



O coordenador pedagógico e a questão do registro¹

Mônica Matie Fujikawa²
mmfujikawa@uol.com.br

No processo de construção do conhecimento, professores e coordenadores estabelecem vínculos, reelaboram saberes e direcionam os encaminhamentos, evidenciando seus compromissos profissionais. Nesse processo, o coordenador pedagógico assume um papel importante no estabelecimento da parceria e na divisão de responsabilidades, no credenciamento e na valorização das conquistas realizadas, no planejamento de novos instrumentos de reflexão e de avaliação e, principalmente, no trabalho de formação de professores.

Esse papel do coordenador pode ser instrumentalizado e fortalecido por meio do registro.

1. Este texto foi elaborado a partir da dissertação de mestrado "O registro como pretexto e como objeto de reflexão da prática pedagógica: um exercício de parceria entre coordenadora e professores", apresentada na Universidade Metodista de São Paulo, Umesp, em 2004.

2. Coordenadora pedagógica da Escola HeiSei, tutora de curso de formação de orientadores pedagógico-educacionais via web e professora da Universidade do Vale do Paraíba (Univap).

O registro escrito da prática pedagógica constitui um instrumento de reflexão e uma *oportunidade formativa* (Warschauer, 2001) importante no processo de revisão das práticas de coordenadores e professores, além de ser um elemento significativo para o estabelecimento de vínculos e parcerias profissionais. Os registros aos quais me refiro e atribuo valor são os realizados por professores e também pelos coordenadores nos mais diferentes contextos de reflexão educativa: o registro em diários; os registros em relatórios de alunos (individuais e de grupo); os registros em forma de sínteses de reuniões entre coordenadores e professores (individuais e de grupo); a escrita do relatório de avaliação do trabalho realizado (individual e de grupo).

Essas modalidades de registro consideram, expõem e abrangem diferentes aspectos do cotidiano escolar, além das "leituras" da realidade nas perspectivas de quem as produziu (considerando o contexto em que foram produzidas). Ao reconstituir e organizar os fatos, fenômenos, situações e sentimentos de sua prática para registrá-los por meio da escrita, professores e coordenadores lançam um novo olhar sobre sua ação pedagógica. Nesse processo, *a narração pode desdobrar-se em reflexão*.

O registro documenta, traduz aquilo que se faz (ou que se pensa que se faz). Na escrita de sua prática, o educador (professor ou coordenador) assume a *autoria* daquilo que faz, de suas escolhas e opções, avaliando as decisões tomadas, revelando as concepções sob as quais apóia suas ações (mesmo quando, por vezes, esse conteúdo está "oculto" em sua escrita).

Ao promover a socialização desses registros nas diversas situações formativas, o coordenador pedagógico torna possíveis a *partilha* dos conhecimentos construídos e o confronto de idéias e posicionamentos, o que constitui um momento privilegiado de reflexão conjunta sobre o trabalho realizado. Compartilhar as diferentes leituras que professores e coordenadores realizam do contexto escolar e das interações ocorridas nesse espaço, pelo diálogo e pelo esclarecimento das intenções educativas, pode constituir-se em oportunidades formativas para professores e coordenadores, que, juntos, têm a possibilidade de construir o trabalho pedagógi-

co: trocando informações, revendo idéias, partilhando as responsabilidades da/na ação docente e estabelecendo parcerias.

A escrita da experiência, quando é lida por outros, leva-nos a sair de nós mesmos para sermos capazes de partilhar os pensamentos, provocando a passagem do implícito para o explícito. [...] a escrita para o outro é, ao mesmo tempo, formadora da capacidade de partilhar. Inicia-se uma implicação grande, construindo um afastamento. É um movimento formador porque distanciador: nosso olhar recebe um outro reflexo (Warschauer, 2001, p. 190).

As situações de confronto (dos diferentes pontos de vista, das atuações, das concepções) ampliam o referencial de análise e de interpretação da prática educativa, na medida em que expõem formas diferentes de agir *em* e pensar *a* educação. Os confrontos revelam o "lugar" de onde coordenadores e professores se pronunciam sobre o cotidiano vivido: que considerações fazem, em que concepções está fundamentada a postura profissional de cada um e como professores e coordenadores se vêem implicados no coletivo.

