

Coordenação pedagógica: a busca de uma identidade

*Inajara Vargas Ramos

*Professora do Centro Universitário Feevale; Coordenadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica e Assessora Pedagógica do Centro Universitário Feevale; Mestre em Educação pela Unisinos.

E-mail: iramos@feevale.br

RESUMO

Fruto de uma pesquisa que se concretizou a partir de um olhar investigativo sobre a prática de alguns Coordenadores Pedagógicos, este artigo tem por objetivo fazer algumas provocações acerca da identidade dos Coordenadores Pedagógicos que atuam em escolas dos diferentes sistemas de ensino do Vale do Rio dos Sinos, problematizando a ação coordenadora a partir de uma reflexão sobre o significado da docência e da formação acadêmica para o exercício dessa função.

Para isso, o leitor é levado a conhecer o contexto em que se inscreve o *fazer* do Coordenador Pedagógico, para que então possa refletir criticamente sobre sua identidade e sobre a importante relação existente entre o seu *fazer* e o seu *saber* na construção de um espaço de fundamental relevância para a concretização de práticas educativas escolares voltadas à aprendizagem: a coordenação pedagógica.

Palavras-chave: coordenação pedagógica; docência; aprendizagem; saberes; pedagogia.

ABSTRACT

As a result of a research that was accomplished from an investigative look on some Pedagogical Coordinators' practices, this article has the goal of making some provocations about the identity of Pedagogical Coordinators that work in schools of various teaching systems in "Vale do Rio dos Sinos", putting in doubt the coordination action from a consideration on the meaning of teaching and academic formation necessary to that position.

Therefore, the reader will be brought to know the context in which we find the "to do" of the Pedagogical Coordinator, and then she/he can think critically about his/her identity and also about the important relation between his/her "to do" and "to know", in the construction of a relevant fundamental space to the achievement of educational practices turn toward learning: the pedagogical coordination.

Key words: pedagogical coordination; teaching; learning; knowledge; pedagogy.

Coordenação Pedagógica: a busca de uma identidade

Antes de acenar com uma definição sobre quem é o Coordenador Pedagógico, cabe explicitar o cotidiano vivido por aqueles que, hoje, são os protagonistas da construção dessa nova identidade profissional.

Pesquisando a realidade dos coordenadores pedagógicos, no Vale do Rio dos Sinos, é possível encontrar as seguintes proposições:

❑ **o enxugamento dos recursos humanos lançados, aos coordenadores pedagógicos, o desafio de atender, ao mesmo tempo, a diferentes frentes de trabalho, ocasionando um distanciamento da ação pedagógica;**

❑ o acúmulo de funções destinadas a outros profissionais da escola aparece como uma constante aos coordenadores pedagógicos, fato esse percebido até mesmo em realidades privilegiadas, no que tange à qualificação e ao número de recursos humanos;

❑ **a tônica da atuação da coordenação pedagógica, nas escolas, é o trabalho com professores, entendido como orientação pedagógica nos espaços de reunião ou fora deles, através da intervenção individual junto ao professor, acompanhamento através de atuação direta ou indireta, via atendimento ao aluno e estreitamento dos vínculos afetivos entre professores e coordenadora pedagógica, com o objetivo de quebrar a resistência à mudança;**

❑ o trabalho com professores realiza-se paralelamente às reuniões pedagógicas, espaço este que, embora seja referenciado como parte do fazer dos coordenadores, não se caracteriza como uma prática sistemática capaz de contemplar as demandas pedagógicas da escola;

❑ a substituição de professores ainda é uma constante entre os coordenadores;

❑ o trabalho que realizam junto aos alunos se dá, na maioria das vezes, pela falta de alguém que possa desenvolver uma atividade pontual voltada às necessidades do educando. Os coordenadores pe-

dagógicos não contam com a parceria de um Orientador Educacional e, então, por conta desta falta, acabam desempenhando também esta função para a qual não estão preparados.

