

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO
EM TEMPOS PÓS-MODERNOS**
The Pedagogical Coordinator in Post-Modern Times

Tânia Regina de Souza ROMERO (PUC/SP – Universidade de Taubaté)

Abstract

This article aims at contributing to the discussion of the role of the pedagogical coordinator, based on different theoretical perspectives: the positivist, the humanist and the critical. Emphasis is placed on the post-modernist perspective in order to point out the role of the coordinator required in our world of continuous change and transformations, in which multiple “truths” coexist.

Key-words: *development; collaboration; critical thinking; post-modern.*

Resumo

Este artigo tem como objetivo contribuir para a discussão do papel do coordenador pedagógico, baseando-se em perspectivas teóricas distintas: a positivista, a humanista e a crítica. Ênfase é dada à perspectiva pós-moderna para que se saliente o papel do coordenador adequado a este mundo de contínuas mudanças e transformações em que múltiplas verdades coexistem.

Palavras-chave: *desenvolvimento; colaboração; pensamento crítico; pós-moderno.*

1. Introdução

A função de coordenador pedagógico em escolas de primeiro e segundo graus no Estado de São Paulo foi considerada necessária desde o final da década de setenta (Lomonico, 2003). Embora não tenhamos conhecimento de registros ou estudos sobre quando surgiu o coordenador pedagógico em escolas particulares, a maioria dos coordenadores

que procurou os cursos de extensão universitária oferecidos pela Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (Cogeae) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo nos últimos doze anos, desde sua criação como curso pioneiro destinado aos profissionais que exercem ou aspiram exercer esse cargo, provêm desse nicho, conforme tenho podido constatar como docente desse curso há dez anos. Assim, em atendimento à crescente demanda percebida, vários estudos sobre o papel do coordenador pedagógico vêm discutindo essa função, dentre os quais destacamos os de Liberali (1994), Magalhães (1996), Polifemi (1998), Romero (1998), Ninin (2002) que, a partir de dados coletados em escola particular de primeiro e segundo grau ou institutos de ensino de língua estrangeira, examinam a questão fundamentados na reflexão crítica (Smyth, 1992). A relevância de se continuar refletindo sobre o papel do coordenador parece-nos, portanto, justificar outros esforços que visem ao melhor entendimento da função, uma vez que um dos maiores questionamentos que se colocam, conforme pude constatar durante o período em que tive contato próximo com coordenadores de várias áreas nos cursos em que lecionei, é “como o coordenador pedagógico deve atuar?”.

Mantendo a orientação teórica seguida pelos trabalhos citados acima, este artigo, embora não vá retomar a questão da reflexão crítica, objetiva propiciar aos leitores uma melhor compreensão do papel do coordenador pedagógico, enfocando especificamente reflexões sobre diferentes perspectivas teóricas - a positivista, a humanista e a crítica - para, em seguida, chamar a atenção para a pós-moderna. A argumentação desenvolvida é que, em síntese, o papel do coordenador deve coadunar-se com as exigências e características do momento sócio-histórico em que atua.

2. As diferentes perspectivas do papel do coordenador

Dentre as maneiras de se compreender a função desse profissional, Boud e MacDonald (1981, apud Webb, 1996) enumeram três modelos: o de *serviço profissional*, o de *aconselhamento* e o de *colega colaborador*. O modelo de *serviço profissional* é aquele em que o coordenador é um perito especialista, que fornece serviços tais como

recursos audiovisuais, aprendizagem por computador ou multimídia, etc. Há, nesse caso, segundo os autores, uma redução do papel, uma vez que a função é vista de modo compartimentalizado, com características unicamente técnicas: a intervenção somente se dá para atender problemas específicos, sem levar em consideração o contexto em que os problemas ocorrem.

O modelo de *aconselhamento*, por outro lado, entende a função como aquela responsável pelo estabelecimento de condições para que o professor explore e analise os problemas de sua prática, pela ajuda na discussão desses problemas e na busca de soluções. Os autores apontam como o único ponto fraco dessa visão o fato de os professores acharem que só devem recorrer a esse serviço em casos extremos de grande dificuldade.