O registro escrito e a construção da autoria

A escrita sobre a prática docente exige um distanciamento da situação vivida, propiciando um novo olhar para essa situação. Rememorar as ações, as reações, os sentimentos que emergiram, a "pauta" da aula, a seleção dos conteúdos, as intervenções, a metodologia utilizada, o que ocorreu de acordo com o previsto, o inusitado/inesperado significa lançar para essa situação uma segunda leitura, uma (re)visão do que foi vivido e praticado. Registrar a prática educativa por meio de diários, relatórios, sínteses de reuniões e avaliação constitui um meio oportuno para promover essa releitura do trabalho.

É importante refletir sobre a *finalidade* desses registros considerando os aspectos ético e político presentes nessa questão. *Ético* porque, ao expressar o pensamento de seu autor (desvelando suas escolhas e decisões), a escrita pode revelar os princípios e os valores que movem, motivam e orientam o comportamento e

as ações humanas; *político* porque envolve intencionalidade, posicionamento e comprometimento do autor no que concerne à sua ação educativa. Freire (1994, p. 15-16) sintetiza essas duas dimensões ao expor o significado que a experiência da escrita lhe suscita:

Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida. [...] Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e por que luto valem a pena ser tentados. A natureza política do ato de escrever, por sua vez, exige compromissos éticos que devo assumir e cumprir.

Ao escrever sobre suas práticas pedagógicas, professores e coordenadores assumem seu posicionamento e a *autoria* do trabalho realizado, expressando o sentido que atribuem a seu fazer pedagógico. Que aspectos cada profissional destaca de sua prática e das relações que nela se estabelecem? O que cada um considera relevante assinalar?

Considerando que "escrever é imprimir o próprio pensamento" (Warchauer, 2001, p. 187) e que a expressão do pensamento se efetiva no terreno do social (Bakhtin, 1999), a análise do grupo social que participa dessa interlocução e do contexto em que ele se insere é determinante para a compreensão da palavra como signo.

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 1999, p. 131-132).

À medida que expõe os pontos de vista, as impressões ou mesmo quando descreve o trabalho realizado, o locutor entra em contato com seus questionamentos internos, sob influência do ambiente social que o envolve. A análise dessa interação constitui foco importante,

visto que o confronto entre professores e coordenadores em relação às diferentes interpretações do trabalho realizado pode gerar boas oportunidades para que cada profissional *compreenda* a leitura da realidade na perspectiva do outro e também para que amplie a compreensão do ambiente social que o envolve.

Para Bakhtin (1999, p. 131-132), "qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser *ativo*, deve conter já o germe de uma resposta. [...] Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente". O *confronto* de idéias destaca-se como mediador no intercâmbio de significações entre esses pares profissionais e, nesse processo, pode possibilitar a ampliação das perspectivas de compreensão da realidade.

Com base nessas considerações, compreendo que a escrita da prática pedagógica contribui para a construção da autoria do trabalho realizado quando:

- o autor atribui sentido a essa escrita: assumindo seus posicionamentos e comprometendo-se com eles;
- o autor reflete sobre a escrita elaborada, apropriando-se de seu próprio pensamento;
- há possibilidade de socialização da escrita entre pares profissionais (professores e coordenadores), ampliando seu potencial formativo;
- ao considerar a importância do *outro* nessa construção, "nosso olhar recebe um outro reflexo", favorecendo a revisão ou o fortalecimento de nossos posicionamentos e ampliando o reconhecimento do terreno social em que nossas ações se concretizam.

O registro como objeto e como pretexto de reflexão da prática pedagógica

Zabalza (1994) destaca a *reflexão* como uma dimensão importante que constitui a elaboração dos diários de aula (e que, a meu ver, é igualmente relevante na elaboração de outras modalidades de escrita, como as sínteses de reuniões, o relatório de ava-

liação do trabalho ou as avaliações de desempenho). Seguindo a terminologia de Jakobson, expressa que a reflexão projeta-se nos diários em duas vertentes *complementares* (destaque meu): a vertente referencial e a vertente expressiva:

- uma reflexão sobre o objecto narrado: o processo de planificação, a condução da aula, as características dos alunos, etc. (a semântica da narração variará de acordo com a instrução que delimita o espaço a apresentar a intenção do diário). Nos diários, como nas entrevistas, são freqüentes as descrições sobre a situação da escola em que os professores desenvolvem as tarefas, sobre as características dos alunos, sobre os aspectos objetivos da condução das aulas. etc. É a isto que me refiro quando falo de componente referencial dos diários (p. 95).
- uma reflexão sobre si próprio, sobre o narrador (uns fazem-na considerando o eu como actor e, por conseguinte, como protagonista dos factos descritos. e outros fazem-na enquanto pessoa e, por conseguinte, capazes de sentir e sentir-se, de expor emoções, desejos, intenções, etc.). É o que eu denomino componente expressiva dos diários (p. 95-96).

