



SEÇÃO ARTIGO

O papel do coordenador pedagógico na escola: a formação em contexto e a busca por uma epistemologia da prática

The role of the pedagogical coordinator at school: training in context and the search for an epistemology of practice

**Graziela Zaltron de
Oliveira Casagrande¹**

0000-0002-8540-2783

grazi.oliveira@maristas.org.br

Recebido em: 1/5/2020.

Aprovado em: 17/7/2020.

Publicado em: 11/03/2021.

Resumo: O presente artigo tem como objetivo contribuir para uma leitura crítica e criteriosa que auxilie na construção de uma identidade do coordenador pedagógico como capaz de promover, na escola, de forma efetiva, ambientes e espaços de reflexão que auxiliem os educadores a construírem sua professoralidade, se reconhecendo como sujeitos reflexivos. Além disso, busca auxiliar na promoção de uma maior e melhor interação entre o coordenador pedagógico e os professores, visando ao exercício reflexivo da prática pedagógica em um processo de construção contínua e qualificada de uma epistemologia da prática a ser exercida pelos diferentes profissionais que atuam com a Educação Básica.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Professoralidade. Formação em contexto. Epistemologia da prática.

Abstract: This article aims to contribute to a critical and rigorous reading that helps in the construction of an identity of the pedagogical coordinator. This professional is capable of effectively promoting environments and spaces for reflection at school that can help educators to build their teachership, recognizing themselves as reflective subjects. In addition, this work assists in promoting greater and better interaction between the pedagogical coordinator and the teachers, as well as, it aims to promote the reflection about the pedagogical practice in a process of continuous and qualified construction of an epistemology of the practice by the different professionals who work at the regular school.

Keywords: Pedagogical coordination. Teachership. Contextual training. Epistemology of practice.

Introdução

*"Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor,
mas lutamos para que o melhor fosse feito.
Não somos o que devíamos ser,
Não somos o que iremos ser'
Mas, graças a Deus, não somos o que éramos".*

(Martin Luther King)

A sociedade atual vive uma transformação drástica, e inevitável e imprevisível. Nesse contexto, a educação tem sido alvo de inúmeros questionamentos nas últimas décadas, principalmente no que se refere a sua eficiência formativa, ou seja, a sua capacidade de auxiliar efetivamente os sujeitos a se constituírem em quem são, construindo



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Colégio Marista Nossa Senhora da Conceição (SOME), Passo Fundo, RS, Brasil.

projetos pessoais e profissionais que levam em consideração a comunidade global na qual estão inseridos, assumindo compromissos com a sustentabilidade, a ética, a solidariedade e a paz.

Se a escola como instituição tem questionamentos a serem considerados, o que dizer dos coordenadores pedagógicos e professores que atuam de forma a tentar garantir o máximo possível que os ideais previstos no projeto educativo das instituições nas quais atuam se efetivem e tenham êxito junto a estudantes e famílias cada vez mais diferentes e diversas?

A necessidade de formação de professores tem sido muito debatida nos últimos anos, principalmente a partir da criação de consensos de que a formação não é algo atingível, mas algo a ser permanentemente buscada, num processo sem fim de estudo, análise, trocas, fazeres, os quais se constituem nas principais ferramentas formativas quando encarados no viés reflexivo.

O papel do coordenador pedagógico, por sua vez, passou por inúmeras transformações ao longo do tempo, indo da função supervisora à formadora, e exigindo que este profissional se repositicione nas instituições educativas a fim de garantir meios de formação reflexiva capazes de auxiliar os professores a problematizarem e melhor compreenderem o mundo, a si mesmos, aos estudantes e famílias com os quais atuam em sua trajetória profissional.

Assim, em um mundo em constante mudança e transformação, talvez a perspectiva contínua de aprendizagem e reflexão, trilhada por professores e coordenadores, possa ampliar as possibilidades da tão sonhada transformação educacional, sendo um importante tema a ser discutido principalmente no atual contexto das instituições educacionais, as quais, em um processo incansável de busca por qualificação e transformação, constroem e implementam novos documentos norteadores, como Projetos educativos, matrizes curriculares e diretrizes para educação infantil.

Os caminhos para a descoberta de alternativas mais eficazes referentes a esse desejo, talvez possa ser trilhado primeiramente a partir da busca histórica sobre o conceito de supervisão, a qual,

no desenvolver deste texto, vem acompanhada pelo reposicionamento conceitual sobre a função de formador do coordenador pedagógico, em uma busca incessante pelo seu sentido e significado no *espaçotempo* da instituição educativa.