O modelo de *colega colaborador* caracteriza-se quando o coordenador colabora com os professores em projeto conjunto, do tipo pesquisa-ação, com vistas à melhoria da prática. É interessante observar que o conceito de colaboração que subjaz a esse modelo não é esclarecido pelos autores. Eles apenas apontam que o ponto fraco é que esse modelo geralmente não tem um direcionamento de trabalho que considere o contexto de atuação, podendo ir somente atrás de problemas específicos em exploração amadorística, entendendo-os de modo restrito e intuitivo, o que poderia levar à prática de “reinventar a roda”.

Boud e MacDonald (1981, apud Webb, 1996) concluem que uma abordagem “ecclética” parece ser a mais indicada, uma vez que, cobrindo todos os três modelos acima, estaria compreendendo todas as necessidades percebidas na prática. Eles não explicitam, todavia, como seria essa abordagem “ecclética”, o que nos parece paradoxal, a considerar os modelos tão díspares acima.

Todavia, a ação do formador e do coordenador junto a professores dependerá dos fundamentos teórico-filosóficos que embasam as concepções do profissional. Webb (1996) apresenta uma análise instigante do papel do formador em função de visões que têm influenciado como o ser humano concebe o mundo e a si próprio. Essas considerações baseiam-se, naturalmente, em uma transposição de conceitos filosóficos para o contexto da prática, o que implica em

reinterpretações comentadas na seqüência com vistas ao papel do coordenador.

(a) A perspectiva positivista

Essa concepção concebe o conhecimento como objetivo comprovado, verificado e aceito. Em outros termos, a interpretação do mundo pelo positivismo baseia-se na concepção de que o conhecimento se forma a partir de informações racionais, lógicas e empiricamente verificáveis. O conhecimento, assim, serve para fornecer um padrão objetivo para se avaliar, por exemplo, a qualidade de uma aula com base em características tidas como certas, absolutas, completas, inquestionáveis, estáveis: o formador de educadores e/ou coordenador é conhecedor desse padrão. Os fatos observados são considerados de modo isento, como se não pudessem ser afetados por perspectivas ideológicas ou teóricas, por motivação espacial ou temporal. O propósito do conhecimento no enquadre positivista é o desenvolvimento para o progresso alcançado através da racionalidade, o que faz com que a ênfase seja colocada na obtenção de resultados. Não surpreende, portanto, que essa perspectiva tenha influenciado imensamente a ação do coordenador, a exemplo do que ocorreu também em outras áreas da ciência e ações sociais.

Logo, segundo a visão positivista, conforme interpreta Webb (1996), o formador de educadores e/ou coordenador é um perito ou especialista voltado para resolver problemas. Um exemplo disso seria quando o coordenador diz de forma específica como os professores devem ensinar para que os alunos melhor aprendam um determinado tópico, ou seja, o coordenador teria como meta o resultado final eficiente. Lembremos que a questão da eficiência e eficácia no ensino é um legado decorrente do positivismo e que, embora o positivismo tenha sido o grande impacto transformador na educação no início do século XX, evidências constantes de seus seguidores são facilmente encontradas até nossos dias (Shepard, 2000), tanto na atuação do coordenador como na educação em geral.

(b) A perspectiva humanista

Essa perspectiva, com base na psicologia humanista de Carl Rogers (Webb, 1996; Williams e Burden, 1997), tem como princípios

regentes estabelecer empatia e confiança, dar atenção personalizada através da sensível habilidade de ouvir, envolver a pessoa como um todo, encorajar o auto-conhecimento e a auto-avaliação, desenvolver identidade pessoal, promover auto-estima, envolver sentimentos e emoções, minimizar crítica (criando um clima de aceitação incondicional), incentivar a criatividade, permitir escolhas.

Enfatiza-se nessa visão o relacionamento através do entendimento do Outro, de suas realidades, de seu ponto de vista, de sua própria vida, o que promove igualmente um conhecimento de si próprio e de seu contexto. O caminho para tal é o diálogo, a interação.

Considerando que nosso propósito aqui é fazer uma relação de perspectivas teórico-filosóficas com a atuação do coordenador, é relevante destacar que Rogers desenvolveu a psicologia humanista com vistas à terapia, alegando que uma abordagem centrada no cliente (Rogers e Kinget, 1977) faria com que este descobrisse por si só o significado de seu próprio comportamento, ou seja, o indivíduo poderia chegar a soluções para suas indagações ou problemas através de si mesmo. Gordon (1977) adaptou os princípios rogerianos para a educação, sugerindo o método de atenção ativa (*active listening*) para promover comunicação, reduzir tensão e proporcionar alívio catártico. A atenção ativa, segundo seu introdutor, inclui interação entre professor e aluno, dando ao aluno a certeza, em forma de *feedback*, de que o professor o compreende. Essa postura do professor faria com que o aluno sentisse que suas idéias são não somente compreendidas, mas respeitadas e aceitas. O mesmo seria extensível à inter-relação entre coordenador e professor.