O conjunto dessas considerações evidencia que as atribuições e atividades cotidianas que envolvem a ação coordenadora relacionam um sem-número de atividades e requerem diferentes saberes, demonstrando uma aproximação à teoria de Tardif (2002, p.18), que anuncia esses saberes produzidos no exercício profissional como plurais, compósitos e heterogêneos, por envolverem “[...] no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas, e provavelmente, de natureza diferente”. A partir daí, compreendendo de que realidade falamos, nos é permitido, então, fazer algumas inferências acerca da identidade profissional do Coordenador Pedagógico.

Coordenador Pedagógico ou Professor?

Por conta do múltiplo *que fazer*, presente nesse campo de ação profissional, sempre que se fala em Coordenação Pedagógica, três qualidades são citadas como necessárias à caracterização daquele que pode atuar como coordenador pedagógico nas escolas. Em primeiro lugar, este coordenador deve ser *atuante*; em segundo lugar, ele deve ser *conhecedor de seu campo de atuação* e, em terceiro lugar, ele deve *ter experiência docente*.

Ainda é consenso pressupor que qualquer professor pode desempenhar a função coordenadora, desde que tenha *experiência docente*. Tal pressuposto encontra em Garcia (apud RANGEL, 2000) uma rejeição à tese ao afirmar que existem conhecimentos específicos que tornam as práticas mais eficientes e eficazes, sendo este um fenômeno pertinente a qualquer área do conhecimento. Exemplificando, afirma que, “embora qualquer brasileiro conheça a língua portuguesa, quem está capacitado a ensiná-la na escola é o professor de língua portuguesa”. (p.185)

Seguindo a mesma linha de pensamento, a autora menciona ser peculiar ao docente, que passa pela formação acadêmica em licenciatura, o contato com saberes das diferentes áreas do conhecimento. Diz, no entanto, não haver garantias de serem esses saberes suficientes para subsidiá-lo na tarefa de dar aulas de didática, matemática, português, educação física e assim por diante, pois quem pode, com propriedade, trabalhar a construção do conhecimento nas áreas supracitadas, é o especialista em cada uma delas.

Com isto não se quer dizer que a especificidade

da formação pedagógica forme um especialista a mais, como se a questão fosse contemplar a divisão do trabalho ou, ainda, de privilegiar, segundo Chauí (1997) a detenção de um saber hierárquico e constrangedor de cada um e de todos os “não-especialistas” que, ao se submeterem à linguagem do especialista detentor dos segredos da realidade vivida, se iludam de participarem do saber. Não se requer a formação de um generalista ou um “superpedagogo” a ser colocado em um papel de autoridade, ou em posição de mando, nem mesmo de simples assessoria técnica; o que se busca é a formação de um educador nivelado aos demais, portador de uma sólida base teórica, atenta aos desafios que apresentar-se-ão quando da concretude das práticas em educação escolar, cujo eixo articulador é encontrado na formação pedagógica destinada a este profissional, e que não é atinente a nenhum outro.

A docência como pré-requisito ao exercício da coordenação pedagógica não é uma variável isolada no tempo e no espaço. Ao problematizá-la, se faz necessário discutir algumas questões importantes que podem lhe conferir um outro sentido, principalmente se entrarmos no terreno da formação dos profissionais – docentes e pedagogos –, independentemente de habilitação ou área de especialização, a fim de definir o que cabe a cada um para que, a partir daí, se possa aquilatar as implicações de adotar a docência como um critério de seleção à função coordenadora.

Os docentes que hoje transitam em nossas escolas de Educação Básica ainda são remanescentes de um modelo de formação orientado pela racionalidade técnica, onde a organização curricular dos cursos privilegiava, em primeira mão, o estudo das disciplinas de conteúdos específicos, voltados para o bacharelado, em detrimento dos conteúdos pedagógicos que se destinavam à formação do professor. Geralmente, essa estrutura previa a realização das práticas profissionais ao final do curso, quando a maioria dos conteúdos teóricos já tivesse sido estudados. A adoção desse modelo subentendia um conhecimento prévio da teoria para que o sujeito, ao apreender a técnica, obtivesse os instrumentos para a solução dos problemas surgidos no desempenho de suas funções.