1 Um pouco da história da supervisão: da ação à profissão

Em cada momento da história da humanidade, a ação supervisora foi exercida de diferentes formas. Segundo Saviani:

A função supervisora, desde as comunidades primitivas, sempre esteve presente na história da educação. A evolução nos modos de produção das sociedades foi redefinindo o conceito atribuído à função supervisora que, originalmente, era entendida como a ação de velar sobre alguma coisa ou alguém, a fim de assegurar a regularidade de seu funcionamento ou de seu comportamento (2007, p. 14).

Nessa afirmação é possível inferir que a ação supervisora, nas sociedades primitivas, estava ligada, principalmente, à ação dos adultos sobre a geração mais nova, em um processo de cuidado e educação, sendo muito mais uma representação mental que se dirigia a uma ação específica do que uma profissão.

Medina (1995) descreve a trajetória histórica do conceito de supervisão pontuando que, na Antiguidade, a educação refletia a divisão das sociedades em classes, a partir do surgimento da propriedade privada, diferenciando-se de acordo com os destinatários: proprietários ou não proprietários, sendo que, a estes últimos, destinava-se treinamento para o trabalho. O mesmo ocorreu na Idade Média, com a distinção educacional dirigida aos filhos dos senhores daquela dirigida aos filhos dos servos. Nesse período, não havia a função e nem a pessoa a qual a função supervisora fosse atribuída. O mestre era quem desempenhava todas as funções. Na Grécia, o pedagogo era, primeiramente, aquele escravo que conduzia as crianças ao seu mestre. Depois, passou a ser o próprio mestre, mantendo as funções de ensinar, vigiar e controlar suas ações. Com a Modernidade e a institucionalização da educação, a escola passou a ser a forma domi-

nante de educação e é nesse momento que começa a surgir a ideia de supervisão educacional.

No Brasil, com a vinda dos primeiros jesuítas, em 1549, e com a organização das atividades educativas a partir das Constituições da Companhia de Jesus elaboradas por Inácio de Loyola e desdobradas em um plano intitulado de *Ratio Studiorum*, um agente específico passa a desempenhar a função supervisora. A partir de 1827, com a instituição das escolas de primeiras letras e do método de ensino mútuo, o professor desempenhava a função de docente e supervisor. Porém, com a constatação das más condições das escolas existentes, criou-se a figura do inspetor, responsável por supervisionar as escolas públicas e particulares, tanto no que dizia respeito à manutenção do prédio, frequência de alunos e professores, quanto aos procedimentos adotados pelo professor durante a realização de seu trabalho, visando garantir maior qualidade de ensino.

Já ao final do século XIX, com a ampliação das discussões mundiais sobre a educação, surge a necessidade de criação dos Sistemas Nacionais de Ensino, trazendo a exigência da função especializada que dinamizasse a função pedagógica e administrativa, elaborando diretrizes e normas pedagógicas e supervisionando sua implementação. No entanto, o fato é que a supervisão acabou dedicando-se muito mais às questões burocráticas e fiscalizadoras do que propriamente às questões pedagógicas, produzindo um fracasso pedagógico tão grande que levou à necessidade de reformas educativas que acabaram por diferenciar as funções técnico-pedagógicas das administrativas.

Nessa perspectiva, Gomes (2011, p. 42) afirma que "aos poucos o inspetor foi assumindo um papel de orientação pedagógica em lugar da fiscalização e foi assim que passou a ser chamado de supervisor, bem como denominou-se coordenador pedagógico o supervisor que atuava nas unidades escolares".

Aspectos legais influenciaram significativamente o reconhecimento profissional da atividade de supervisor no Brasil, como foi o caso da Lei 5.540/68 que, em seu artigo 30, diferencia pela

primeira vez as especialidades de inspeção e supervisão e destaca que suas formações dar-se-ão em nível superior e do Parecer n.º 252 de 1969 do Conselho Nacional de Educação que organizou o Curso de Pedagogia em habilitações. A partir desse momento, a profissão passou a ter, também, atribuições mais definidas, sendo um reflexo da forma de organização das instituições complexas e hierarquizadas características do processo de industrialização.

O período ditatorial qualificou o trabalho supervisor como fortemente ligado às questões ideológicas. Conforme ressalta Urban:

[...] a Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei 5.692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º e 2º Graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional n. 5) de 1968, foi feita a Reforma Universitária, nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia (1985, p. 5).

Já na década de 1980, essa visão controladora e funcionalista de supervisão passou a receber duras críticas, sendo a figura do supervisor seriamente questionada sobre sua finalidade e real necessidade na escola. Assim, esse foi o período em que a figura do supervisor limitou-se mais ainda a atividades burocráticas.

