

O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola

Luzia Angelina Marino Orsolon
Professora da PUC-SP

Transformar significa ultrapassar o estabelecido, desmontar os antigos referenciais, adotar novas bases conceituais, construir outras modalidades de ação, ligando objetividade e subjetividade (Maria da Glória Pimentel – anotações de palestra – 1999).

Cada época se impõe e nos impõe desafios diante dos quais nos sentimos, muitas vezes, despreparados. No século que findou, tratamos a todo momento indícios de mudança nos diferentes campos do conhecimento, nas organizações sociais e nas diferentes culturas e sociedades. Eles têm chegado até a escola, levantando questionamentos que demandam reflexões e sobre os quais o coletivo da escola precisa se debruçar. Temos aqui um dos motivos pelos quais a mudança tem sido um tema recorrente para os educadores.

Quem deve educar este homem e como fazê-lo no atual contexto que se configura, assumindo-se como sujeito e objeto dessas mudanças? E que espécie de mudanças são essas? Para onde se dirigem?

Falo aqui do compromisso com a formação do homem transformador, aquele capaz de analisar criticamente a realidade, desve-

lando seus determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos, protagonista da construção de uma sociedade justa e democrática, superador dos determinantes geradores de exclusão.

A escola, espaço originário da atuação dos educadores, mantém uma relação dialética com a sociedade: ao mesmo tempo em que produz, ela transforma a sociedade e a cultura. Os movimentos de reprodução e transformação são simultâneos. As práticas dos educadores, que ocorrem na escola, também se apresentam dialéticas, complexas. Desvelar e explicitar as contradições subjacentes a essas práticas são alguns dos objetivos do trabalho dos coordenadores, quando planejado na direção da transformação.

Essas posições permitem-nos afirmar que as inovações, no campo educacional, seja no âmbito das idéias, seja no dos materiais, incidem sobre as pessoas envolvidas nesse processo, e portanto serão elas, professores, coordenadores e demais funcionários da escola, os agentes responsáveis pelos processos de mudança que poderão ocorrer. São elas que, ao mesmo tempo em que sofrem o impacto, podem protagonizar as mudanças. Com isso quero dizer que as transformações em questão são um trabalho de autoria e de co-autoria, no qual o discurso oficial, a pressão do ambiente não são suficientes para desencadear esses processos. É necessário que haja a adesão, a revisão das concepções, o desenvolvimento de novas competências e a consequente mudança de atitudes dos envolvidos no processo. Mudar é portanto trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista.

Levar os educadores à conscientização da necessidade de uma nova postura é, a meu ver, acreditar na possibilidade de transformar a realidade e também acreditar na escola como um espaço adequado para isso, dado que, assim, por meio de um movimento dialético de ruptura e continuidade, poderá cumprir sua função inovadora.

Uma experiência de formação continuada em serviço

As preocupações acima levantadas e a crença de que o coordenador pode ser um dos agentes de transformação por meio da escola direcionaram meu trabalho de pesquisa, que buscou responder

quais seriam as ações do coordenador, com o professor, capazes de desencadear um processo de mudança.

O trabalho foi realizado com um grupo de professores do ensino médio, num processo de formação continuada, durante o qual os professores viveriam a implantação de uma prática curricular inovadora, denominada "projetos interdisciplinares". Foi possível encontrar algumas respostas que se configuraram como conclusões, não-definitivas, para tais interrogações.

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador. É fundamental o direcionamento de toda a equipe escolar, com a finalidade de explicitar seus compromissos com tal prática político-pedagógica verdadeiramente transformadora. Essa é uma maneira de garantir que os atores, de seus diferentes lugares – professor, coordenador, diretor, pais, comunidade e alunos –, apresentem suas necessidades, expectativas e estratégias em relação à mudança e construam um efetivo trabalho coletivo em torno do projeto político-pedagógico da escola. Assim, as mudanças são significativas para toda a comunidade escolar, de maneira que as concordâncias e discordâncias, as resistências e as inovações propostas se constituam num efetivo exercício de confrontos que possam transformar as pessoas e a escola. A ação do coordenador, tal qual a do professor, traz subjacente um saber fazer, um saber ser e um saber agir que envolvem, respectivamente, as dimensões técnica, humano-interacional e política (Placco, 1994:18) desse profissional e se concretizam em sua atuação. Esses aspectos estão em constante relação/interação na pessoa do professor e do coordenador e se traduzem em sua prática. A esse movimento, que ocorre de maneira crítica e simultânea produzindo a compreensão do fenômeno educativo, Placco (1994) denomina *sincronicidade*. Esse processo dinâmico é o responsável pela mediação da ação pedagógica, e para que essa mediação alcance as metas definidas, ou seja, assuma a práxis e sua transformação, "a sincronicidade deve ser vivida num processo consciente e crítico" (Placco, 1994:19). Temos então a sincronicidade consciente median-

do a prática do professor e o processo de formação mediando a formação do professor, da escola e da educação, residindo aí algumas possibilidades transformadoras, as quais descrevo como contri- buição para o trabalho de coordenadores que buscam atuar como mediadores das mudanças da prática dos professores e acabam se transformando também.

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações externas que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convic- ções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. É um processo que aponta para dois movimentos: um interno/subjetivo, que se dá na pessoa do professor, ao tomar consciência de sua sin- cronicidade; e outro externo/objetivo, que se dá pela mediação do coordenador via formação continuada. O coordenador, quando plane- ja suas ações, atribui um sentido a seu trabalho (dimensão ética) e destina-lhe uma finalidade (dimensão política) e, nesse processo de planejamento, explicita seus valores, organiza seus saberes para realizar suas intenções político-educacionais. Exerce portanto a cons- ciência de sua sincronicidade. Esse movimento é gerador de nova consciência, que aponta para novas necessidades, gera novas inter- rogações, propicia novas construções e novas transformações.

Os processos de formação continuada, da mesma maneira que a prática docente, não acontecem numa única direção, contemplan- do uma única dimensão. O que pode acontecer é que, em determina- das ocasiões e/ou contextos, privilegie-se um desses aspectos. Placco e Silva (1999) apontam para algumas dimensões possíveis de formar: dimensão técnico-científica, dimensão da formação continuada, di- mensão do trabalho coletivo, dimensão dos saberes para ensinar, dimensão crítico-reflexiva e dimensão avaliativa¹.