Segundo Gonçalves e Gonçalves (apud GERALDI et al, 1998), não há como se pensar a formação de um professor nestes moldes. A urgência que há em estabelecer relações entre as disciplinas de conteúdos específicos e as de conteúdos pedagógicos, em função da natureza da atividade docente, não requer que os professores recebam uma formação

puramente técnica, uma vez que eles terão, em seu exercício profissional, contato com situações singulares e complexas que não poderão ser resolvidas apenas com regras e metodologias pré-determinadas. Urge que se abram espaços de discussão, avaliação e redimensionamento das experiências individuais e coletivas dentro dos cursos de formação, como proposta para a formação de um profissional reflexivo.

Para buscar a competência pedagógica, parece-nos importante que no curso de formação, nas diferentes disciplinas, sejam elas de cunho científico ou pedagógico, haja possibilidade de estabelecimento de relações com os conteúdos que serão ministrados pelo futuro professor, bem com as questões sociais, éticas, políticas, ecológicas... neles envolvidas. Se estas relações puderem se fundamentar na prática, melhor ainda. (GONÇALVES Tadeu; GONÇALVES, Terezinha apud GERALDI et alii, 1998, p. 119).

A fusão necessária entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos só faz sentido num contexto onde esteja claro o perfil docente desejado. E, mais do que isso, num contexto onde o compromisso imprescindível do professor seja em relação à aprendizagem do aluno. Demo (2002, p. 75) diz que “para aprender é mister pesquisar, elaborar, argumentar, fundamentar, questionar, refazer com mão própria”. Essas são as ferramentas através das quais o docente, hoje, conquista seu lugar no cenário educativo como orientador da aprendizagem do aluno. Já não basta “dar aulas”, é preciso que o professor saiba aprender para fazer o aluno aprender.

Professor é, sobretudo, quem aprende melhor, sabe aprender mais que os outros, faz disso sua razão maior de ser. Aula qualquer um dá, sobretudo quem não aprende. Quem aprende insiste menos na aula do que no gesto do aluno de aprender a aprender. Por isso, quem aprende de verdade não busca ensinar, instruir, treinar, mas propiciar ao aluno que possa aprender e daí surge imediatamente a perspectiva da aprendizagem permanente, ou seja, o direito de aprender. (DEMO apud NETO et alii, 2002, p. 75-6).

Para além desse compromisso ético e político do professor com a aprendizagem do aluno, Demo (2002) ainda atribuiria ao docente as seguintes características:

- Ser um estudioso, sobremaneira das teorias e práticas de aprendizagem;
- Ser um pesquisador;
- Ser um inovador, atentando para que as inovações sirvam para melhorar a aprendizagem do aluno;
- Ter um projeto pedagógico próprio, a fim de

viabilizar o projeto pedagógico coletivo;

- Saber manejar bem as novas tecnologias;
- Ter o hábito da leitura freqüente;
- Manter-se bem formado, alimentando continuamente sua formação.

O professor, ao receber em sua formação, uma grande carga horária de conteúdos da área e metodologias do ensino, ao invés de aprofundar-se nas teorias da educação e/ou pedagógicas, acaba por distanciar-se daquilo que lhe é mais peculiar – a aprendizagem, aproximando-se do que lhe é mais familiar – o ensino.

Se por um lado, *ser professor* congrega essas particularidades e necessidades, o que o distinguiria de um pedagogo?

O que existe entre esses campos de formação? Aproximações? Distanciamentos? Convergências? Divergências?

O que afinal caracteriza um pedagogo?

O termo pedagogo – no seu sentido original – correspondeu a um “profissional” que conduzia a criança pelos espaços públicos da Antiga Grécia até o local de sua aprendizagem escolar. Supõe o manejo em definir os rumos e a trajetória para que o processo de aprendizagem se instale. (LINHARES, 1997, p. 108).

