comum.

A interação entre professores e coordenador deve ser uma via de mão dupla: voltarem-se para os problemas que são encontrados em suas ações, construindo coletivamente um saber fazer para a resolução desses problemas. É preciso que as relações estabelecidas possibilitem o reconhecimento do coordenador como um formador. É necessário também, por outro lado, que o coordenador reflita sobre sua prática e seus objetivos; não pode manter-se preso à imagem daquele que tem uma função utilitária dentro do espaço escolar.

Enquanto formador de professores é importante que nos conscientizemos de que as metáforas que são construídas sobre nosso papel na escola, de nossa atuação vem de nossas ações. O nosso contexto de atuação está

carregado de significados e de valores e compete a nós o encontro do ponto de equilíbrio entre as diferentes fontes de contribuições que permeiam esse espaço para que possamos cumprir nosso papel.

Existem diferentes modelos de formação. Ferry (1983) estabelece três modelos de formação: um centrado na *aquisição* de competências transmitidas por um formador para o outro para exercer um ofício; na *iniciativa*, onde o formador possui um conjunto de recursos postos à disposição daqueles que se formam e um terceiro, centrado na *análise*, onde o formador é um mediador entre as ações de formação e seus reflexos na prática profissional.

O primeiro modelo, centrado na aquisição de competências definidas que levem a resultados mensuráveis, está ainda fortemente enraizado na formação que hoje se realiza com professores. Parte do princípio de que o que é transmitido pelo formador deve ser interiorizado e posto em prática por aquele que recebe a formação, como se esta fosse algo pronto, acabado, isenta de questionamentos e reflexões.

No modelo transmissivo são enfatizados os conteúdos de formação, sendo toda esta pensada a partir desses conteúdos. Nesta acepção, segundo Ferry (1988), formar significa adquirir e aperfeiçoar um saber, uma técnica ou uma competência. É um modelo de formação preconcebido, já que os conteúdos são predeterminados pela instituição e não pelas necessidades do grupo em formação, traduzindo-se na chamada formação tradicional.

Esta prática formativa ignora que a formação não pode ser transmitida, pois obedece a uma dinâmica de desenvolvimento pessoal e coletivo; ignora também que, ao falarmos de formação de professores, também nos remetemos aos processos de aprendizagem de adultos. Carvalho (2003), colabora para esta percepção:

(...) os adultos que não possuem a mesma plasticidade psíquica das crianças o que sugere a utilização de outros procedimentos metodológicos para construir situações de aprendizagem voltadas às suas maneiras de aprender. O adulto não pode ser atingido tão facilmente pelas necessidades vindas de fora, pois possui vontade, desejos e ideias próprias". (CARVALHO, 2003)

As referências de formação que muitos professores têm sobre o coordenador pautam-se na metáfora do feudo – o coordenador é dono de uma verdade absoluta e tem como obrigação que essa verdade seja apropriada pelo outro. E assim projetada pelo coordenador temos a formação deficitária do professor que por sua vez reflete-se inapropriadamente na formação de seus alunos.

O atual quadro em nossas escolas públicas em relação à formação de professores pouco tem se modificado nos últimos anos. Apesar de alguns esforços para que ocorra uma mudança significativa nas práticas formadoras – esforços estes na maior parte pelo próprio coordenador que busca em cursos de formação novos caminhos para sua atuação - não temos conseguido refletir ou exercitar uma prática pedagógica que não se ampare em repetições ou transmissão de conhecimentos.

O maior desafio é pensar o todo. É preciso que aprendamos novamente a pensar conforme a lógica da relação – compartilhar, agregar, interagir, dialogar. Ter clareza de que se deve construir um objetivo comum a todos. Dialogar sobre os problemas da nossa prática, dar a cada um seu espaço e seu tempo de aprender e refletir. Não termos vergonha ou medo de buscar no outro um caminho, uma referência. O construir e desconstruir práticas, opiniões faz parte desse movimento. Precisamos saber onde queremos chegar.

Neste sentido, os momentos de formação necessitam instigar a reflexão e o diálogo. Levantarem-se hipóteses acerca dos problemas detectados, teorizá-los e a partir deste processo refletir juntos, fundamentados em teorias provocando a reconstrução da realidade que se configura e possibilitando uma nova construção de significados, conseqüentemente um novo pensar e atuar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. 2.ª Ed. Tradução Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 531.

FERRY, Gilles – **Pedagogia de la formación** . Buenos Aires. Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, 1999.

FREIRE, Madalena. Grupo: indivíduo, saber e parceria. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1993.

FREIRE, Paulo. Política e educação. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. A formação de professores: aspectos simbólicos de uma pesquisa interdisciplinar. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). Formação docente: rupturas e possibilidades. Campinas, SP: Papirus, 2002.

GATTI, B. A.; Espósito, Y. L.; Silva, T. R. N. da. **Características de professores (as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas.** Educação e Sociedade Campinas: CEDES, 15, (48), 248-260, 1994.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. Metáforas da vida cotidiana. Campinas, SP: Mercado de Letras; Educ, 2002. (Coleção As Faces da Lingüística Aplicada).

LAPLANTINE, François, TRINDADE, Liana Sálvia. O Que é Imaginário. São Paulo: Brasiliense, 2003. Coleção primeiros passos.

PLACCO, Vera M.N. O Coordenador Pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera M. N.; ALMEIDA Laurinda R. (Orgs.). O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo. Edições Loyola, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Série Psicologia e Pedagogia.