Ao escrever sobre suas práticas, professores e coordenadores referem-se tanto ao objeto narrado (a aula, o planejamento, os conteúdos trabalhados, os momentos de formação) quanto às reflexões que fazem sobre si mesmos ao lidar com as diversas situações do cotidiano. A análise de algumas modalidades de registro que podem se constituir em objetos de reflexão da prática pedagógica revela especificidades de informações e considerações que reforçam a presença dessas duas vertentes:

Registro em diários

As anotações realizadas nos diários podem revelar a história do percurso do educador, considerando:

- as relações estabelecidas com os alunos/os e professores, os procedimentos utilizados, as atitudes observadas no grupo e a construção dos vínculos;

- a relação com o conteúdo trabalhado (o que foi significativo para o grupo de alunos e para o professor/o coordenador; que considerações foram feitas em relação à faixa etária e aos interesses e necessidades do grupo; que conteúdos foram priorizados e com que abordagem);
- as concepções de ensino/aprendizagem presentes na prática descrita e relatada;
- os dilemas e os desafios enfrentados no cotidiano, as dificuldades e suas superações (ou não);
- as análises dos erros e dos acertos praticados — as mudanças e permanências, as situações recorrentes...

Registro em relatórios de alunos (individual e de grupo)

A análise desta modalidade de registro pode revelar o trabalho realizado (suas metodologias, suas rotinas, seus processos) na medida em que:

- documenta o que foi realizado (eixo de estudos, encaminhamentos, produções);
- revela a autoria do professor em cada trabalho proposto, considerando que este sempre se constitui único e autêntico, em função das diferenças do grupo, dos movimentos e das dinâmicas na sala de aula, das intervenções, do inesperado, do imprevisível;
- registra a história do grupo: conquistas, desafios, movimentos, construção de vínculos e do conhecimento.

Registro em forma de síntese de reuniões de professores (individual e de grupo)

Nesta modalidade de registro, é possível evidenciar a sistematização do conhecimento construído na formação de professores. Ao informar sobre a pauta e sobre o desenvolvimento e o envolvimento dos participantes das reuniões, o registro:

- possibilita identificar os conteúdos trabalhados nas reuniões e a forma como se desenvolveram;

- permite identificar as necessidades do grupo e/ou dos professores individualmente, a partir das colocações, dos questionamentos e das reações por ele(s) manifestados;
- expressa as referências teóricas consideradas no planejamento das reuniões e como foram orientadas/sistematizadas na prática;
- revela os movimentos do grupo/professor no processo de formação: como se iniciou, como se deu o envolvimento nos diferentes momentos do percurso, que conflitos emergiram, que avanços ocorreram, que desafios foram expostos no decorrer dos encontros, entre outros aspectos.

Escrita do relatório de avaliação do trabalho realizado (do professor para o coordenador e do coordenador para o professor)

Esta modalidade pode revelar as ações, as interações, o sentido e o valor atribuídos ao trabalho desenvolvido. Permite repensar a prática pedagógica na medida em que essas avaliações escritas:

- recuperam todas as considerações feitas pelas demais modalidades de escrita: as relações, as situações vividas, o que foi significativo para o professor, os alunos e a coordenadora, o conhecimento construído com o grupo, entre outras;
- revelam as escolhas e o posicionamento do professor e da coordenadora diante das diferentes situações vivenciadas no cotidiano escolar;
- indicam os focos de atuação e os esforços empreendidos na realização do trabalho docente;
- expressam de maneira mais explícita os níveis de satisfação/insatisfação, envolvimento/distanciamento, expectativas/realizações em relação à instituição, aos pares profissionais e à formação de professores, entre outros.