Dentre os saberes que compõem o processo de aprendizagem dos sujeitos, configuram-se aqueles que tratam da cidadania em sua intenção e ação concreta e aqueles que articulam a teoria à prática. Segundo Linhares (1997), para a consecução desse projeto cabe aos pedagogos:

Encaminhar – direta ou indiretamente – o processo de aprendizagem escolar; vigiar a sua correspondência às exigências da ciência; promover a sua adequação às necessidades e expectativas sociais e políticas, de modo a promover a realização de valores como o da Justiça e da Liberdade. (LINHARES, 1997, p. 109).

A intencionalidade da educação, sua organização e interlocução teórico-prática constituem-se como princípios norteadores do fazer pedagógico. A ordem que mostra o continuísmo, insistindo em perpetuar-se através da ação educativa, deve ser subvertida. A educação sempre persegue um rumo, um sentido, um norte e o pedagogo deve reunir as características que o façam multiplicador da direção mais clara e dos nexos mais visíveis para se chegar ao entrelaçamento entre o dizer e o fazer.

É preciso ler a realidade e nela identificar necessidades e desejos, para com eles reescrever os discursos pedagógicos, de modo a nutri-los com uma intencionalidade, vale dizer, com uma direção

explicitada em palavras e em práticas. (LINHARES, 1997, p. 139)

Atualmente, tanto o professor quanto o pedagogo, reservadas suas especificidades, têm um compromisso formal com os processos envolvidos no ensinar e no aprender. Esses processos, plenos de dialogicidade, têm em sua raiz um forte componente político, social e cultural que transcendem os saberes escolares e são investidos do comprometimento com o aprender e o ensinar a sermos todos humanos. Segundo Arroyo (2002, p. 53), “aí reencontramos o sentido educativo do nosso ofício de mestre, de docentes. Descobrimos que nossa docência é uma humana docência”.

O momento vivido é de transição. Os papéis sociais e profissionais estão passando por grandes redefinições, com o claro propósito de superar os modelos tradicionais de formação, em busca de novos paradigmas que facilitem a compreensão da realidade concreta, onde os currículos escolares se inscrevem. Nesse processo, muitas críticas são dirigidas, tanto aos docentes de modo geral, quanto aos pedagogos de modo particular. Os docentes tentam, incessantemente, responder bem a uma demanda que lhes exige engajamento aos processos educativos, através da imersão em conhecimentos pedagógicos específicos e produzidos num campo de confluências históricas complexas que conjugam movimentos inter e transdisciplinares, visando a agregar desenvoltura e competência no trato das questões pedagógicas. Enquanto isso, os pedagogos tentam, incansavelmente, recortar disciplinas para encontrar o domínio de diferentes áreas do conhecimento, envolvidas na formação dos docentes com os quais trabalha, evitando assim, a construção da imagem de um professor que passa adiante as suas informações e/ou de um especialista que desempenha tarefas acriticamente ou que se omite, confortavelmente. A pedagogia ainda está em busca de sua identidade: formará o docente, o especialista ou o cientista da educação? Esta é uma questão de difícil resposta, pois que ainda faz parte do debate nacional. No entanto, cabe aqui uma definição que ilustra muito bem a multiplicidade que abrange o *ser pedagogo*:

Aprender a ser pedagogo, a reatar com a estação da infância, que é a dos possíveis do ser humano, exige domínio de teorias e, sobretudo, exige uma elaboração pedagógica que não pode ser confundida com a aprendizagem e o domínio de mais uma teoria. É antes um saber sobre o percurso pedagógico, formador, que vai tornando possíveis as possibilidades de sermos humanos. É aprender a ser aquela profes-

sa “boa”, aquele professor “bom”... (ARROYO, 2002, p. 43).

Parece-me que ser pedagogo ultrapassa a especificidade da docência. Acredito que juntos, pedagogos e professores têm um compromisso ético e explícito em relação à aprendizagem, e isso implica respeito às peculiaridades do fazer de ambos, a fim de que esses múltiplos saberes, próprios a cada um desses profissionais, convirjam em favor do direito que todos têm de aprender.