Observe-se, portanto, que a abordagem rogeriana e, por conseguinte, os métodos daí derivados, como o de Gordon, acima citado, caracterizam-se por ser não diretivos, ou seja, deduz-se que o coordenador seria o facilitador de um processo para o professor (o Outro), que acaba por resolver suas inquietações praticamente com base em seus próprios recursos, uma vez que o coordenador teria uma atuação neutra e isenta de julgamentos. Deve-se salientar que, para Rogers, segundo Webb (1996:52), é um grande risco o interventor tentar *expressar algo de dentro de si, de seu próprio mundo particular*, pois

poderia ser mal-interpretado e passar por experiências vexatórias. Não se levou em conta aí, portanto, o valor da experiência vicária para a aprendizagem. Em outras palavras, não se considerou o quanto a experiência e o conhecimento de mundo do interventor, aliados a seu preparo profissional e acadêmico, podem contribuir para o desenvolvimento do professor.

Assim, para a perspectiva humanista, o coordenador deve estar ciente de que trabalha com seres humanos que, como é natural, têm emoções, sentimentos, idiosincrasias, inconsistências, valores, experiências. O coordenador, portanto, deveria voltar-se para entender os professores, uma vez que esse é um aspecto inerente e mandatário do relacionamento interpessoal (Webb, 1996), buscando entendimento através de empatia, afinidade e comunhão de perspectivas. De acordo com essa abordagem, em suma, o coordenador promoveria o auto-conhecimento do professor dando-lhe atenção individualizada, incentivo e apoio, sem fazer críticas, esperando que o professor perceba possíveis problemas relacionados a sua prática e encontre as soluções adequadas por si só, uma vez que o ser humano tem potencial natural para a aprendizagem.

(c) A perspectiva crítica

Na perspectiva crítica, as características principais são conflito e dialética. Segundo Webb (1996), as origens da teoria crítica são encontradas em Hegel que, adotando a palavra “dialética” de Platão, desenvolveu um método que consiste em verificar elementos de verdade tanto em um determinado ponto de vista (a tese) quanto em seu contra-argumento (a antítese). O exame das verdades de ambos os lados traria uma nova formulação, isto é, a síntese. A verdade e a razão, segundo esse enfoque com fortes influências hegelianas, acrescenta Webb, estariam em grupos sociais que alcançariam desenvolvimento histórico através de conflito.

As marcas do enquadre crítico estão presentes, continua Webb, nos fundamentos marxistas e hegelianos, pois que estes argumentam que, para conseguir o desenvolvimento, o indivíduo deveria ser fiel a interesses coletivos, comprometendo-se, sobretudo, com seus deveres (em vez de seus direitos), em prol de uma causa maior (em detrimento

de causas individuais). Desse modo, desafia-se o individualismo, enfatizando-se a legitimidade e aspirações morais do grupo, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, há um apelo à ação e à obrigação moral do indivíduo para provocar mudanças. O dever individual é causador de desenvolvimentos históricos.

Inicialmente, a Teoria Crítica contrapôs-se à visão positivista que tanto vinha influenciando o pensamento e a ação de questões sociais. Não eram considerados, conforme mencionamos no item referente à perspectiva positivista, valores subjacentes aos fatos sociais, nem seus possíveis direcionamentos. A ciência parecia só se interessar pelos aspectos técnico e instrumental dos fatos e sua avaliação resumia-se basicamente a aferições de curso de ação quanto a eficiência e efetividade, sem questionar se o resultado final era o desejado. Habermas, então, conforme indica Webb (1996), propôs-se a mostrar que conhecimento “científico” e instrumental não era o mais adequado para se tratar de questões sobre o direcionamento social, de que a educação é parte.