2 Outra visão de supervisão: a coordenação pedagógica em ação

A partir de estudos como os de Paulo Freire e da abertura política, a escola ganha status de promotora da transformação social e, mais do que nunca, precisa por em análise sua forma de pensar e fazer educação. Assim, a mudança no perfil dos profissionais que atuam na educação passa a ser um requisito, assim como a mudança na relação estabelecida entre o supervisor/coordenador pedagógico e o professor nas instituições de educação básica brasileiras.

Concordamos com Gomes (2011, p. 48) quando este afirma que a supervisão, hoje, encontra sua especificidade no momento em que volta seu foco para o processo pedagógico, auxiliando

e promovendo a coordenação das atividades desse processo e sua atualização, pelo estudo e pelas práticas coletivas dos professores. Sob essa perspectiva, a supervisão é baseada na participação, na cooperação, na flexibilidade, e não mais na divisão simples, autoritária e controladora do trabalho na escola.

Essa visão ganha ainda mais sentido, quando Heloisa Luck (2006, p. 30-31) caracteriza participação como

[...] mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas, pela construção do espírito de equipe, visando à efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente compreendidos e assumidos por todos.

Assim, essa nova visão de supervisão, passa a ser caracterizada por ações muito diferenciadas daquelas anteriormente lhes atribuídas, a saber, fiscalização, controle e cumprimento de responsabilidades burocráticas.

Segundo Mediano, ao citar suas pesquisas de cunho etnográfico sobre práticas pedagógicas:

[...] o que sobressai, como principal fator para o sucesso da escola, é a presença de um supervisor que vê sua tarefa como essencialmente pedagógica, que está junto com os professores, discutindo com eles os problemas e buscando soluções, conhecendo as crianças, enfim, o fato de a escola contar com alguém preocupado com o ensino e que busca meios de auxiliar o professor a tornar a sua tarefa menos árdua contribui sobremaneira para o sucesso da escola (1990, p. 83).

Assim, também, confiança e a coerência são dimensões importantes para a construção de uma nova postura do coordenador e dos professores na escola. Atualmente, o coordenador deve ser capaz de confiar no grupo, superando o controle e a vigilância, e de ajudar os educadores a construir o desejo por aprender e por repensarem suas práticas através do viés reflexivo, pois sabemos que sem desejo não há conhecimento. Esse desejo não é apenas algo que emerge do querer, mas também algo incômodo, que gera necessidade, que retire a todos do lugar comum e mostre que há outros lugares possíveis de es-

tarmos e de desejarmos que nossos estudantes também estejam. Um lugar de busca constante pelo sentido e eficácia do que fazemos.

Nesse sentido, a vigilância deve dar lugar ao acompanhamento, por parte da coordenação pedagógica, do trabalho desenvolvido pelos professores, pois, segundo Vasconcellos (2002), o acompanhamento parte do princípio de que somos seres contraditórios e em desenvolvimento, portanto, não prontos, e passíveis de errar. Ainda segundo este autor, devemos responder pelo trabalho que realizamos e devemos nos ajudar mutuamente, tendo sempre o Projeto Educativo como referência.

O papel do diálogo nesse processo de acompanhamento e de construção de uma relação de confiança sempre coerente com as concepções presentes no Projeto Educativo da escola é, em grande medida, definidor do sucesso ou insucesso da capacidade reflexiva na escola, pois além de ser um ato objetivo, exercido pelos diferentes sujeitos, constitui-se em uma possibilidade subjetiva de (re)construção das imagens e modelos mentais que constituem os fazeres e os pensares nas instituições educativas. Dito de outro modo, é através da relação dialógica exercida na escola que os sujeitos conseguem confrontar seus saberes com os dos demais colegas e com os diferentes objetos de conhecimento relacionados ao ensinar e ao aprender na escola e na vida.

Diante da existência de uma lógica alienante e da imprevisibilidade do futuro, cabe ao coordenador pedagógico, entre outros membros da escola, provocar esta reflexão e este diálogo na escola: "O provocar é necessário em função da existência de uma lógica para manter as pessoas anestesiadas, alienadas. É necessário administrar uma tensão no processo: respeito pelo professor e ao mesmo tempo posicionamento, provocação". (VASCONCELLOS, 2002, p. 54).