A partir do conjunto de considerações até aqui examinadas, já temos condições de problematizar, com mais propriedade, a docência como pré-requisito à coordenação pedagógica. Certamente, ser professor é importante para a compreensão e para o real dimensionamento do fazer pedagógico, mas não para daí dizer que essa é uma *condição para*. Isso me parece no mínimo arriscado, para não dizer determinista. O que se pode afirmar, com convicção, é que a experiência docente auxilia, agrega valores à ação pedagógica e é parte do fazer dos coordenadores pedagógicos. *Ser docente* é inerente ao *ser pedagogo*, uma vez que a experiência vivida em sala de aula como docente compõe o repertório de saberes dos pedagogos, como dizia Miguel Arroyo (2002) em sua obra já citada. Em contrapartida, a recíproca não é verdadeira, pois os docentes não organizam, necessariamente, seu campo de saberes a partir da vivência como pedagogos.

O que dizer, então, sobre a identidade desse coordenador, se sabemos que docentes ocupam-se da Coordenação Pedagógica e afirmamos que essa docência como requisito ao exercício dessa função é questionável?

Coordenador Pedagógico, quem és?

Certamente um curso de formação, seja em que nível for, não tem a pretensão de forjar um profissional completo ao sair da academia, pois o universo das relações de aprendizagem é extremamente amplo e compreende a incorporação de saberes oriundos de diferentes fontes e circunstâncias. Segundo Tardif (2002, p. 11), de fato não há como se falar em saberes, no âmbito das profissões e ofícios, sem relacioná-los aos condicionantes e contextos do trabalho, uma vez que “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”, ou seja, o saber se relaciona com a identidade da pessoa, com sua experiência de vida, com sua história profissional e com todos aqueles sujeitos com os quais ela se relaciona. O problema que geralmente origina o distanciamento entre os saberes científicos

produzidos pela academia e aqueles produzidos pela prática profissional, parece centrar-se no modo como os profissionais e integrantes da academia relacionam-se com esses saberes.

Relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada, ou pela racionalidade técnica, que supervaloriza o conhecimento teórico, ou pelo pragmatismo praticista ou ativista, que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica. (FIORENTINI et al apud GERALDI et al, 1998, p. 311).

Nesse processo de estranhamento, responsável pela desvalorização dos saberes da experiência profissional, ainda existe a distinção entre aqueles que pensam e decidem os rumos da educação e aqueles que a executam servilmente através das suas práticas. Tal pensamento não encontra mais espaço no mundo atual, a profusão das novas tecnologias e o avanço teórico, proporcionado pelo incremento da pesquisa nas diferentes áreas do conhecimento pede um redimensionamento no modo de pensar e de fazer educação. A própria pedagogia já deu sua parcela de contribuição nesse sentido, ampliando seu espaço de saberes como Marques (apud OLIVEIRA et al, 2000, p. 89) muito bem nos coloca ao lembrar que “a maioria dos inovadores em Pedagogia não foram educadores de ofício, mas teólogos, filósofos, médicos e, mais recentemente, psicólogos ou sociólogos”.

Dessa forma, urge que se tenha o entendimento de que os saberes profissionais trazem à tona os conhecimentos e manifestações do *saber-fazer* e do *saber-ser*, e provém de fontes variadas e de diferentes naturezas, sendo por isso considerados “plurais, compostos e heterogêneos”, segundo os estudos de Tardif (2002, p. 61).

Se entendemos que os *fazeres* dos coordenadores pedagógicos estão permeados de *saberes* oriundos de diferentes fontes e naturezas, cabe aqui definir sob qual perspectiva teórica orienta-se o conceito de *saber*. A questão do *saber* não pode ser separada das outras dimensões do ensino e nem do trabalho realizado diariamente, de maneira mais específica, pelos educadores. Segundo Tardif (2002, p.11), “o *saber* não é uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas”, nas quais os coordenadores pedagógicos encontram-se mergulhados. Nesse sentido, os *saberes* que falamos situam-se na interface entre o individual e o social, e se baseiam no trabalho, na diversidade, na temporalidade, na experiência de trabalho, no trabalho interativo e no processo de formação.