Na tentativa de entender os questionamentos emergentes, por conseguinte, Habermas (1987) formulou sua Teoria da Ação Comunicativa, considerada uma expansão da Teoria Crítica e um momento de transição entre aquela e a pós-modernidade. A proposta baseia-se na asserção de que a cooperação entre indivíduos em direção a uma determinada atividade se dá através da regulação e mediação de interações verbais, o que acaba por caracterizar a própria atividade. Siebeneichler (1994) ressalta que a importância do projeto habermasiano está na prioridade dada ao enfoque performativo do entendimento entre sujeitos aptos a falar e agir. Isso ocorreria porque, quando um sujeito fala e o outro se posiciona em relação ao que foi falado, ambos se engajam em uma relação interpessoal ou comunidade comunicativa que se estrutura através de um sistema de perspectivas mutuamente entrecruzadas dos participantes. Dessa forma, a razão centrada na comunicação tem suas medidas críticas em procedimentos argumentativos. Note-se que essa é uma característica marcante da proposta crítica que a faz diferir da humanista, embora ambas se posicionem favoravelmente à interação. O paradigma é explicitado nas palavras de Siebeneichler (1994:62):

No paradigma da comunicação proposto [por Habermas] o sujeito cognoscente não é mais definido exclusivamente como sendo aquele sujeito que se relaciona com objetos para conhecê-los ou para agir através deles e dominá-los. Mas como aquele que, durante seu processo de desenvolvimento histórico, é obrigado a entender-se junto com outros sujeitos sobre o que pode significar o fato de “conhecer objetos” ou “agir através dos objetos”, ou ainda “dominar objetos ou coisas”.

Discutindo as elaborações de Habermas, Bronckart (1996) explica que, por meio de ações comunicativas, o indivíduo, que é constituído no social, revela representações coletivas de seu meio, estruturadas em configurações de conhecimentos a que Habermas denominou *mundos representados*. São três tipos distintos de mundos:

- (i) Mundo objetivo: voltado à resolução da tarefa em questão, em que os indivíduos precisam dispor de conhecimentos em relação a parâmetros do ambiente;
- (ii) Mundo social: voltado à maneira de organizar a tarefa, em que os indivíduos precisam dispor de conhecimentos em relação ao modo de cooperação mútua, considerado adequado entre os membros de um grupo;
- (iii) Mundo subjetivo: voltado à característica individual própria de cada membro do grupo envolvido na tarefa, em que os indivíduos precisam dispor de conhecimentos em relação a essas características (por exemplo: coragem, persistência).

Os três mundos representados vêm à tona na ação humana, codificada na atividade verbal. Assim, a partir das palavras de Machado (1995):

- (i) Ao mundo objetivo corresponde o agir teleológico, em que o agente interpreta uma situação e planeja sua ação de modo a realizar seu objetivo. Para tanto, ele cria as condições desejadas e escolhe os meios adequados para obter sucesso em sua empreitada. A ação teleológica volta-se para a eficácia.
- (ii) Ao mundo social corresponde o agir regulado por normas, em que o agente, mesmo relacionando-se com o mundo objetivo, realiza sua atividade em conformidade com as regras sociais,

uma vez que, no papel de destinatário destas, estabelece relações interpessoais adequadas.

(iii) Ao mundo subjetivo corresponde o agir dramático, em que o agente apresenta seu estilo singular e autêntico diante de outros. Ao realizar a atividade, ele se expressa de modo individual, relacionando-se com seu mundo subjetivo, entendido como o conjunto de experiências vivenciadas ao qual o acesso é pessoal e exclusivo.

Indo mais adiante, Habermas (1987) postula que o conhecimento sempre tem um propósito, o que equivale a dizer que o conhecimento vai ao encontro de necessidades e interesses básicos do ser humano. Esses interesses, denominados pelo filósofo de *interesses constitutivos do conhecimento*, são, em consonância aos mundos representados, igualmente três: o técnico, o prático e o emancipatório.

O *interesse técnico* refere-se à necessidade das pessoas de obter controle técnico sobre o mundo natural, de que trata a ciência e a tecnologia. O *interesse prático* está relacionado ao entendimento interpessoal e à interpretação de práticas sociais. Nesse ponto, as relações de poder (social, político, econômico) apresentam-se como problema, uma vez que as pessoas nem sempre podem revelar sua própria apreciação do mundo porque estão subjugadas a um poder superior ou preocupadas com diferenças hierárquicas. Somente quando há condições de autonomia e liberdade pode-se dizer que as pessoas expõem seus reais interesses e são ouvidas com igualdade de oportunidade. O *interesse emancipatório* presta-se ao estabelecimento dessas condições.