Um cuidado, no entanto, é recomendado nesse sentido, a fim de que essa provocação não se confunda com exercício de poder institucionalizado, o que acaba com qualquer possibilidade de diálogo verdadeiro e profundo. Assim, Heloisa Luck (2006, p. 105) sugere:

[...] a troca da ótica com relação ao poder em si, que deve ser entendido não como um direito de pessoas específicas, individualmente consideradas, mas sim como uma energia organizacional para qual todos os membros devem contribuir e da qual todos podem compartilhar, de modo a contribuir para o empoderamento geral por meio da construção da competência educacional.

Para a construção, manutenção e ampliação desta competência educacional sugerida por Luck, (2006) podemos recorrer as ideias de Alarcão (1996), quando esta sugere que a formação profissional deve incluir um forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais, o que somente será possível, a partir do momento em que a escola se propor a desenvolver uma **epistemologia da prática**.

3 Epistemologia da prática: a construção da professoralidade e a formação na escola

A escola, ao se propor a missão de pensar o mundo e as ações dos sujeitos neste mesmo mundo, criando e buscando alternativas coletivas e viáveis de transformação, coloca-se também a necessidade de qualificar permanentemente suas formas de exercer esses pensamentos e de colocá-los a serviço de todos os membros da comunidade escolar, contribuindo para a atribuição de sentido necessária ao ato de aprender.

Cabe, então, perguntar: Qual o sentido do aprender para o professor? Como ele se vê e se sente aprendiz? Como ele aprende? Com quem? O que lhe afasta de processos significativos e potencialmente transformadores relacionados ao ato de aprender? O que lhe afeta ou mobiliza gerando condições favoráveis de abertura ao processo de aprendizagem? Como ele se constitui sujeito e como se constitui professor?

Talvez essas perguntas possam nos ajudar a dar sentido à necessidade de formação indispensável ao professor, seja ele iniciante ou não em sua profissão. Essa formação, por sua vez, precisa ter como principal referência a reflexão acerca da professoralidade² docente, ou seja, sobre

como cada sujeito/professor se construiu e se constrói docente no dia a dia, na ação pedagógica que desempenha. Ao questionar-se sobre a sua forma de se constituir professor, é possível que este estabeleça relações profundas com a forma como média, auxilia e desafia seus estudantes na sua constituição de aprendentes.

Isso envolve a potencialização de experiências educativas que auxiliem os sujeitos/professores a resgatarem suas memórias, histórias e experiências de vida e utilizar essas informações como conectores entre o passado, o presente e o futuro, compreendendo melhor os motivos que lhe levaram a seguir essa profissão, quais eram e quais são seus sonhos, compromissos, desejos, metas, e que aprendizagens foram e estão sendo construídas ao longo do seu caminho profissional.

A presença desse tipo de reflexão e de situação de aprendizagem que coloca o sujeito em relação com ele mesmo (sua subjetividade) e seus pares (outras, diversas e diferentes subjetividades), em processos intra e intersubjetivos, exige de todos os envolvidos uma capacidade de abertura, de confiança e de humildade muito grandes, já que evidência, durante todo seu processo, a condição de devir, de *via-a-ser*, presente constantemente e continuamente em todos nós. O inacabamento, a incompletude, a falta, além de motivar a busca e abrir espaço para potencializar as condições de aprendizagem, também atuam como problematizadores de nossa identidade profissional.

Segundo Pinazza, "a profissionalidade docente, que se confunde com os processos identitários dos professores, tece-se na apropriação do sentido de suas histórias pessoal e profissional em uma complexa dinâmica que envolve a subjetividade e a relação com outras subjetividades" (2013, p. 55).

Nesse aspecto, qualquer projeto de formação docente deve considerar a forma como cada sujeito atribui sentido ao seu ser professor, atribuindo à pessoa a centralidade dessa formação e buscando, na própria prática e na própria ação, os subsídios necessários para a constituição de uma formação em contexto, de uma epistemologia da

² Segundo Fonseca (2011, p. 24), "professoralidade é o processo e a produção em dinâmica atualização que vai constituindo, a cada momento, o sujeito na relação com sua atividade profissional [...] e está influenciada por diversos aspectos [...]".

prática, ligada intrinsecamente às situações reais vividas pelos sujeitos enquanto se constroem e se experimentam professor.

A coletividade, ou seja, o grupo no qual esse sujeito professor está inserido, também constitui parte fundamental desse processo de formação, contribuindo de forma significativa para a constituição de uma verdadeira epistemologia da prática. Através da dinâmica de formação vivida e experimentada no grupo, é possível mudar a configuração dos saberes e, conseqüentemente, as formas de relacionamentos e de relações estabelecidas no trabalho. É por isso que a formação deve estar vinculada à vida real da instituição educativa, dando sentido às forças reflexivas dos sujeitos, colocando-os diante de potenciais contextos de transformação e auxiliando a constituição de verdadeiras comunidades de aprendizagem dentro do espaço pedagógico institucionalizado, descentrando o ensino e sua visão tradicional e transmissiva do cotidiano educacional.