Finalmente, cabe também tratar da questão do *aprender*, uma vez que esse conceito foi se insinuando,

permanentemente e de diversas formas, no transcorrer do texto. A aprendizagem, concebida como um lugar de articulação de esquemas, permite uma analogia à definição de *saber* quando afirmamos que nesse lugar do processo “coincidem um momento histórico, um organismo, uma etapa genética da inteligência e um sujeito associado a tantas outras estruturas teóricas”. (PAÍN, 1992, p. 15)

Sempre que pensamos em aprendizagem, dois aspectos se impõem à nossa reflexão: um que diz respeito àquele que aprende e, outro, que diz respeito ao objeto da aprendizagem – sujeito e conhecimento, respectivamente. Charlot (1997) reitera a dimensão interativa da aprendizagem com o saber, ao definir esse processo como um conjunto de relações que o sujeito mantém com tudo o que implica o *saber* e o *aprender*, ou seja, as relações que o sujeito tem com o mundo, consigo mesmo, com o *outro* de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender, com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma situação, um lugar. A partir dessas concepções, resta fazer a tessitura entre o *fazer*, o *saber* e o *aprender* – tripé sob o qual se assenta a identidade dos coordenadores pedagógicos.

Como diz Rangel (apud FERREIRA, 2000, p.70), “é preciso falar e fazer o sonho, a transformação, a ação”. Valorizar a Coordenação Pedagógica, hoje, pressupõe ressignificar sua ação, cuja natureza é educativa e sócio-pedagógica. Lidar com a formação, concepção, exercício da reflexão, planejamento e tantos outros meandros da prática educativa, no âmbito da dimensão individual, já são atitudes, no mínimo, provocadoras. Coletivamente, são consideradas como novos desafios que se apresentam ao longo do tempo, seja por força das políticas governamentais ou por evolução das teorias pedagógicas. Acompanhar estes movimentos requer, daquele que se aventura a trilhar esse caminho, desejo, conhecimento, investimento e visão de processo, além da compreensão de que o objeto específico da supervisão escolar, em nível de escola, é o processo de ensino-aprendizagem. A abrangência desse processo inclui: currículo, programas, planejamento, avaliação, métodos de ensino e recuperação, sobre os quais se observam os procedimentos de coordenação, com finalidade integradora e, orientação, nucleada no estudo, nas trocas, no significado da práxis. (RANGEL apud FERREIRA, 2000, p. 78)

Atualmente, o que chamamos de *teoria*, *saber* ou *conhecimentos* só existe através de um sistema de práticas e de sujeitos que as produzam e as assumam. Toda *práxis* requer um profissional que utilize,

mobilize e produza *saberes* de seu trabalho para que, dessa forma, se rompa com a concepção tradicional da relação entre teoria e prática, donde se supõe um saber produzido fora da prática que, por sua vez, é desprovida deste, e é concebida apenas como campo de aplicação. Segundo Ronca e Gonçalves (apud ALVES, 1997), não há como um profissional crescer sem a reflexão sobre o seu desempenho e ação desenvolvida, pois “só entramos na práxis quando refletimos sobre a prática. O ativismo, ao minimizar a reflexão, nega a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo”. (p. 32)

A compreensão de que é necessário superar o ativismo para entrar na práxis ocorre a partir do momento em que o coordenador pedagógico percebe que existem problemas a enfrentar na escola, e que os mesmos têm estreita relação com o contexto onde as práticas se inserem.