1. Estas dimensões estão detalhadas no texto de Placco e Silva intitulado "A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas", em Bruno, Almeida e Christov (org.), *O coordenador pedagógico e a formação continuada*, São Paulo, Loyola, 2000.

Ações/atitudes do coordenador desencadeadoras de um processo de mudança

Sinalizo algumas ações/atitudes do coordenador capazes de desencadear mudanças no professor, as quais foram definidas a partir dos limites e possibilidades apontados em minha pesquisa (Orsolon, 2000). São ações/atitudes a contemplar nos processos de formação continuada, uma das estratégias possíveis para o coorde- nador atuar como agente produtor de mudanças nas práticas dos professores e, talvez, nas práticas sociais mais amplas.

Promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/gestão escolar

As práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na es- cola desenham as relações e as interações que as pessoas estabele- cem em seu interior e definem formas/modelos para o fazer docente. Quando os professores percebem movimentos da organização/ges- tão escolar direcionados para a mudança de determinado aspecto de sua prática, essa situação pode se constituir num fator sensibiliza- dor para sua mudança. A promoção de um trabalho pedagógico que ultrapasse as fronteiras do conhecimento e das funções/ações rigida- mente estabelecidas no âmbito da organização e da gestão da escola, por meio de uma gestão participativa, na qual os profissionais dos diferentes setores possam efetivamente participar da construção do projeto político-pedagógico da escola, colaborando na discussão, a partir de seu olhar e de sua experiência, propiciaria a construção de uma escola em que as relações e os planejamentos de trabalho se dessem de maneira menos compartimentada, mais compartilhada e integrada. A aprendizagem mediante a vivência desse saber-fazer na escola viabilizaria a interdisciplinaridade no âmbito do conhecimento e permitiria o questionamento das práticas docentes vigentes, no sentido de transformá-las.

Realizar um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares

A mudança na escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exer-

cício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho. O coordenador, como um dos articuladores desse trabalho coletivo, precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola; e, nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto. À medida que essas novas idéias, além de conter algo novo, forem construídas, discutidas e implementadas pelos professores e coordenadores envolvidos, tornar-se-ão possíveis a adesão e o compromisso do grupo e, dessa forma, se reduzirão as prováveis resistências.

Mediar a competência docente

O coordenador medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões. Essa mediação pedagógica objetiva auxiliar o professor na visão das dimensões de sua ação, para que ele perceba quais os relevos atribuídos a cada uma delas e a postura daí decorrente. Ao planejar a formação continuada, a ênfase a ser dada em cada uma das múltiplas dimensões desse processo possibilitará orientá-lo ou não no sentido da mudança. Assim, é fundamental que o coordenador conheça e se aproprie das dimensões do processo de formação continuada e faça delas o núcleo de sua ação coordenadora.

Desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente

As intervenções do coordenador podem se dar no sentido da manutenção das práticas docentes vigentes ou no sentido de sua transformação. A necessidade da transformação evidencia-se à medida que o educador tem consciência de si mesmo e do impacto de suas intervenções na realidade. Assim, propiciar condições para que a sincronicidade – "ocorrência crítica de componentes políticos,

humano-interacionais e técnicos na ação do professor" (Placco, 1994:18) – seja desvelada e se torne consciente é uma maneira de possibilitar ao professor novas leituras sobre o seu fazer. Nesse movimento de se perguntar sobre o que vê é que se rompe com a insuportabilidade do saber que se tem, condição importante para os movimentos de mudança na ação do professor.

Investir na formação continuada do professor na própria escola

Desencadear o processo de formação continuada na própria escola, com o coordenador assumindo as funções de formador, além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio.

Incentivar práticas curriculares inovadoras

Propor ao professor uma prática inovadora é uma tarefa desafiadora para o coordenador, porque conduz a um momento de criação conjunta, ao exercício da liberdade e às possibilidades efetivas de parceria. Acompanhar esse trabalho possibilita desencadear um processo de reflexão na ação (formação continuada) durante o qual o professor vivencia um novo jeito de ensinar e aprender e, mediante essa nova experiência, revê sua maneira de ser e fazer, pois a inovação incide em sua pessoa e em sua atividade profissional. Visualizar novas perspectivas, movimentar o cotidiano do professor desencadeiam um movimento de busca pelo conhecimento, à medida que ele precisa recorrer a outros repertórios e procurar ajuda. Nesse processo, o professor assume a formação continuada, movido por uma necessidade interna, embora gerada por uma demanda externa, aprendendo a aprender e transformar-se. Ao propor práticas inovadoras, é preciso que o coordenador as conecte com as aspirações, as convicções, os anseios e o modo de agir/pensar do professor, para que estas tenham sentido para o grupo e contem com sua adesão.

Estabelecer parceria com o aluno: incluí-lo no processo de planejamento do trabalho docente

O aluno é um dos agentes mobilizadores da mudança do professor; assim, é fundamental planejar situações que permitam, efetivamente, sua participação no processo curricular da escola. Criar oportunidades e estratégias para que o estudante participe, com opiniões, sugestões e avaliações, do processo de planejamento do trabalho docente é uma forma de tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais significativo para ambos (constam dessas oportunidades espaço nos planos de ensino para unidades decididas pelo grupo, disciplinas eletivas, cuja temática seja construída a partir de sugestões e necessidades dos alunos; espaços para ouvi-los, sistematicamente, a respeito do processo escolar que estão vivenciando, entre outras). O olhar do aluno instiga o professor a refletir e avaliar, com frequência, seu plano de trabalho e redirecioná-lo. É também oportunidade para o professor produzir conhecimento sobre seus alunos (dimensão da formação continuada) e vivenciar posturas de flexibilidade e de mudança.

Criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola

A fragmentação tem sido a característica do conhecimento vivenciado na escola e, por muito tempo, o professor também se trouxe fragmentado. No entanto, é cada vez mais consensual que o perfil profissional do professor se constrói no entrecruzamento das trajetórias pessoal (o que ele é) e profissional (o que ele realiza). Criar situações e espaços para compartilhar as experiências, para o professor se posicionar como homem/cidadão/profissional, é propiciador de uma prática transformadora. O que o professor "diz e faz é mediatizado pelo seu corpo, pelos seus afetos, seus sonhos, seus fantasmas e suas convicções" (Nóvoa, 1992: 189).

Procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor

Propor práticas que sejam transformadoras e respondam aos anseios e desejos do professor exige que o coordenador esteja em

sintonia com os contextos sociais mais amplos, com o contexto educacional e com o da escola na qual atua. A análise crítica desses contextos fornece subsídios para o planejamento da coordenação; e, quando dessa realidade a ser diagnosticada também fizerem parte os desejos dos professores, o coordenador terá uma situação propícia para realizar ações no sentido da transformação. "Colados às necessidades, eles [os desejos] se manifestam como fonte do humano, propulsores da passagem do estabelecido para o inventado" (Rios, 1994: 32).

Estabelecer parceria de trabalho com o professor

Embora a atitude de parceria do coordenador com o professor esteja implícita nas diversas ações apontadas, creio ser necessário explicitá-la como uma das ações capazes de promover mudanças nas práticas dos professores. O trabalho de parceria, que se constrói articuladamente entre professores e coordenação, possibilita tomada de decisões capazes de garantir o alcance das metas e a efetividade do processo para alcançá-las. O professor se compromete com seu trabalho, com o aluno, com seu contexto e consigo mesmo. Por sua vez, o coordenador tem condições de respeitar e atender aos diferentes ritmos de cada professor. Compartilhar essas experiências no pensar e no agir possibilita ao coordenador rever seu papel, historicamente dado, de supervisionar, de deter informações, para "co-visionar". Nas relações com o professor, institucionalmente hierarquizadas, criam-se possibilidades efetivas de aprender junto, de complementar o olhar, de ampliar as perspectivas de atuação em sala, de maneira menos fragmentada.

Propiciar situações desafiadoras para o professor

O desafio aos professores pode ser provocado pelas expectativas dos alunos em relação ao curso, por uma proposta nova de trabalho, pelas ações do coordenador e/ou pelas interrogações advindas de seu trabalho. Todas essas situações provocam a desinstalação do professor, o que possibilita novos olhares, geradores de novas ações. "Cada desafio traz em si o germe da mudança"

(Placco, 1994: 107). Desencadear um trabalho de acompanhamento da ação docente, que privilegie a reflexão crítica da prática do professor, movimentando-o para a mudança, enquanto pesquisador de sua própria prática, a partir dos interesses e interrogações nela/por ela suscitados.

Viver num cenário de mudança não tem sido nada confortador para o educador, principalmente para o coordenador, que faz nela/dela seu foco de ação, sua parceira de trabalho. Trabalhar no sentido do "ainda não", do "por vir" nos desafia e angustia, pois visualizamos as possibilidades de mudança sob a ótica do possível, ou seja, a nova realidade embrionária desejada. Esse movimento se dá a partir de situações concretas do educador que, consciente de seu papel e de sua sincronicidade, imprimirá direção à sua ação.

O coordenador/educador será um agente transformador na medida em que transformar a si mesmo e, por consequência, à realidade.

Referências bibliográficas

- NÓVOA, A. (org.) (1995). *Profissão professor*. 2ª ed., Portugal, Porto Ed. (Coleção Ciências da Educação).
- ORSOLON, Luzia A. M. (2000). *O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola*. São Paulo, PUC. Dissertação de mestrado.
- PLACCO, Vera M. N. de Souza (1994). *Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos*. Campinas, Papirus.
- PLACCO, Vera M. N. S., SILVA, Sylvia H. S. (2000). *A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas*. In: BRUNO, E., ALMEIDA, L., CHRISTOV, L. (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo, Loyola.
- RIOS, Terezinha A. (1994). *Ética e competência*. 2ª ed., São Paulo, Cortez (Coleção Questões da Nossa Época, vol. 16).

O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores

Vera Lucia Trevisan de Souza
Professora da Faculdade Integração da Zona Oeste
e das Faculdades Oswaldo Cruz

A necessidade da formação contínua do professor é uma realidade que o coordenador pedagógico tem de enfrentar. Digo "enfrentar" porque é dele a função de formar esses professores dentro da instituição em que atua, e sabemos que a formação contínua é condição para o exercício de uma educação consciente das necessidades atuais dos alunos que frequentam a escola.

A escola só se caracteriza como tal porque tem em seu bojo professores e alunos. Os professores formam um grupo e, mesmo considerando a individualidade de cada um, o grupo interfere na atividade do professor, que se norteia de acordo com as relações estabelecidas nesse espaço de interação.

Entretanto, não basta uma somatória de pessoas para existir um grupo e, tendo em vista que os professores devem ser liderados pelo coordenador pedagógico, necessário se faz pensar em como possibilitar a construção do grupo, para desenvolver um trabalho coletivo rumo à superação das fragmentações hoje comuns nas escolas.

O primeiro passo nessa direção é reunir os professores, o que não é tarefa fácil, pois trata-se de conciliar horários possíveis a todos. Acordado um horário comum com o grupo, marcar encontros semanais, ou no máximo quinzenais, que deverão ser permanentes. O(a) coordenador(a) já pode então organizar suas tarefas de maneira que esteja disponível nesse horário marcado, cuidando de não se atrasar ou interromper a reunião para atender a eventuais ocorrências. É muito importante os professores perceberem que nesse horário o(a) coordenador(a) está totalmente envolvido com o grupo, pois essa atitude deverá favorecer o próprio envolvimento dos professores.

Grupo reunido, quais as tarefas do(a) coordenador(a)? O que fazer com o grupo e como fazer?

O(a) coordenador(a) precisa ter um planejamento para a formação contínua, o qual só pode ser desenvolvido a partir das leituras das necessidades do grupo de professores. Nesse sentido, o trabalho do(a) coordenador(a) não é muito diferente do do professor que, para fazer seu planejamento, precisa antes conhecer o que seus alunos já sabem, o que não sabem e precisam aprender. O(a) coordenador(a) então, a essa altura, já deve ter observado as necessidades maiores dos professores, na relação com os alunos, com o ensino, com a visão de educação, com a concepção de aprendizagem e avaliação etc.

A questão é que geralmente percebemos muitas necessidades ao mesmo tempo, justamente pela forma como a formação inicial tem se desenvolvido nos últimos tempos. Podemos observar, por exemplo, que o professor conhece pouco sobre o processo de aprendizagem dos alunos, sobre avaliação, sobre como lidar com a disciplina, ou mesmo sobre estratégias de ensino.