Convém ressaltar a importância que a *complementaridade* e a *integração* dessas duas vertentes (referencial e expressiva) apresentam para que a escrita propicie reflexão, evitando que o compo-

nente referencial se reduza a meras descrições das ocorrências diárias, tornando o processo de escrita mecânico.

A elaboração de registros escritos no decurso do trabalho escolar, permeado de percalços e avanços, conflitos e conciliações, dilemas e suposições — relatados na escrita —, permite objetivar o contexto de trabalho. Isso não significa *cristalizar* as ações, as atitudes, os comportamentos, considerando-os imóveis, imutáveis ou determinados porque *jazem* escritos. Implica, sim, considerar as *possibilidades* que o registro escrito apresenta no sentido de *revelação da realidade capturada*, permitindo analisar também o que se revela pela ocultação de dados na escrita. A elaboração de registros assinala as oportunidades de revisão e alteração das atuações e intervenções em função das necessidades e das decisões prementes na prática educativa, geradas pelo confronto com os professores na procura da coerência entre teoria e prática, intenção e ação, desejo e realidade.

A socialização e a análise dos registros constituem bons pretextos para discussões e reflexões sobre as intenções e as realizações do trabalho desenvolvido, gerando importantes questionamentos sobre “o fazer e pensar sobre o fazer” (Freire, 1999, p. 43). Esse movimento possibilita a problematização da prática pedagógica, exigindo dos coordenadores e dos professores clareza e rigor na análise da coerência entre a idealização e a concretização de suas ações e na procura de fundamentos que as justifiquem. Freire (1999, p. 44-45) ressalta a importância da reflexão crítica sobre a prática na formação de professores:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. Seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e mais comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-

me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.

Socialização dos registros na formação de professores: espaços para produção de sentidos, confrontos e construção de parcerias

Considerando que uma das principais funções do coordenador pedagógico incide na formação de professores, é oportuno esclarecer que, neste texto, *trato da formação de professores no espaço da própria instituição escolar*, abrangendo os espaços reservados, na escola, para a discussão sobre a prática pedagógica — quando professores e coordenadores implicam-se individualmente e no coletivo expondo questões, dilemas e desafios que emergem do trabalho docente. Essa dinâmica interação pode possibilitar a partilha de conhecimentos, o desvelamento das intenções pedagógicas, a construção do trabalho conjunto, bem como a projeção e o planejamento de trabalhos futuros.

O território da formação é habitado por actores individuais e colectivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projectos próprios. A formação contínua é uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos actores sociais, profissionais e institucionais. [...]

A aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços colectivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação (Nóvoa, 1992, p. 30).

Os momentos de socialização dos registros evidenciam contradições, expectativas, necessidades, faltas, conquistas e avanços que emergem do cotidiano de trabalho. A análise e a discussão dos significados que cada um atribui ao exercício de suas funções (individual e coletivamente) constituem importante fonte de leitura da realidade para a atuação e o planejamento do coordenador peda-

gógico. Orsolon (2001, p. 21-22) destaca a importância de trazer essas análises para o centro das discussões na construção do trabalho coletivo:

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

A utilização dos registros como um dos recursos possíveis para a construção do trabalho coletivo possibilita trazer para o núcleo das discussões pedagógicas as diversas concepções presentes no contexto escolar. O coordenador pedagógico assume um papel importante nesse processo de revisão e de reflexão da prática pedagógica: problematizando o trabalho docente, confrontando os diversos pontos de vista ou diferentes concepções presentes no espaço escolar, propiciando aberturas para o diálogo, a discussão e o planejamento das ações conjuntas.

No processo de leitura e de análise do contexto escolar (sem esquecer que este se insere e se relaciona em uma teia mais ampla, mediada pelo político, pelo social, pelo histórico e pelo cultural), diferentes interpretações do real se inter cruzam, não só pelos acontecimentos objetivos que ocorrem nesse âmbito, mas, principalmente, porque a interpretação desses acontecimentos ou fenômenos é mediada pelas *subjetividades* dos sujeitos que vivem e *convivem* nesse real. Essa mediação e essa *convivência* constituem aspectos importantes para a compreensão dos processos de reflexão da prática pedagógica, porquanto permitem gerar novas intervenções e alterações nessa prática, de maneira que se interfira, *intencionalmente*, no sistema mais amplo deste contexto.