O propósito da perspectiva crítica, então, é conscientizar as pessoas quanto às opressões a que são submetidas e quanto à repressão e distorção de seus interesses para que elas possam modificar essas condições em busca de uma sociedade mais racional. Para tanto, o caminho é a comunicação, mostrando que a linguagem, o discurso e a ação não são transparentes, já que há sempre um interesse subjazendo a toda a questão.

Voltou-se, portanto, o interesse para a conscientização do poder e seu efeito em negociações. Decorre daí a Teoria da Ação Comunicativa, desenvolvida por Habermas (1987), segundo a qual, em um terreno ideal,

somente se chega a acordos genuínos e justos quando os participantes têm relação de poder simétrica e, ao negociarem, apresentam argumentos passíveis de questionamento e crítica pelo outro, mas que podem ser reafirmados ou refutados com fundamentações racionais. Em outras palavras, qualquer dos participantes da interação ou negociação – coordenador ou professor – têm igual poder e direito de questionar o outro sem recorrer à coerção, sendo necessário para tal que suas argumentações sejam embasadas em racionalidade adequada ao contexto do evento (evidências, normas, conhecimento, por exemplo). Igualdade de poder para questionar, deve-se explicitar, não significa simetria de conhecimentos, mesmos propósitos ou posicionamentos, mas possibilidade e abertura na negociação para que possíveis diferenças ou conflitos sejam expostos, devidamente acompanhados das razões que os sustentam.

Conforme relata Webb (1996), esses preceitos habermasianos foram adotados por Mezirow (1981, apud Webb, 1996) para a área da educação, sendo, assim, elaborados três *domínios de conhecimentos* em termos de sua relação com a aprendizagem. O *técnico* é voltado para tarefas, e refere-se a objetivos comportamentais, aprendizagem com base em competência, treinamento de habilidades, pesquisa empírica e avaliação. O conhecimento *prático* diz respeito ao domínio da sociabilidade, podendo ser incentivado por coordenadores quando estes: (a) levam seus professores a se colocarem no lugar do outro para melhor entender outro ponto de vista; (b) cuidam de desenvolver empatia, confiança e competência em relações humanas para a resolução de conflitos, participação em discussões e diálogos, e trabalhos em grupo, em que habilidades como liderança, saber ouvir e se expressar, colocar perguntas e filosofar são importantes.

O interesse emancipatório de Habermas tornou-se para Mezirow aprendizagem para transformação potencial (*learning for perspective transformation*). Essa aprendizagem é desenvolvida no professor (e igualmente no coordenador) não só pela consciência de si mesmo, como também quando ele se torna ciente das premissas culturais responsáveis pelas regras, papéis, convenções e expectativas sociais em que se baseia a compreensão que seu grupo social tem do mundo. Para alcançá-la é necessário que se tenha uma consciência crítica, isto é, há que se estar consciente das próprias conscientizações e saber criticá-las.

Citando Mezirow, Webb (1996) destaca que o tipo mais significativo de aprendizagem é aquele que promove a consciência crítica através do questionamento de premissas psicoculturais, com o propósito de ajudar a pessoa a entender como chegou a determinadas categorias conceituais, regras e critérios para julgamento, uma vez que esse enfoque aumenta o sentido primordial e agenciamento que o indivíduo tem sobre si próprio e sua vida.

Portanto, Mezirow (1981, apud Webb, 1996) preconiza que a educação tenha como meta fundamental o desenvolvimento de auto-reflexão através da crítica da ideologia embutida no contexto, acrescentando-se que o coordenador deve dar acesso a perspectivas de significado alternativas para interpretar a realidade, de modo que a crítica de premissas psicoculturais seja possível.

A perspectiva da teoria crítica, assim, posiciona-se a favor de uma intervenção atuante do coordenador, que assume responsabilidade, provoca e lidera transformações através de um processo de conscientização dos valores do grupo social em que transita. O coordenador, na visão crítica, tem a função de líder, de par mais desenvolvido, em termos vygotkianos e, por esse motivo, não deixa de fazer uso de seu conhecimento e experiência.

Ter a função de líder também implica dizer que o coordenador ocupa uma posição de poder. Para que esse poder seja usado de modo a não oprimir, o coordenador deve ser capaz de autocrítica e ter em mente que todos são o “outro” de alguém.