Diante dessa constatação, novamente a exemplo do professor, o(a) coordenador(a) tem de fazer escolhas: por onde começar? Deve ele começar pelo tema que mais incomoda os professores, que empenra o avanço da proposta de ensino, que impede ou não facilita a aprendizagem dos alunos? E se isso paralisar o grupo num sentimento de impotência e de baixa auto-estima? Deve então começar pelo que é importante, mas menos polêmico? E se isso desmobilizar

o grupo e não o comprometer no processo de reflexão e discussão, indispensável para a constituição do grupo? Todas essas questões deverão ser analisadas com cuidado pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a), na construção de seu planejamento. Ele é quem deverá avaliar a situação e escolher o caminho. Daí a importância de conhecer cada professor.

Feita a escolha, é hora de começar: é muito importante que as reuniões tenham um tema a ser discutido/estudado, uma tarefa a ser desenvolvida, pois só se constrói grupo pela realização de tarefas, com a busca de objetivos comuns.

Uma vez definido "o que" trabalhar nas reuniões de formação contínua, é momento de estabelecer "como" – a forma que irá favorecer o desenvolvimento dos objetivos propostos.

É preciso muito cuidado para abordar com os professores questões relativas a sua atividade docente. Não se podem apontar os erros diretamente, antes da construção de vínculos. Só quando os vínculos estão estabelecidos é que se torna possível lidar com as críticas, explorar os não-saberes, confrontar-se com as faltas.

O caminho, no início, pode ser o estudo de teorias sobre o tema escolhido, cujos textos também precisam estar adequados ao grupo naquele momento, demandando outra escolha do coordenador, que novamente, à semelhança do professor, terá de saber mais sobre o tema que seus alunos-professores, e portanto terá de estudar muito sobre o assunto.

É comum, quando propomos o estudo de um texto, perguntar ao grupo o que entenderam, o que acharam mais importante, o que não entenderam, que relações fizeram com a prática, e como resposta deparar com um silêncio absoluto. Isso porque as pessoas precisam estar seguras para expressar seus entendimentos sobre determinado assunto, caso contrário o medo de expor-se ao outro prevalece, e ninguém fala. Esse medo vai sendo superado com a construção do vínculo, mobilizada pelo(a) coordenador(a), e com a própria compreensão do texto. Daí a necessidade de estudar o texto e fazer um levantamento dos pontos principais. Assim, se acontecer o silêncio, ou a simplificação excessiva dos conceitos, o(a) coordenador(a) deverá chamar o grupo de volta ao texto e ir, de

acordo com os pontos levantados, explicitando as idéias, fazendo perguntas ao grupo, estabelecendo relações com a prática. Enfim, se os professores não levantarem questões sobre o texto, o(a) coordenador(a) deverá fazê-lo.

Ainda sobre a organização geral dos encontros, o(a) coordenador(a) poderá organizar uma pauta, considerando o tempo do encontro e distribuindo as atividades de acordo com ele. A pauta, lida no início da reunião, organiza e prepara o grupo para as atividades que serão desenvolvidas e facilita o trabalho do(a) coordenador(a). Incentivar o grupo a registrar as principais discussões, encaminhar sínteses, visando historicizar o processo do grupo, e manter sempre uma avaliação da reunião ao final de cada encontro, ajuda a conhecer o grupo, facilita a expressão de cada um, além de possibilitar avanços na escrita dos professores. Assim, a cada reunião pode-se começar pela leitura da síntese do encontro anterior, cuja elaboração poderá ser alternada entre o grupo, ou feita por todos. Esse momento permite retomar as questões discutidas anteriormente, constituindo-se em mais um espaço de reflexão do professor. A avaliação do encontro também pode ser pensada antes, pelo(a) coordenador(a), que deverá elaborar uma pergunta relativa ao que pretende discutir na reunião, evitando-se que as considerações sobre o encontro fiquem no "gostei", "achei interessante" etc. Perguntas do tipo "O que aprendi hoje?"; "O que constatei que já sei e no que preciso me aprofundar?"; ou "As falas no grupo facilitaram a compreensão dos conteúdos?"; ou ainda "Houve avanço do grupo em relação às questões propostas?" e muitas outras favorecem a reflexão dos professores e possibilitam ao(a) coordenador(a) avaliar o próprio grupo.

A pauta é só um caminho, e deverá ser um caminho aberto, com muitas possibilidades. É interessante, portanto, que no momento de sua leitura o(a) coordenador(a) pergunte ao grupo se quer incluir outros assuntos, dando a esse recurso um caráter de construção, da qual todos participam.

Na coordenação da reunião, o(a) coordenador(a) deverá fazer intervenções constantes, visando estabelecer vínculos. É preciso garantir que todos falem, é preciso intervir nas falas em defesa do

professor que possa estar sendo "atacado" pelo colega, é preciso favorecer a construção do grupo.

Freire (1993) desenvolve uma teoria sobre "construção de grupos", tomando por base a teoria de "grupos operativos" de Pichon-Rivière (1982). Observando o movimento dos grupos que coordena como educadora, Freire constata alguns aspectos em seu processo de construção, quais sejam: "*três movimentos básicos, duas estruturas (simbólica e diferenciada), dois tipos (primário e secundário) e cinco papéis que cada um pode ocupar dentro do grupo*" (1993: 28).

Segundo a autora, são três os movimentos vividos na construção do grupo; não são isolados e constituem-se em processo. Esses movimentos não indicam a qualidade do grupo, mas fazem parte de uma construção efetiva: se não há movimento, não há construção.

No primeiro movimento o grupo é um "amontoado indiferenciado, ou seja, pessoas que se juntam no mesmo espaço, com determinada finalidade. Nesse momento, segundo Freire, a busca dos componentes do grupo é pela semelhança: "Somos todos iguais", daí a indiferenciação. A relação com o educador do grupo é "mitificada"; o grupo acredita que o coordenador/professor sabe tudo e vai provê-lo em suas necessidades.