Nesse sentido, a formação profissional compartilhada por coordenadores, professores e demais membros da comunidade escolar, abarca de modo contundente a perspectiva de desenvolvimento e de mudanças das práticas institucionais, sendo propulsora de transformações que afetam os modos de pensar e fazer educação, criando novas formas desses sujeitos compreenderem a si mesmos, aos outros, aos diferentes contextos e criarem novas alternativas viáveis de viver os projetos individuais e coletivos por meio de uma lógica de cooperação.

É a partir destas premissas, que compreendemos o potencial formador e transformador dos contextos reais nos quais estamos inseridos. As relações estabelecidas e a forma como potencializamos estes espaços em verdadeiros espaços de aprendizagem, define a forma como podemos partir para uma investigação produtiva de nossas próprias ações e da forma como estas impactam as relações de aprendizagem dentro da escola.

Ao tomar as situações de trabalho como formações em contexto, o desenvolvimento profissional passa a ser compreendido, segundo Oliveira-Formosinho, como:

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (2009, p. 226).

Nesse sentido, conforme Charlier (2001, p. 85), citando Perrenoud, a formação contínua articulada à prática e relacionada à perspectiva de profissionalização, é compreendida como o processo pelo qual os professores

tornam-se verdadeiros profissionais, orientados para a resolução de problemas, autônomos na transposição didática e na escolha de estratégias, capazes de trabalhar em sinergia no âmbito de estabelecimentos e de equipes pedagógicas, organizados para gerir sua formação contínua.

Isso mostra-se como em um contraponto necessário ao caráter de proletarização, que destitui os professores de seu ofício ao fazer deles meros executores de programas e tecnologias educacionais pensados por outros; traz elementos significativos para contribuir neste debate, principalmente quando adentra na investigação sobre como os profissionais se desenvolvem em situações reais de trabalho e aprendizagem e quando enfatiza a importância da reflexão na e sobre a ação.

Essa abordagem de formação que empodera o saber construído pelo professor a partir de sua prática, vê no planejamento e na fase pós-interativa de trabalho do professor o campo fértil de reflexão sobre a ação, compreendendo o planejamento como "um processo de tomada de decisão e do tratamento racional da informação" a fase interativa como "o produto da ativação de esquemas de ação e de reflexão na ação" e os destacando como "o ponto de partida e o desfecho da ação, na medida em que a experiência da classe é teorizada, formalizada, para enriquecer a 'base de dados' de referência do professor (aprendizagem pela prática a partir da prática) (CHARLIER, 2001).

Assim, compreendemos que a abordagem de ação e reflexão na e sobre a ação, em um processo de formação em contexto que constitui uma epistemologia da prática viva na escola, abarca não só as dimensões técnicas e de conheci-

mentos específicos necessários à constituição profissional do professor, mas abarca também a forma com que sua professoralidade vai sendo construída em meio a processos intra e intersubjetivos, sendo que a forma como o ajustamento da equipe educativa vai acontecendo a partir destas experiências formativas, caracteriza o processo de adaptabilidade e aprendizagem para a mudança, tornando-se essas também dimensões importantes para a construção de um projeto de formação que julgamos adequado e capaz de ser desencadeador de processos de emancipação e evolução constante do que acreditamos ser educação.

Afinal, tornar-se profissional da educação abarca uma série de competências a serem desenvolvidas e a forma como esse desenvolvimento ocorre e/ou pode ocorrer nas instituições educativas acaba por definir também o campo de formação e auto formação de cada sujeito e de cada grupo que compõe o todo, ou seja, a forma como diferentes subjetividades e diferentes competências específicas se entrelaçam ou afastam-se nas múltiplas interações vividas nos diferentes contextos e os recursos internos e externos aos quais cada profissional recorre para gerir sua forma de compreender e agir em diferentes situações envolvendo seu ofício, constituiu o *modus operandi* desse grupo e difere-se significativamente de um grupo para outro, sendo impossível para qualquer processo verdadeiramente formativo, tentar operar a partir de outras premissas, desvinculadas da real necessidade (projeto/ação) e do real significado (sentido) somente atribuído e constituído no contexto no qual se insere aquele grupo específico.