(d) A perspectiva pós-moderna

Se com o positivismo havia certeza absoluta, na pós-modernidade a certeza inexistente. Segundo apontam Usher e Edwards (1994), até mesmo a noção de uma perspectiva pós-moderna é problemática, uma vez que o termo não se refere a um *movimento* unificado, mas a uma crítica genérica ao modernismo. Por um lado, questiona-se a atitude científica da modernidade, com sua ênfase na eficácia universal do método científico, na objetividade e neutralidade de valores na produção do “verdadeiro” conhecimento. Por outro, reconhece-se que as reivindicações de conhecimento são parciais, locais

e específicas, em vez de universais, e que estão atreladas a interesses normativos e de poder. Há, assim, uma grande conscientização do significado contextual da linguagem, do discurso e dos aspectos sócio-culturais na produção de conhecimento. O processo de conferir significado e valor nunca opera sem levar em consideração a linguagem e o poder. Para Usher e Edwards (1994:20):

Postmodernity, then describes a world where people have to make their way without fixed referents and traditional anchoring points. It is a world of rapid change, of bewildering instability, where knowledge is constantly changing and meaning “floats” without its traditional teleological fixing in foundational knowledge and the belief in inevitable human progress. But the significant thing is that in postmodernity uncertainty, the lack of a centre and the floating of meaning are understood as a phenomenon to be celebrated rather than regretted. In postmodernity, it is a complexity, a myriad of meanings, rather than profundity, the one deep meaning, which is the norm.¹

O pós-modernismo, concorda Webb (1996), surge como um referencial ideológico e político de um mundo sem estabilidade, em que o conhecimento está em constante mutação, e significados, por conseguinte, apresentam surpreendente mobilidade, pois que nem mesmo se baseiam na visão teleológica da história, como ocorre na perspectiva crítica. Conhecimentos, teorias e significados são facilmente descartáveis: dependem dos interesses vigentes e das exigências contextuais. A verdade, assim, subjugase a interpretações dos pesquisadores ou “interessados”, sendo concebida através de um consenso científico, ou, nas palavras de Webb (1996):

¹ A pós-modernidade, então, descreve um mundo em que as pessoas têm de achar seu caminho sem referentes fixos e pontos de ancoragem tradicionais. É um mundo de mudanças rápidas, de instabilidade desconcertante, em que o conhecimento está constantemente mudando e o significado “flutua” sem uma tradicional fixação teleológica em conhecimento de base e na crença do inevitável progresso humano. Mas o importante é que, na incerteza da pós-modernidade, a falta de um centro e a flutuação de significado são entendidas como um fenômeno a ser celebrado ao invés de lamentado. Na pós-modernidade, é a complexidade, a variedade de significados, ao invés da profundidade, do único significado profundo, que é a norma.

Truth [...] is what most scientists think it is at the moment (p. 89-90).²

In the post-modern condition, there is a realization that the “solution” of a paradox will depend on the assertion of power by a predominant discourse (p. 91).³

Com a pós-modernidade, avalia o autor acima citado, perde-se o foco da Teoria Crítica na construção de “um mundo melhor” e enfatiza-se o papel relevante do poder dominando e direcionando a produção de conhecimento. O coordenador, segundo a concepção pós-modernista, então, vincula teoria e prática a seus interesses ou aos interesses a que serve (seja conscientemente ou não), pois, como produto de um discurso situado espacial e historicamente, em conformidade ao pensamento de Foucault (1996), seu discurso é o das relações de poder de seu contexto social.

Webb (1996) argumenta que a mensagem a se aprender com o pós-modernismo é o desafio de sair da “zona de conforto”, da segurança oferecida pelo “eterno berço esplêndido” em direção à liberdade da constante busca que ajudaria o coordenador a perceber suas próprias características de aprisionamento conceitual. O perigo reside no radicalismo que o pensamento pós-modernista pode evocar, dando margem a superficialidades conceituais e leviandade do uso do conhecimento.

Outros autores (Giroux, 1993; Kincheloe, 1997; Santos, 1996; Cestari e Policarpo, 1998), por outro lado, apresentam uma interpretação mais moderada do pós-modernismo. Giroux (1993:157), por exemplo, afirma:

Não creio que o pós-moderno represente uma separação ou uma ruptura drástica em relação à modernidade. Em vez disso, assinala uma mudança em direção a um conjunto de condições sociais, as quais estão reconstituindo o mapa social, cultural e

² A verdade [...] é o que a maioria dos cientistas pensa que é no momento.