O segundo movimento do grupo surge quando seus componentes percebem as diferenças e começam a divergir: "Eu não concordo, eu não penso assim". As pessoas que fazem parte do grupo começam a assumir uma identidade própria, percebendo-se diferentes dos demais e querendo expressar essa diferença. Nesse momento, a relação com o educador do grupo humaniza-se, na medida em que o grupo o reconhece como limitado, como alguém que pode ajudar o grupo mas não provê-lo de todas as necessidades ou resolver todos os problemas.

No terceiro movimento, as divergências são exercitadas - as pessoas já não temem discordar ou emitir seus pontos de vista -, enxerga-se e aceita-se o outro com suas diferenças, e o exercício da crítica passa a ser constante, pois uma vez que se aceita o outro, que se percebe cada um com sua individualidade, há intimidade suficiente para criticar. Essa crítica vale também para o educador

do grupo, uma vez que seus componentes tendem a recriar o modelo do educador, buscando novas formas de educar.

A estrutura simbiótica é a que governa o primeiro movimento do grupo. Ele se estrutura como um gueto que se une para se defender, e as divergências são vividas como ameaça. A relação com o educador é de dependência, e o novo, o diferente, é geralmente excluído dessa estrutura. Já na estrutura diferenciada, como o próprio nome revela, o grupo está reunido para trabalhar as diferenças, e a convivência com os conflitos, com a crítica construtiva possibilita o desenvolvimento da autonomia de seus componentes.

Em relação aos tipos de grupo, Freire (1993) descreve o "primário" como aquele constituído por vínculos afetivos, por exemplo a família ou o grupo de amigos. Já o "secundário" é caracterizado por vínculos profissionais, o que não significa que não haja vínculos afetivos mas eles não podem ser o que norteia o grupo.

Segundo Freire (1993), há cinco papéis que podemos observar num grupo: o *silencioso*, o *líder de mudança*, o *líder de resistências*, o *bode expiatório* e o *porta-voz*. O silencioso cristaliza os silêncios do grupo, mantendo escondido aquilo que não pode ser dito. O líder de mudança enfrenta as dificuldades, os conflitos que surgem e aponta as soluções, favorecendo o crescimento. O líder de resistência, ao contrário do líder de mudança, impede o grupo de avançar, na medida em que retoma questões já resolvidas como uma nova problemática. O porta-voz é aquele que capta os mal-estares do grupo e explicita-os, possibilitando que se trabalhem os conflitos. Já o bode expiatório funciona como depósito das questões que o grupo não pode, não consegue ou não quer enfrentar; é o depositário de tudo o que é "ruim" no grupo.

Para a autora, tanto os movimentos como os papéis vividos pelo grupo não são estanques e precisam ser identificados e trabalhados pelo(a) coordenador(a) do grupo, visando ao seu crescimento. Ou seja, com relação aos papéis, por exemplo, eles precisam ser alternados pelo grupo, de maneira que não se cristalizem numa única pessoa: "O silencioso é sempre silencioso, o porta-voz é sempre o mesmo".

Por que é importante para o(a) coordenador(a) conhecer e compreender o funcionamento de um grupo?

A existência de um grupo é a condição primeira para a atividade do(a) coordenador(a), uma vez que ele vai trabalhar na liderança de pessoas que desenvolvem um trabalho comum, no caso professoral. Lidar com grupos implica lidar com diferenças, o que equivale a enfrentar conflitos e buscar caminhos para superá-los.

Como sujeitos constituídos pelas relações de mediação que estabelecemos com o mundo a nossa volta, somos seres únicos, situados, e portanto com um jeito próprio de ser em todas as instâncias em que atuamos. Assim, um espaço de desenvolvimento e aprendizagem efetivos só existe de fato quando se contemplam as divergências. Afinal é o pensamento divergente que propicia avanços no campo do conhecimento, enquanto a convergência tende a manter as coisas como estão. Se queremos que nossos professores considerem a heterogeneidade de seus alunos, é preciso que o(a) coordenador(a) desenvolva um trabalho com o grupo de professores que considere suas diferenças.

Freire (1993) diz que a construção de um processo democrático se dá no grupo, envolvendo todos os participantes da escola, e que portanto, se optamos por essa concepção de educação, "temos de trabalhar, saber, refletir e conhecer, como se constitui um grupo", pois, uma vez educados segundo a concepção autoritária de educação, estamos habituados a lidar com grupos como se fossem "massas homogêneas".

Quando o grupo é um "amontoado" de pessoas, cujo sonho é a homogeneidade (somos todos iguais), seus componentes só buscam a semelhança; então, ou se concorda em tudo, ou não se é um grupo. As diferenças, nesse momento, são vistas como "traição", acirrando o medo do confronto.

Modificar essa estrutura de grupo não é tarefa simples, e demanda um grande investimento do(a) coordenador(a) – aquele que assumirá o papel de intervir nessa estrutura, para que as diferenças apareçam e sejam trabalhadas, possibilitando a expressão da individualidade de cada um.

Entretanto, esse trabalho não é terapêutico, não visa aos conteúdos do sujeito diretamente, mas ao crescimento do trabalho do grupo, que se constrói pela realização das tarefas relativas ao fazer pedagógico.

gico de cada um. Quando um grupo de professores se reúne para discutir sua prática, para estudar, várias pessoas se posicionam, relacionando-se entre si, o que implica a expressão de pontos de vista diversos. Essa expressão precisa ser garantida pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a), visando à igualdade de participação. Isso significa "controlar" os mais falantes, "dar voz" aos silenciosos, viabilizar a crítica construtiva, sempre tendo como objeto uma tarefa.

Esse trabalho de construção do grupo propicia sua ascensão a outros movimentos, e a cada nova estrutura de funcionamento as pessoas crescem no e pelo grupo, pela oportunidade de vivenciar diferentes papéis, de encarar e lidar com as diferenças, percebendo-se como igualdade e diferença, num movimento dialético constante. É dessa maneira que os vínculos se constroem, pautados pelo respeito ao outro, pelo reconhecimento das diferenças do outro: "Gosto dele porque é diferente, porque ele não sou eu".

Referências bibliográficas

- FREIRE, Madalena (1993). *Grupo: indivíduo, saber e parceria*. São Paulo, Espaço Pedagógico.
- GATTI, Bernardete (1996). Os professores e suas identidades: desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, pp. 85-90.
- _____. (1997). *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. São Paulo, Ed. Autores Associados.
- PERRENOUD, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- PLACCO, Vera M. N. de Souza (1994). *Formação e prática do educador e orientador*. Campinas, Papirus.