3.1 O tripé pesquisa-ação-formação e as premissas da formação

Além dos aspectos já mencionados, não podemos deixar de abordar também a importância do tripé pesquisa-ação-formação como indispensável na constituição de uma verdadeira epistemologia da prática, dado seu caráter de profundidade nas múltiplas interações possíveis nos diferentes contextos educacionais.

Ainda segundo Charlier (2001, p. 97):

A formação é a oportunidade de experimentar estratégias obtidas em parte dos modelos e teorias [...]. Ela constitui o material de base da pesquisa sobre as condições favoráveis a uma articulação entre teoria e prática. A ação consiste em desenvolver a ferramenta educativa, em experimentá-la nas salas de aula de modo a poder depurá-la e adaptá-la aos contextos para os quais foi concebida. É o objeto da formação.

Com base nessa afirmação, pode-se verificar a possibilidade de que as formações resultem das pesquisas a partir das práticas (ações), lhes dando real sentido, e também se originam destas mesmas práticas (ações) quando postas sobre o caráter de pesquisa, ficando evidente a necessidade absoluta da ação como objeto de formação, ou seja, de sua atribuição como ponto de partida e como ponto de chegada em processos de formação continuada na escola.

Nesse sentido, a pesquisa na escola, além de estar estreitamente vinculada aos contextos vividos e também aos contextos desejados e buscados sob a luz das teorias, constitui-se em um elemento capaz de restituir à escola sua identidade como propulsora dos processos de aprendizagem, como *lócus* de conhecimento, como potencial inesgotável de busca por elementos novos de reflexão que auxiliem o emergir de ações cada vez mais contextualizadas (no real e no possível), tendo em vista o Projeto Educativo das Instituições de Ensino e a possibilidade de autoria e construção pessoal e coletiva das diversas formas de professoralidade.

No entanto, não podemos deixar de mencionar também, o quanto compartilhamos da visão de Delors (1996, p. 162) de que "dada a importância da pesquisa na melhoria do ensino e da pedagogia, a formação de professores deveria incluir um forte componente de formação para a pesquisa". Talvez com a constituição de docentes em pesquisadores, e com parcerias com universidades e institutos de formação, possamos avançar ainda mais nas reflexões e ações assertivas em torno da educação.

Como exemplo disso, destacamos, abaixo, as **premissas da formação articulada à prática profissional** oriundas de um projeto de pesquisa-

-ação-formação do Departamento de Educação e Tecnologia da Bélgica, descrito por Charlier (2001, p. 85 *et seq.*) em seu texto *Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática*, e que podem ser assumidas como fonte de análise para os mais diversos projetos de formação:

a) uma formação organizada em torno de um projeto de grupo:

o grupo explicita sua vontade e esta é determinante na construção do projeto de formação. Refere-se à possibilidade do professor manter uma distância crítica da prática, de modo que possa apoiar-se em suas ações cotidianas para refletir, mas que não se sinta exposto ou ameaçado na reflexão sobre elas; que tenha um tempo limitado, nem curto que não se possa perceber as mudanças e nem longo demais que não permita outros projetos paralelos; que seja estruturado em etapas; que favoreça a cooperação no grupo e permita a expressão e confrontação de práticas;

b) um ambiente de formação aberto:

compreende a instituição escolar como um local de trabalho e formação onde estratégias de aprendizagem podem ser exploradas em confrontação de ideias, análises de situações com colegas e elaboração de projetos em equipe. Também é um lugar aberto onde é possível ter acesso a outros recursos que favorecem a reflexão na ação;

c) Uma formação integrada no percurso de desenvolvimento profissional:

Refere-se ao sentido que assume em relação aos projetos pessoais e profissionais dos professores, inscrevendo-se em seu percurso profissional;

d) uma formação articulada ao projeto pedagógico da instituição:

faz parte do investimento da instituição em seu capital humano, em um coinvestimento que permite o desenvolvimento do projeto do estabelecimento e que o professor perceba seu papel no mesmo. Trata-se de um investimento em questões como

adaptabilidade, flexibilidade, gestão de riscos e outras competências;

e) um profissionalismo ampliado do formador:

pressupõe um profissionalismo que permita formular e revisar objetivos, acompanhar percursos de aprendizagem, explorar diferentes recursos, desenvolver ferramentas de análise das práticas e avaliação dos aprendizados realizados na formação.

