



O coordenador pedagógico como pessoa e profissional: da autoformação à formação dos professores centrada na escola

Profa. Dra. Cecília Warschauer

Texto originalmente publicado na Revista *ABCeducatio*, ano 3, número 18, 2003.

A concepção de formação baseada num modelo fortemente escolarizado, com a organização em disciplinas, cursos e módulos vem sendo questionada. Essa concepção pressupõe uma dicotomia entre espaços e tempos de formação e espaços e tempos de ação, o que prejudica a articulação teoria/prática e desvaloriza os saberes e experiências pessoais e profissionais dos professores (Amiguiño, 1993). Esse questionamento tem levado à valorização da prática profissional como oportunidade de formação. Reflexão sobre a ação (Schön, 2000), análise das práticas, (Blanchard-Laville e Fable, 1998), profissional reflexivo (Perrenoud, 2002) são algumas das orientações para a formação dos professores, nascidas desse questionamento. E o coordenador pedagógico? Como entender a sua formação? Como auxiliá-la?

Uma nova concepção de formação

Da mesma forma que o professor, o coordenador se forma enquanto trabalha. Da mesma forma que o professor, é a partir de seus saberes e experiências pessoais e profissionais que ele construirá a sua formação. Essa é uma concepção de formação que tem nas experiências seu alicerce. É a *formação experiencial*.

Gaston Pineau (1987), pesquisador francês, aprofunda essa noção de formação, concebendo-a como a articulação entre a *autoformação* (a pessoa forma-se a si própria, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais), a *heteroformação* (nos formamos na relação com os outros, das lições que deles podemos aprender) e a *ecoformação* (a relação direta com as coisas, as experiências, o ambiente, a cultura).

O modelo tradicional de formação, escolarizado, “disciplinado”, é majoritariamente heteroformativo, pois os conhecimentos devem ser assimilados a partir do que o outro sabe: o professor. Certamente que esses conhecimentos são valiosos, mas devem ser apropriados (tornados próprios) pelos alunos, para fazerem parte de si. E, para tal, estes devem atribuir-lhes significados a partir de seus próprios referenciais, de suas próprias experiências de vida. E, ao fazê-lo, ativam seu movimento autoformativo, pois a autoformação é que permite a emancipação do peso dos outros e a descoberta de uma relação pessoal com as coisas.



A identidade do coordenador pedagógico

Ao assumir a função de coordenadora pedagógica de 5ª à 8ª séries, há 10 anos, trazia na bagagem apenas (pois me parecia muito pouco) as experiências de uma professora que havia trabalhado com diferentes coordenadoras. Trazia muitas críticas e algumas hipóteses a respeito dessa função.

Os primeiros tempos foram marcados pelo forte sentimento de solidão. A construção de minha identidade como coordenadora contrastava com o da professora que fui, que participara de grupos de formação, no qual trocávamos experiências, analisávamos o vivido e estudávamos conjuntamente. Também fazíamos registros da prática, que serviam como um guia para os estudos e as trocas. Esse registro era um instrumento de autoformação.

Para enfrentar a solidão, utilizei o mesmo instrumento: um Diário com o registro de minha prática como coordenadora. Fui procurando novas formas de registrar e analisar o vivido que dessem conta das características próprias dessa função, pois a identidade profissional é um processo e, como tal, se dá no tempo e se constitui pela ação. A identidade é uma categoria da prática, com diz Paul Ricoeur:

dizer a identidade de um indivíduo ou de uma comunidade é responder à questão: *Quem fez a ação? Quem é o seu agente, o seu autor? (...) Responder à questão “quem”?, como o dissera energicamente Hanna Arendt, é contar a história de uma vida. A história narrada diz o quem da ação. A identidade do quem é apenas, portanto, uma identidade narrativa* (Ricoeur, 1997, p. 424, grifos do autor).

A escrita do Diário já significava uma preciosa oportunidade formativa, seja pelo espaço reservado para a narrativa e análise da prática, seja pelo estímulo à autoformação, na medida em que mobilizava a lembrança de várias experiências anteriores, tanto das coordenadoras que tive quando atuava como professora -pelo modelo positivo ou negativo-, quanto das leituras teóricas dos anos anteriores, que instigava a buscar outras. Há trechos de livros em meu Diário, evidenciando o papel aclarador e estimulante que desempenharam. Entretanto, era o *concreto da prática* que possibilitava seu sentido.

Assim, a prática do Diário oferecia a oportunidade de desenvolver a atenção e a observação, compreender as vivências e me engajar mais no trabalho, pela calma e paciência de enxergar o “miúdo” do cotidiano, ao mesmo tempo que possibilitava manter uma ligação entre os tempos: entre meu passado de professora, a prática presente da construção identitária da coordenadora e a antecipação de projetos pessoais-profissionais, a curto e médio prazos. A identidade é entendida não como algo estático, mas em constante atualização, em re-posição. Identidade como metamorfose (Ciampa, 1998).

A formação centrada na escola

Por acreditar que como coordenadora pedagógica eu deveria ajudar os professores em seu processo formativo, mas sem cair no modelo tradicional de formação, heteroformativo, fui novamente buscar outra “ferramenta” que trazia na bagagem das experiências anteriores: o papel do grupo para as trocas de experiências, para discutir, estudar e elaborar projetos.



Portanto, tratava-se de criar, no cotidiano escolar, grupos de trocas com os professores, de modo que eu pudesse *co-ordenar*, isto é, *fazer junto* com eles e propiciar que redes de partilhas se constituíssem. Se eu acreditava que as Rodas com as crianças (Warschauer, 1993) as ajudavam a construir seus conhecimentos de maneira significativa, o mesmo poderia acontecer ao pensar na formação dos professores, implantando as *Rodas de professores*. Foi assim que constituímos, naquela escola, várias instâncias de trocas sobre a prática, para fazer e pensar juntos. A formação dos alunos era, assim, alimentada pela formação contínua dos professores, das coordenadoras e diretoras. Era uma rede de Rodas (Warschauer, 2001), que ajudava a transformar a escola num *oikos* (casa), um ambiente formativo para os professores, alunos, coordenadores e diretores: um espaço para a ecoformação.

Referência Bibliográfica

- AMIGUINHO, Abílio. “Formação: da lógica escolarizante à articulação com os processo de mudança”. *Aprender*, n. 15, Portalegre (Portugal), pp. 31-39, 1993.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine & FLABET, Dominique. (orgs.) *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris: L’Harmattan, 1998.
- CIAMPA, Antonio da C. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PINEAU, Gaston. *Temps et contretemps*. Montréal(Québec): Les Éditions Saint-Martin, 1987.
- RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*, tomo III, Campinas(SP): Papyrus, 1997.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- WARSCHAUER, Cecília. *A Roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- _____. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.