O conceito de subjetividade considerado ancora-se em González Rey (2003), que o aborda numa perspectiva histórico-cultural. Para esse autor, a teoria da subjetividade orienta-se para o conhecimen-

to dos processos de *produção de sentido*³ e de suas diferentes maneiras de organização, tanto no nível individual como nos diversos espaços sociais dentro dos quais organiza suas práticas:

O indivíduo, na qualidade de sujeito, define cada vez maiores responsabilidades dentro dos diferentes espaços de sua experiência social, gerando novas zonas de significação e realização de sua experiência pessoal. A condição de sujeito é essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto social parece impor, e é responsável pelos espaços em que a pessoa vai modificando esses limites e gerando novas opções dentro da trama social em que atua (p. 237).

González Rey considera as contribuições de vários autores (do campo da psicologia e da filosofia) para o estudo da subjetividade. Entre eles, destaca Castoriadis (1999, p. 35), para quem

A questão do sujeito não é a questão de uma “substância”, mas de um projeto. A questão do sujeito é, em primeiro lugar, a questão do ser humano, a questão da psique, para começar, mas é também a questão do sentido e, também, a questão da própria questão. O sujeito é essencialmente aquele que faz perguntas e que se questiona, seja no plano teórico ou no que chamamos prático. Chamarei *subjetividade* à capacidade de receber o sentido, de fazer algo com ele e de produzir sentido, dar sentido, fazer com que cada vez seja um sentido novo.

O conceito de subjetividade defendido por esses autores engloba idéias importantes para as análises das leituras do trabalho realizado nas perspectivas dos professores e dos coordenadores e para a avaliação do papel do coordenador pedagógico como articulador de possibilidades na construção de “novas zonas de significação e de realização de sua experiência pessoal” (em uma dimensão mais es-

3. Para González Rey, a categoria de sentido é inseparável de uma carga emocional que chama de *sentido subjetivo*. “não pelo fato de que as significações não o sejam, mas para enfatizar o sistema dentro do qual os sentidos aparecem [...]. O sentido está associado a uma produção estável de emocionalidade que não se reduz aos significados que se configuram nele, o qual dá uma estabilidade e uma força dinâmica irreduzíveis a um significado” (p. 101-102).

pecífica) e na geração de “novas opções dentro da trama social em que atua” (em uma dimensão mais geral de sua função).

As análises das informações contidas nos registros elaborados por professores e coordenadores ampliam as possibilidades de compreensão dos *sentidos* que esses profissionais atribuem a suas ações docentes. Considero que a ação do coordenador pedagógico inscreve-se, do mesmo modo que a do professor, na categoria “docente”, uma vez que ele exerce também a função do ensino, responsabilizando-se pela formação de professores (que, a meu ver, constitui espaço *para* e situação *de* ensino e aprendizagem). O entendimento sobre formação do professor apresentado por Moura (2003, p. 137), de que “este ao formar também se forma”, pode ser estendido ao papel que desempenha o coordenador na formação de professores, sobretudo porque, nas interações estabelecidas com o grupo — nelas interferindo e delas sofrendo interferências —, o coordenador

[...] representa um momento de subjetivação dentro dos espaços sociais em que atua e, simultaneamente, é constituído dentro desses espaços na própria processualidade que caracteriza sua ação dentro deles, a qual está sempre comprometida direta ou indiretamente com inúmeros sistemas de relação (González Rey, 2003, p. 235).

Nesse processo, professores e coordenador pedagógico buscam, cada qual a seu modo, com o ritmo que lhes é próprio e a partir de suas experiências pessoais e profissionais, a *produção de sentidos* tanto no nível individual como nos espaços sociais dentro dos quais organizam suas práticas.

As diferentes perspectivas de análise e de interpretação que emergem da socialização dos registros produzidos por professores e coordenadores necessitam de espaços para o *confronto* (de idéias, de pontos de vista, de concepções, de divergências...) e para a *partilha* (de experiências e conhecimentos) — aspectos inerentes ao processo de desenvolvimento profissional, à reflexão sobre a prática e à aprendizagem.

[...] percebemos a importância da partilha das experiências para a sua transformação, pois é através dela que se dá a exteriorização [...]. Um espaço de confrontação dos pontos de vista caracteriza uma si-

tuação propícia para tirar partido de uma experiência, contribuindo para o caráter formativo e não deformativo desta.