Como é possível perceber, a partir do exposto, nessa concepção de formação, o coordenador pedagógico assume a dimensão de formador e sua identidade dentro da instituição educativa passa a ser construída e ressignificada a partir dos pressupostos pedagógicos que o legitimam. Assim, sua relação com os demais membros da comunidade escolar, especialmente os professores que, junto com ele, estão em formação, deixa no passado a hierarquia distanciadora e dá lugar à parceria capaz de promover efetivos momentos de formação em contexto, recolocando a aprendizagem no foco do trabalho pedagógico e da instituição educativa.

4 Ensaios de uma epistemologia da prática

O percurso reflexivo que nos trouxe até aqui e que perpassou o conceito histórico de supervisão indo em direção ao papel de formador do coordenador pedagógico, traz um importante desafio a este profissional da educação que mais do que nunca precisa estabelecer uma relação profunda e produtiva com seus parceiros de caminhada, professores e professoras, para que possa efetivamente auxiliar na construção de uma epistemologia da prática, auxiliando-os a descobrir que:

Ser professor implica saber quem sou, as razões pela qual faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização a serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos (ALARCÃO, 1996, p. 177).

Acreditamos que somente desta forma, como afirma Pereira, a prática educativa

[...] longe de significar o conjunto de procedimentos e rotinas de um professor no interior de uma escola, significa a experiência inted88l de um sujeito que, vidente das figuras visíveis e invisíveis, embarca com seus interlocutores (alunos, direção, supervisão, etc.) numa viagem de explicitação/apropriação progressiva se si (...) É com o ser, produtor de diferenças, que se deve estabelecer relações, ao invés de com conceitos cristalizados e desvitalizados. São escutas e olhares, cuidadosos, de si e do mundo que devem ser praticados (1996, p. 226).

Tendo em vista estas concepções, socializo uma experiência formativa que julgo significativa em minha prática de coordenadora pedagógica, função que exerço há cinco anos em uma instituição educacional da rede privada da cidade de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, e que consiste na constituição de uma importante oportunidade de efetivar um projeto de epistemologia da e na prática por meio de experiências formativas diversas e pela utilização dos **Cadernos de Memórias Reflexivas** que permitem aos professores elaborem e reelaborem suas memórias ligadas ao cotidiano pessoal e profissional em relação à docência.

Essa proposta alinha-se ao que Kishimoto e Oliveira-Formosinho (2013, p. 66) dizem denotar "uma condição identitária, que permite que a pessoa fale de si e de sua prática com autoria de quem viveu, experienciou, portanto, com autoria". Nos breves relatos da prática vivenciada pelos professores em diferentes contextos de aprendizagem refletidos sobre a influência de teorizações, é possível perceber o crescente nível de compromisso e empoderamento profissional docente.

Além disso, essas teorizações, desejadas e buscadas pela força de sentido dos contextos reais no qual as professoralidades vão sendo construídas, traz para o espaço formativo, a qualificação capaz de romper com o senso comum e com as atividades rotineiras que muitas vezes impedem a reflexão de atingir níveis realmente potentes em caráter de transformação das culturas institucionalizadas na escola.

Nesse sentido, torna-se esclarecedora a recons-

trução conceitual que Alarcão, faz do conceito de **reflexão** segundo Dewey (1996, p. 175), definindo-a como uma forma especializada de pensar que:

Implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem.

E, ainda, segundo a autora:

Ao caracterizar deste modo o pensamento reflexivo, Dewey está a diferenciá-lo do ato de rotina que, embora fundamental ao ser humano, é guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade. A reflexão, ao contrário, baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a racionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num ato específico, próprio do ser humano (ALARCÃO, 1996, p. 175).

Sabemos que esse pensamento, caracterizado como reflexivo, emerge como moda no discurso pedagógico atual, mas, para além deste fato, ele centra sua real necessidade a partir dos mais diferentes pressupostos relacionados às questões da sociedade, sendo ainda mais fortemente necessário no que tange o direito à educação de qualidade.

Pensamos que o potencial narrativo e autoral presente nos Cadernos de Memórias Reflexivas, ao ser construído, compartilhado, explicitado e confrontado³ com colegas em diferentes situações de reflexão, debate e vivências, constitui-se em atos de significação tanto individuais como coletivos, e relaciona-se com as concepções de conhecimento propostas nas teorias de Vygotsky e Bruner, as quais postulam que o mesmo é resultado de construção de significados realizada na interação dos sujeitos com os contextos socioculturais.