Para tanto, é necessário não só que o supervisor esteja convencido que o mundo não termina no portão da sua escola, mas que também ele esteja realmente informado sobre o que ocorre na sociedade brasileira e procure perceber de que forma a sua prática é influenciada por este contexto [...] (RONCA e GONÇALVES apud ALVES et al, 1997, p. 32)

A Coordenação Pedagógica de uma escola deve fugir do modelo organizacional, cuja autoridade e poder se estabelecem como relações verticais de dominação, responsável pela definição de *quem pode mandar* e de *quem deve obedecer*. O coordenador precisa buscar formas de atrair os professores ao envolvimento e comprometimento com o seu trabalho. A chave para alcançar com sucesso esse objetivo é a participação significativa que une o grupo em torno de preocupações profissionais comuns; utiliza-se do conhecimento e da experiência desse grupo para a resolução de problemas de trabalho, criando uma agenda a partir da qual os profissionais são capazes de organizar seu trabalho, de forma autônoma. Esse processo de valorização da capacidade de participação e engajamento com as questões da sua profissão, em seu espaço de trabalho, constituem-se em um processo contínuo de fluir e refluir, que funciona como uma alavanca que estimula os coordenadores pedagógicos a agirem e a se superarem, através da reflexão da própria prática.

Tal prerrogativa do trabalho da Coordenação Pedagógica será levada a efeito quando esse profissional não mais estiver atrelado à condição de docente, quando seu *saber* da prática e reflexão sobre o cotidiano da sua ação não continuar a ser desvalorizado, quando, por isso, não for levado ao imobilismo e à

dependência, capaz de transformá-lo em um profissional que se vê como assessor, professor, diretor, secretário, orientador ou *aquele supervisor* cheio de “receitas milagrosas” para o fazer pedagógico. Ser coordenador, hoje, requer muito mais do que isso. Parafrazeando Marileusa Moreira Fernandes (apud SILVA Jr. et al, 2000, p. 119-0), se os coordenadores pedagógicos, de forma consciente, crítica e comprometida não assumirem sua posição junto à equipe de educadores de sua escola, na organização coletiva de um projeto pedagógico que atenda às necessidades concretas da população a que assistem; se eles continuarem levando, de forma acrítica, para as escolas, as determinações e os conhecimentos produzidos e selecionados fora dela, em vez de tornarem as questões pedagógicas o seu campo de atuação e foco de atenção, indo buscar e cobrar nas diferentes instâncias do sistema os elementos que essas possam oferecer para viabilizar o reconhecimento de sua atuação e a conseqüente redefinição do seu papel, terão perdido uma oportunidade histórica de participar, ativamente, da construção social da sua profissionalidade, bem como de deslocar-se do lugar que controla, a partir de uma *visão sobre*, para o lugar que medeia através do fazer, do *saber* e do *aprender*, que caracterizam a Coordenação Pedagógica como prática reflexiva e propositiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: 2002.
- CHARLOT, B. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- CHAUÍ, Marilena de Sousa. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- DEMO, Pedro. *Professor e seu direito de estudar*. In: NETO, Alexandre Shigunov et al (org.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- FIORENTINI, Dario; SOUZA Jr., Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco A. de. *Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos*. In: GERALDI, Corinta M^a Grisolia et al (org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.
- GARCIA, Regina L. *José – De dia aluno da escola, de noite menino de rua*. In: RANGEL, Mary; SILVA

JUNIOR, Celestino Alves da (orgs.). *Nove Olhares sobre a Supervisão*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

GONÇALVES Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha V. Oliver. *Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores*. In: GERALDI, Corinta M^a Grisolia et al (org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

LINHARES, Célia Frazão Soares. *A escola e seus profissionais: tradições e contradições*. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

MARQUES; Mário Osório. *Professores falantes de si na sala de aula, na escola e na constituição da pedagogia*. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org.). *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

PAÍN, Sara. *Diagnósticos e tratamento dos proble-*

mas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

RANGEL, Mary. *Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez, 2000.

RONCA, Antônio Carlos Caruso; GONÇALVES, Carlos Luiz M. S. *A supervisão escolar: um urgente desafio*. In: ALVES, Nilda (coord.). *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA Jr., Celestino Alves da. *Supervisão, currículo e avaliação*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez, 2000.

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