Intenções e problemas em práticas de coordenação pedagógica

Luiza Helena da Silva Christov
Professora doutora da UNESP

Apresentação

Este trabalho apresenta uma reflexão acerca do processo de educação continuada implementado em três programas municipais de educação de adultos:

- da Prefeitura Municipal de São Paulo, regional de Itaquera, no período de 1985 a 1987;
- da Prefeitura Municipal de Diadema, de 1987 a 1988; e
- da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, de 1985 a 1989.

Trata-se de uma pesquisa (Christov, 1992) realizada para elaboração da dissertação de mestrado defendida em 1992, junto à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Professor Doutor Celso João Ferretti.

A partir da investigação realizada, foi possível a distinção de três problemas centrais nesses processos de educação continuada dos docentes, tendo em vista os objetivos pretendidos pelas equipes de coordenadores pedagógicos de cada um dos programas analisados.

- HASHIMOTO, Cecília I. (1997). *Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores*. Tese de mestrado, PUC/SP.
- MARCONDES, Eduardo (1997). *Pediatria básica*. São Paulo, Savieri.
- NÓVOA, António (org.) (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.
- PAIN, Sara (1985). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed.
- PIMENTEL, Maria da Glória (1993). *O professor em construção*. Campinas, Papirus.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (1994). *Formação e prática do educador e orientador*. Campinas, Papirus.
- ROSS, Alan O. (1979). *Aspectos psicológicos dos distúrbios de aprendizagem*. São Paulo, McGraw-Hill.

Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis

Sylvia Helena Souza da Silva Batista
Professora Doutora da UNICID e Pesquisadora da UNIFESP

Este texto surge como síntese das aprendizagens que venho construindo a partir de minha inserção como Assessora do Plano de Capacitação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)¹ e do meu trajeto como docente e pesquisadora na área da formação de professores.

Nesse sentido, pretendo partilhar reflexões sobre possíveis conjugações que os verbos “coordenar”, “avaliar” e “formar” podem assumir no contexto das práticas educativas, compreendendo que a realidade educacional contemporânea demanda profissionais críticos e transformadores de um panorama de perplexidade diante das aceleradas mudanças sociais, das novas configurações do mundo do trabalho e das novas exigências de aprendizagem (Tavares, 1998). Como nos desafia Pineau (1999), é preciso construir o sentido do trabalho pedagógico, desvelando as ênfases que têm sido privilegiadas na his-

1. Assim, registro quão fecundo e prazeroso tem sido trabalhar com a Equipe de Avaliação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação e, também, explícito que as vozes das colegas desta Equipe ecoam nas reflexões que ora empreendo neste texto.

tória da formação de profissionais da educação e empreendendo uma prática propositiva – politicamente delineada, compromissada socialmente, eticamente engendrada e ousadamente concretizada.

No caminho escolhido, parto de uma exploração dos significados presentes no substantivo “coordenação”, para desencadear relações entre coordenar e avaliar e, então, situar implicações nos e para projetos de formação.

Um diálogo se inicia...

Coordenação: estratégia de controle ou mediação técnico-pedagógica?

Instigante acompanharmos algumas definições atribuídas a coordenação e coordenar:

“Coordenação: (ingl. *Coordination*; franc. *Coordination*; al. *Koordination*). A relação entre objetos que estão situados na mesma ordem ou nível em um sistema de classificação” (Abbagnano, *Dicionário de filosofia*, Mestre Jou, 1982).

“Coordenar: (do latim *coordinare*) dispor segundo certa ordem e método; organizar; arranjar; ligar, juntar por coordenação” (Aurélio *Buarque de Holanda*, Nova Fronteira, 1986).

A leitura dessas definições remete-me a uma perspectiva de movimento; ou seja, não há, tal como compreendo, coordenação a partir de um só lugar, operando apenas com semelhanças ou, ainda, privilegiando a homogeneidade. Coordenação pressupõe, portanto, uma disponibilidade para transitar entre diferentes cenários e espaços, encontrando projetos diversos (às vezes antagônicos), construindo caminhos de aproximação, negociação, diálogo e troca, entendendo os constituintes do grupo coordenado como pares legítimos institucionalmente e partícipes de um dado projeto político-pedagógico (Hass, 2000).

Negar ou secundarizar essa disponibilidade significa desconSIDERAR as possibilidades de arranjo, de ligação, de relação – são essas possibilidades que conferem ao processo de coordenar uma tensão permanente, pois tanto se podem ter práticas de coordenação

conservadoras que estarão revestidas de um forte tom de estratégia de controle (a vigilância das atividades e a regulação impositiva do trabalho) como práticas de coordenação transformadoras, que se constituirão numa efetiva mediação técnico-pedagógica (a interlocução consistente e ancorada no trabalho coletivo).

No cotidiano escolar, as práticas de coordenação compõem o panorama de aprendizagem e ensino, demandando uma clareza dos determinantes histórico-políticos, mas também uma busca de sentido que articule as dimensões da intersubjetividade, da subjetividade e da dinâmica educacional presente em certa proposta curricular (Marques, 1999).

Aqui insiro uma crença: a coordenação pode se configurar como prática social caracterizada pela mediação técnico-pedagógica na medida em que traduz a consideração pelos sujeitos envolvidos e suas histórias; compromisso com um projeto educativo que esteja sintonizado com diálogos entre e com diferentes; assunção do trabalho coletivo como uma importante estratégia de trabalho; investimento num processo de planejamento baseado na cooperação e na troca de saberes e experiências.

Delineia-se, assim, uma coordenação que articula tempos de ação e tempos de espera, descortinando uma postura interdisciplinar de escuta, acolhimento, confronto, ruptura, diálogo, proposições, avanços e recuos (Hass, 2000).

Percebo que até aqui a reflexão sobre a coordenação parece situada num plano acima dos sujeitos. Onde estaria o coordenador-autor de práticas de coordenação? Penso que, intencionalmente, provooco um questionamento sobre os modos como se tem discutido sobre a coordenação: em um número significativo de publicações, em especial as de responsabilidade de órgãos formuladores de políticas educacionais, há um certo traço de abstração nas práticas de coordenar, como se o coordenador respondesse individualmente pela marca de controle ou de mediação impressa numa dada realidade. Não partilho essa concepção de coordenador.