Além disso, esta experiência permite que o papel de supervisor (andaime e/ou tutoria), ou seja, do membro do grupo mais experiente que assume a

³ Segundo Chaliar, "a explicitação de sua prática permite ao professor tomar um distanciamento em relação a ela. A confrontação com as vivências dos colegas pode ser tanto uma fonte de reforços das teorias que subjazem à ação como estar no centro de um conflito e fomentar um questionamento" (2001, p. 94). Acreditamos que esse movimento intelectual e afetivo entre os diferentes membros do grupo é o que realmente o caracteriza o processo de formação e constituição deste em uma oportunidade de construção de uma epistemologia da prática na escola.

função de propulsor de desenvolvimento do grupo, seja definido pelo contexto e pela riqueza particular e pessoal desenvolvida pelas experiências no tempo e no espaço de vida que o constitui e o segue constituindo, fazendo com que a função de supervisor seja ora desempenhada pelo coordenador pedagógico ou por qualquer outro membro do grupo que consegue aliar sua capacidade reflexiva aos diferentes contextos educativos, auxiliando o desenvolvimento cíclico e ascensional do processo formativo capaz de construir o que julgamos ser a verdadeira epistemologia da e na prática.

Acredita-se que, a partir da inclusão de elementos reflexivos e de seu exercício institucionalizado na escola com base nos preceitos anteriormente discutidos, teremos a possibilidade da construção coletiva de uma outra escola, muito mais eficiente e com muito mais possibilidade de fazer a diferença na vida dos diferentes sujeitos que dela fazem parte, sejam eles professores, estudantes, famílias ou a comunidade de modo geral, corroborando com o desejo postulado por Kohan (2007, p. 97) de que:

[...] talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo diferente do que elas são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse a crianças e adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a irromper o que está dado e propiciar novos inícios.

Considerações finais

A complexidade dos conceitos abordados neste texto revela, de forma contundente, a necessidade de ampliação do debate e da caminhada investigativa sobre eles. Além disso, revela certa urgência de sua discussão em processos de formação que pretendem efetivar a proposta da constituição da escola em um *espaçotempo* de construção de uma epistemologia da e na prática, recolocando em jogo a questão identitária do coordenador pedagógico.

A reconstrução histórica sobre o conceito de supervisão/coordenação e seus desdobramen-

tos no campo da ação pedagógica, permitiram a ampliação da reflexão e deram lugar a imersão em outros conceitos que julgamos muito caros aos processos de formação em contexto, a saber, formação, pesquisa, ação, epistemologia da prática, reflexão, professoralidade, entre outros.

Nesse sentido, destacamos que, ao abordar a construção da professoralidade e ansiar por um perfil reflexivo dos diferentes sujeitos que atuam no campo educativo, lançamos um problema e uma esperança. Traçamos, de forma sugestiva, a partir de recortes teóricos e da explicitação de sua relação com os processos de formação na escola e o papel do coordenador pedagógico, itinerários que julgamos capazes de auxiliar os processos de ação-reflexão-ação tão necessário e urgentes no campo educativo.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: PORTO, 1996.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. *In*: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerit e CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p. 85-102.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. UNESCO. São Paulo: Cortez, 1996.

FONSECA, Lúcia Lima da. **A escuta em Equipe da Escola**: um estudo sobre linguagem e produção de professoralidade. Porto Alegre: 2011. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOMES, Regina Gabriela. **Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de Educação Infantil de Novo Hamburgo**. Porto Alegre, 2011. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (org.). **Em busca da pedagogia da Infância**: perceber e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. *In*: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 9.º ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 69-80.

LUCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MEDIANO, Zélia D. **O professor e o supervisor ante a avaliação da aprendizagem**. Série Idéias, São Paulo, p.81-93, 1990.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão Escolar**: da ação exercida à ação repensada. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. **O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico**. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 609-635, dez. 2014, <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/302712683>

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Desenvolvimento profissional dos professores**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto, 2009, p. 221-284.

PEREIRA, Marcos Vilela. **A estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Tese (doutorado em supervisão e currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.

PINAZZA, Monica Appezzato. Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida e OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. (org.). **Em busca da pedagogia da Infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 54-84.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2007.

URBAN, L. Supervisão educacional: sim ou não? **Revista de Educação da AEC** (57). Brasília: AEC, 1985.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**. SP, São Paulo: Libertad, 2002.

Graziela Zaltron de Oliveira Casagrande

Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), em Passo Fundo, RS, Brasil; coordenadora pedagógica no Colégio Marista Nossa Senhora da Conceição, em Passo Fundo, RS, Brasil.

Endereço para correspondência

Graziela Zaltron de Oliveira Casagrande

Estrada do Trigo, 1215. Condomínio Vivenda das Palmeiras (G 77)

São José, 99052160

Passo Fundo, RS, Brasil