³ Na condição pós-moderna, há a percepção que a “solução” de um paradoxo dependerá da asserção de poder por um discurso predominante.

geográfico do mundo e produzindo, ao mesmo tempo, novas formas de crítica cultural.

Kincheloe (1997), discorrendo sobre a influência do pensamento pós-moderno na formação de professores (o que também se aplica a coordenadores), coloca-se favorável a uma postura pós-moderna crítica em que o conhecimento seja construído através da interação entre o contexto educacional e a cognição dos professores, com a utilização de ferramentas de pesquisa qualitativa. Kincheloe (1997:43-44) explica como seria essa interação:

O propósito da educação pós-moderna do professor não é aprender as respostas corretas, o conhecimento pronto dos especialistas da pesquisa; ao contrário, a educação pós-moderna do professor consiste em tirar o máximo das imprevisíveis complicações da sala de aula. (...) Os educadores pós-modernos que preparam os futuros professores, portanto, recusam-se a oferecer os elementos prontos de uma forma genérica de pensamento do professor aplicável a todos os professores em todos os contextos. Eles também não prometem reduzir a incerteza da profissão pela aplicação de técnicas fixas e rápidas. A virada pós-moderna implica uma humildade, um admitir que o educador dos futuros professores também agoniza com as incertezas que os confundem na prática diária. (...) Ao se ver livre das respostas esperadas, os estudantes/futuros professores aprendem a produzir seu próprio conhecimento.

Tanto coordenador como professor, assim, desenvolveriam nesse processo uma consciência reflexiva que lhes possibilitariam perceber as influências de seu contexto sócio-cultural e questionar as visões tácitas do mundo. Para tanto, coordenadores e professores teriam de construir suas concepções de mundo de maneira renovada, perguntando-se de onde vêm suas formas cognitivas. A perspectiva pós-moderna, logo, estaria reforçando alguns aspectos que a teoria crítica inicialmente introduziu, privilegiando o questionamento e a auto-reflexão para que coordenador e professor, ao tentarem entender suas construções e se familiarizarem com os interesses de poder, desenvolvam-se e se emancipem. Essa busca de auto-reflexão através do questionamento,

na tentativa de desmascarar as dimensões políticas ocultas do pensamento, faz com que os coordenadores pós-modernos não sejam politicamente neutros *porque eles se identificam com um sistema de sentido e todas as suas alegações* (Kincheloe, 1997:49).

Kincheloe (1997:64) não deixa, entretanto, de apontar os problemas que a característica individualista e manipulativa do pós-modernismo vem suscitando:

Educação no mundo pós-moderno tornou-se uma poderosa garra dos grupos poderosos que tentam usar isto como um meio para resolver problemas sociais de uma forma que sirva a seus próprios interesses. Puxadas e empurradas por tais grupos, as escolas não são conduzidas por visões políticas e educacionais que valorizam o espírito humano, mas pelo auto-serviço e freqüentemente por impulsos cínicos que procuram controlar o verdadeiro espírito. As escolas, portanto, como muitos educadores poderiam testemunhar, estão imersas numa crise de motivação. Carentes de uma justificação significativa para a perseguição da aprendizagem, os professores e estudantes vagueiam sem rumo numa confusão de informações fragmentadas. As salas de aula freqüentemente se tornam locais sem espírito nas quais os professores seguidores de regras enfrentam um grupo de estudantes que não têm concepção de qualquer valor intrínseco das lições que estão sendo ensinadas.

É considerando esse niilismo e inação que o pós-modernismo crítico se configura como meio para lidar com a confusão da condição pós-moderna, propõe Kincheloe (1997). O diálogo entre teoria e crítica e a crítica pós-moderna pode trazer contribuições para o impasse. A reconceitualização da teoria crítica, vinculando-se, de um lado, o comprometimento do indivíduo com interesses coletivos em prol de causas humanitárias (não individualistas) e, de outro, a indagação pós-modernista acerca de como as relações de poder são exercidas, pode levar a possíveis soluções.

Silva (1994) lembra que a teoria crítica de base marxista, como pensada inicialmente, via o poder como força repressora, distorcida e mistificava. A posição pós-modernista, com base no pós-estruturalismo

de Foucault, ao contrário, considera o poder necessário, porquanto constitui, produz e cria identidades e subjetividades.