A opção por inserir o coordenador após um breve percurso pelos significados da coordenação e do coordenar assenta-se na

perspectiva de que existem terrenos datados socioculturalmente que favorecem ou impedem determinados planos de trabalho e que, se desconsiderados, acabam por responsabilizar um só participante da realidade escolar. Assim, necessário se faz discutir os sentidos da coordenação para que tenhamos instrumentos teóricos para problematizar o lugar do coordenador na trama pedagógica.

Ao pressupor conjugações possíveis entre coordenar e avaliar, entendo que o coordenador encontra nas práticas avaliativas uma referência estruturante. Fazer avaliação, participar da elaboração de propostas de avaliação da aprendizagem, discutir resultados obtidos por meio de sistemas de avaliação de ensino (no caso paulista, o SARESP), procurando levantar hipóteses, juntamente com a equipe escolar, que expliquem o desempenho dos alunos e projetando intervenções no contexto educativo, são movimentos fecundos que podem materializar as ações de ligar, relacionar, articular, mediar (Batista, 2001).

O lugar do coordenador revela-se fundamental na medida em que se constitua numa liderança técnico-pedagógica, sendo co-responsável pela articulação entre diversas interlocuções – dirigentes, professores, diretores, alunos, famílias, comunidade, órgãos centrais, sem perder de vista as implicações e os desdobramentos de todo o processo educativo (Batista e cols., 2001). Assim, diz Hass (2000: 123): “Na coordenação é possível buscar parceiros, fazer conceituações, planejar, executar e acompanhar muito de perto o desenrolar das ações”.

Investir em possibilidades compõe o trajeto de pessoas que se comprometem com as lutas e urgências de seu tempo histórico.

Avaliação como prática social, intencional e comprometida com uma visão de mundo

Parece-nos motivador apresentar uma fábula adaptada pela professora Clariza Sousa para, então, continuar a derivar reflexões sobre conjugações possíveis entre coordenar e avaliar.

“Era uma vez...”

Uma rainha que vivia em um grande castelo.

Ela tinha uma varinha mágica que fazia as pessoas bonitas ou feias, alegres ou tristes, vitoriosas ou fracassadas. Como todas as rainhas, ela também tinha um espelho mágico. Um dia, querendo avaliar sua beleza, também ela perguntou ao espelho:

– Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonita do que eu?

O espelho olhou bem para ela e respondeu:

– Minha rainha, os tempos estão mudados. Esta não é uma resposta assim tão simples. Hoje em dia, para responder a sua pergunta eu preciso de alguns elementos mais claros.

Atônita, a rainha não sabia o que dizer. Só lhe ocorreu perguntar:

– Como assim?

– Veja bem, respondeu o espelho. – Em primeiro lugar, preciso saber por que Vossa Majestade fez essa pergunta, ou seja, o que pretende fazer com minha resposta. Pretende apenas levantar dados sobre o seu ibope no castelo? Pretende examinar seu nível de beleza, comparando-o com o de outras pessoas, ou sua avaliação visa ao desenvolvimento de sua própria beleza, sem nenhum critério externo? É uma avaliação considerando a norma ou critérios predeterminados? De toda forma, é preciso, ainda, que Vossa Majestade me diga se pretende fazer uma classificação dos resultados.

E continuou o espelho:

– Além disso, eu preciso que Vossa Majestade me defina com que bases devo fazer essa avaliação. Devo considerar o peso, a altura, a cor dos olhos, o conjunto? Quem devo consultar para fazer essa análise? Por exemplo: se consultar somente os moradores do castelo, vou ter uma resposta; por outro lado, se utilizar parâmetros nacionais, poderei ter outra resposta. Entre a turma da copa ou mesmo entre os anões, a Branca de Neve ganha estourado. Mas, se perguntar aos seus conselheiros, acho que minha rainha terá o primeiro lugar. Depois, ainda tem o seguinte – continuou o espelho: – Como vou fazer essa avaliação? Devo utilizar análises continuadas? Posso utilizar alguma prova para verificar o grau dessa beleza? Utilizo a observação?

Finalmente, concluiu o espelho: – Será que estou sendo justo? Tantos são os pontos a considerar...” (adaptado de *Utilization-Focused Evaluation*. Londres, Sage Pub., 1997, de Michael Quinn Patton).

Essa fábula nos convida a pensar sobre o impacto que a perspectiva avaliativa tem em nossas vidas: nossas perguntas, nossas opções, os caminhos escolhidos envolvem, necessariamente, movimentos de avaliação e de tomada de decisão. Isto também nos define como seres humanos.

Matos (1995: 66-67) afirma que

“Ninguém escapa da avaliação e de suas conseqüências. Ela está para nossa vida assim como o ar que respiramos e o sol que nos ilumina. Em nossa vida tudo é avaliável: o belo dia de sol, as manhãs tristonhas de inverno, os bens móveis e imóveis e até mesmo a gente”.

Quando o *espelho* altera suas respostas tradicionais e passa a questionar diferentes dimensões e parâmetros, adentramos no terreno da intencionalidade: não basta qualquer avaliação ou não vale qualquer decisão; faz-se necessário explicitar referenciais, crenças, valores, pressupostos.

No contexto das práticas educativas, visto que são intencionais, deliberadamente organizadas, vinculadas a um dado sistema educacional, avaliar significa monitorar processos de desenvolvimento e aprendizagem, abrangendo todos os sujeitos e os diversos aspectos que interagem na materialização de uma proposta pedagógica.

“Uma avaliação não se realiza em abstrato e por isso necessita, limitadamente, considerar diferentes aspectos ligados ao contexto em que a escola e o universo escolar se situam, a fim de ajustar os procedimentos do planejamento à realidade em que a educação ocorre e às variáveis que certamente exercem alguma influência sobre o processo educacional” (Vianna, 1998: 148).

Nesse sentido, parece que as perguntas do *espelho* permitem uma visibilidade bastante fecunda dos diferentes níveis de avaliação (do micro da sala de aula ao macro do desempenho do sistema nacional de ensino); das diferentes possibilidades de instrumentos avaliativos (da prova à observação); das diversas nuances de frequência e objeto a ser avaliado (da avaliação contínua com foco na aprendizagem à avaliação periódica com foco no desempenho geral do sistema educativo).