Numa situação de partilha é importante que os diferentes atores exteriorizem, na troca, suas intenções, objetivos e visões de mundo, confrontando seus diferentes significados, o que permite até mesmo reelaborá-los. Dessa maneira, tira-se partido das experiências de uns e outros, construindo um sentido próprio (Warchauer, 2001, p. 136).

A partir das discussões das práticas e dos dilemas daí advindos (com seus conflitos e desafios), professores e coordenadores podem levantar novas hipóteses de atuação (ou rever as construídas), planejando procedimentos e encaminhamentos como possibilidades de trabalho conjunto. Nesse processo, a explicitação das diferenças/divergências indica os ajustes necessários para a manutenção de um trabalho *coerente* com a proposta que se pretende efetivar ou com o projeto de escola que se almeja construir. Torres (2001, p. 46) ressalta a importância da construção dessa parceria:

A ação dos coordenadores não pode acontecer sem a intermediação de situações concretas, em que possa ser expressa e percebida. Esse coordenador que vem sendo discutido [...] que está envolvido na construção do projeto pedagógico e assume o currículo como espaço de atuação, necessária e principalmente, tem o professor em parceria, sendo mediador entre este e um projeto pedagógico mais amplo.

Confrontar as diferentes perspectivas presentes no contexto escolar implica considerar a complexidade da ação educativa que, permeada pelas relações interpessoais, revela distintas formas de atribuição de sentidos para o *ser* e o *estar* na profissão docente.

A construção do "sentido coletivo" — opondo-se à idéia de que ela requer a consonância total e a homogeneização dos posicionamentos dos professores — concretiza-se quando as diferentes perspectivas são expostas, discutidas e analisadas com vistas a um objetivo comum: encontrar respostas para as necessidades desse coletivo.

O social atua como elemento produtor de sentido partindo do lugar do sujeito em seu sistema de relações e da história desse próprio sujeito,

que também não representa uma estrutura interna passiva, definitiva de seus comportamentos atuais, e sim uma configuração geradora de sentidos que não podem isolar-se dos sentidos produzidos no curso da experiência do sujeito (González Rey, 2003, p. 224; destaque meu).

Possibilitar as condições necessárias para que esse trabalho se efetive constitui um dos focos do trabalho do coordenador pedagógico na formação de professores, o que envolve diálogo, discussão sobre a(s) prática(s) e sobre as concepções presentes no contexto escolar. Bruno (1998, p. 15) reconhece que o papel do coordenador pedagógico apresenta a complexidade própria de qualquer ação que pretenda o crescimento real e autônomo de pessoas:

Essa complexidade traz sinais que precisam ser interpretados para que se tenha uma compreensão de diversos movimentos do indivíduo em relação ao grupo e do grupo em relação aos indivíduos. São sinais da cultura dos grupos com valores comuns aos indivíduos, sinais das relações interpessoais, sinais de cada subjetividade produzida em diferentes contextos de relações.

O enfrentamento da complexidade dessa formação exige, em primeiro lugar, tempo para estar junto.

Identificar esses sinais, decodificá-los, traduzir as intenções que eles carregam, gerando possibilidades de diálogo sobre a prática docente, constituem ações/attitudes necessárias para a atuação do coordenador pedagógico na formação de professores.

A prática da elaboração e da socialização de registros na formação de professores deve orientar-se para a criação dos espaços necessários a essa troca e a essa construção. A conversão das informações presentes nesses registros em *idéias* que professores e coordenadores possam utilizar no aperfeiçoamento de seu próprio trabalho ocorre na medida em que o conhecimento gerado é colocado a serviço da ação.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M., VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1999.

- BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: GUIMARÃES, A. A.; MATE, C. H. et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo, Loyola, 1998.
- CASTORIADIS, C. Para si e subjetividade. In: PENA, A.; NASCIMENTO, E. P. (orgs.). *O pensar complexo*. Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro, Garamond, 1999.
- FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.
- . *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.
- GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo, Thompson, 2003.
- MOURA, M. O. O educador matemático na coletividade de formação. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores*. Diferentes olhares. Rio de Janeiro, DP&A e Alternativa, 2003.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo, Loyola, 2001.
- TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo, Loyola, 2001.
- ZABALZA, M. A. *Diários de aula*. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, Porto Editora, 1994.
- WARSCHAUER, C. *Rodas em rede*. Oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.