A avaliação educacional, dessa forma, revela-se múltipla e complexa, demandando olhares de diferentes perspectivas para que a amplitude e a magnitude do fenômeno educativo possam ser apreendidas de maneira mais consistente, crítica e com reais possibilidades de transformação.

“A avaliação pode focalizar a instituição escolar, e então estaremos falando da avaliação institucional ou de um programa educacional, e assim deveremos realizar uma avaliação de programa; ou ainda de um determinado currículo, e assim desenvolveremos a avaliação de currículo. O professor, em sala de aula, também desenvolve o processo de avaliação do processo ensino-aprendizagem, focalizando as atividades que seus alunos realizam no dia-a-dia, tendo em vista tomar decisões sobre a continuidade dos estudos desses alunos e refazer programações, estratégias e metodologias de ensino” (Souza, 1998:3).

E o lugar do coordenador nas práticas avaliativas que têm composto os universos escolares? Emerge uma reflexão instigante no sentido de projetar esse lugar para além da normatização e/ou padronização de instrumentos avaliativos – é um lugar privilegiado de interlocução, problematizando a realidade e descobrindo, num trabalho coletivo, caminhos e alternativas em direção à construção de uma cultura avaliativa que rime com diversidade, acompanhamento crítico, sinalizadores para e nas ações. Uma cultura avaliativa que nos incentive a alterar nossas respostas, aprendendo com o espelho a coragem de alterar o estabelecido e instituir a dúvida que gera o questionamento e implica prática concreta.

Este é um lugar, também, de um sujeito que se forma ao participar da formação de outros sujeitos.

Coordenar, avaliar e formar: as conjugações como projeto educativo

Conjugar coordenar, avaliar e formar envolve, na perspectiva que assumo, um permanente exercício de triangulação de práticas pedagógicas que materializam determinadas políticas públicas de educação. Essa triangulação exige escavar quais pressupostos têm

orientado as propostas de formação, assim como explicitar quais são assumidos nos diversos, múltiplos e complexos contextos escolares. O aprofundamento desses pressupostos escapa ao delineamento deste texto, mas considero importante partilhar algumas dimensões de como tenho concebido a formação.

Ao nos filarmos a uma concepção de formação que privilegia a pessoa inserida em determinado contexto sócio-histórico, tendo portanto suas práticas um caráter intersubjetivo e condicionadas por condições concretas de existência, entendemos que qualquer movimento de intervir no caminho formativo de outra pessoa está, necessariamente, presidido por uma intencionalidade. Não há uma ação fortuita, há propostas carregadas de significados (Silva, 1997; Batista e Silva, 1998; Placco e Silva Batista, 2000).

Assumindo a formação como processo contínuo, insere-se a necessidade de projetar e implementar metodologias de trabalho que apreendam temáticas e estratégias que possibilitem o diálogo entre e com os sujeitos envolvidos, considerando suas especificidades, o contexto social mais amplo e as condições de trabalho na escola. Assim, a perspectiva de um trabalho que privilegie a análise da realidade, construindo olhares que contemplem uma perspectiva mais global (discussão e entendimento das lógicas implementadas pelos gestores, além do delineamento de retratos da escola e sua inserção numa dada rede de ensino) ligada a olhares mais direcionados para as dinâmicas de sala de aula, gera um movimento de apreender representações, de explicitá-las e desencadear um movimento de construção coletiva de instrumentos de intervenção no real.

O coordenador e todos os demais profissionais da educação pensam e transformam suas práticas, construindo percursos de formação no bojo de projetos coletivos. Sobre essa dimensão de teorizar e formar-se na prática e a partir dela, Batista e cols. (2000: 84) acreditam que

“O já vivido, o que está sendo vivido e o que é projetado para viver nos situa num tempo que não abrange apenas o aspecto cronológico, mas incorpora os traços subjetivos e intersubjetivos: os vínculos, os nexos.

As análises demandam um percurso de pensar, de criar, de elaborar que não se mostra nem instantâneo, nem solipsista. Ao contrário, exige movimentos intencionais de refletir sobre o vivido, reconstruindo interações sociais e, assim, delineando a própria subjetividade”.

Todos esses movimentos de formação são articulados numa trama em que se inscrevem a coordenação e a avaliação. Tecer essa trama, mudando seus desenhos, alterando sua constituição emerge como algo que confere vida à educação como prática social, pois, como já nos afirmou Paulo Freire (1998), ser educador é trilhar pelas incertezas da vida com a provisoriedade do conhecimento e a amorosidade das pessoas que se encontram.

Coordenar, avaliar e formar conjugados na materialização de projetos educativos que trazem as marcas das pessoas que os compõem, sendo, portanto, relativos a todos no bojo de uma intencionalidade, de um desejo, de uma ação, de um compromisso.

O diálogo continua...

Referências bibliográficas

- BATISTA, S. H. S. e cols. (2001). *O processo de capacitação do Saresp: pressupostos, experiências e aprendizagens*. São Paulo (mimeo.).
- _____. (2000). *Tempo de Saresp: lições de um espelho*. São Paulo (mimeo.).
- _____. (2000). O coordenador de avaliação no Saresp – uma mediação técnico-pedagógica. São Paulo (palestra proferida no encontro com os coordenadores de avaliação do Saresp)
- BATISTA, N., SILVA, S. H. S. (1998). *O professor de Medicina*. São Paulo, Loyola.
- BATISTA, N. e cols. (2000). *Novas demandas, novos espaços na educação médica*. Relatório Final de Pesquisa apresentado à FAPESP.
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogia da esperança*. São Paulo, Cortez.
- HASS, C. (2000). A coordenação pedagógica numa perspectiva interdisciplinar. In: QUELUZ, A. (org.). *Interdisciplinaridade*. São Paulo, Pioneira.
- MARQUES, A. (1999). *O trabalho coletivo como articulador de práticas em formação*. Marília, Tese de doutorado, UNESP.
- MATOS, Junot C. (1999). Avaliação: paixão e projeto. *Revista de Educação AEC*. Ano 28, n. 110, jan./mar., pp. 66-77.
- PINEAU, G. (2000). O sentido do sentido. In: PINEAU, G. e cols. *Transdisciplinaridade e educação*. São Paulo, Cortez.