[Power should] be considered as a productive network which runs through the whole social body, much more than a negative instance whose function is repression (Foucault, 1980:119).⁴

A questão é reconhecer, sugere Silva (1994), que não existe o exterior do poder, não é possível para o coordenador estar numa posição não contaminada pelo poder. Deve-se, portanto, assumir essa posição mais realista:

O saber da intelectual não paira acima e fora das lutas e relações de poder: é parte integrante e essencial delas. (...) A intelectual, nessa perspectiva, não se reconhece tanto pelo grau de sua crítica em relação às posições de poder dos outros quanto pelo grau de sua auto-reflexividade (Silva, 1994:251-252).

Kincheloe (1997) propõe que, em deixando de ser relevante identificar quem exerce o poder, o foco deve ser voltar para os processos de como o poder é constituído, para o reconhecimento dos códigos através dos quais o poder se manifesta, para o estudo da natureza da informação, para a interpretação de como imagens são construídas e formam a consciência. O despertar daí resultante daria maior entendimento ao educador.

A interpretação de Kincheloe (1997:11) para o pós-modernismo na educação, em suma, indica questionamento crítico responsável, isto é, uma postura de eterno aprendiz:

A humildade pós-moderna não é uma incerteza passageira, mas uma resistência crítica para todas as representações e interpretações que clamam por certeza transitória.(...) Uma forma de examinar a cognição pós-moderna é pensar nela como um jogo infinito. É um jogo que debocha da certeza e dos excessos fundamentalistas que a acompanham. Se os excessos

⁴ [O poder deveria] ser considerado uma rede produtiva que passa por todo o organismo social, muito mais que uma instância negativa, cuja função é a repressão.

são religiosos, políticos, pedagógicos ou cognitivos, todos eles denotam uma arrogância epistemológica que impede a auto-reflexão e a comunicação interpessoal. Os pós-modernistas são os que falham e não têm medo de rir de sua própria falha. Ninguém ganha o jogo pós-moderno, mas todos os jogadores se beneficiam da forma de expor as pseudocertezas que assolam o modernismo.

Esse enfoque implica conceber-se o papel do coordenador atual como o do educador que, apesar de conhecedor e estudioso da teoria que embasa seu trabalho, está, sobretudo, atento ao contexto em que atua e às suas próprias percepções, e ousa fazer uso também desses elementos para tentar entender a prática e sobre ela teorizar. O coordenador pós-moderno crítico, embora possa contar com conhecimentos acumulados, aceita o desafio de ser também um desbravador, não se restringe aos caminhos já trilhados e seguramente mapeados. É essa visão sublinhada por Kincheloe (1997:111):

Os educadores de professores pós-modernos não podem mais apelar para algum corpo sacrossanto do conhecimento profissional que surge acima de todos os outros corpos de informação em valor. O conhecimento parcial, histórica e socialmente específico, do praticante deve ser respeitado por seu insight, não por sua certeza.

3. Avaliação das diferentes perspectivas

Logo no início deste artigo, comenta-se a opinião de Boud e MacDonald (1981, apud Webb, 1996), que elegem o modelo eclético como o mais adequado em razão de sintetizar as necessidades e propósitos da prática do coordenador. A tarefa desse educador é aqui entendida como oportunidade de aprendizagem de ambos os participantes, uma construção conjunta de conhecimento. A questão de como se constrói esse conhecimento é, em seguida, discutida através de uma revisão das posturas positivista, humanista, crítica e pós-moderna, apontando-se problemas epistemológicos relacionados a cada uma delas. Essa breve discussão completa-se com as interpretações de

Kincheloe (1997) e Silva (1994) sobre as influências da pós-modernidade na educação. Vejamos como hoje se pode levar em conta as diversas influências.

Há que se considerar a existência, até nossos dias, de fortes marcas do positivismo, com sua problemática noção de desenvolvimento direcionado, associada à visão racional, objetiva e científica de evolução e progresso, sem levar em consideração os valores e o contexto do grupo em foco, ou o intérprete dos fatos. Poder-se-ia observar, por exemplo, evidências disso quando o coordenador intervém para “corrigir” ou “retificar” ações do professor.

A visão humanista, por outro lado, contribui decisivamente para ressaltar a importância do relacionamento humano e o necessário entendimento que deve acompanhá-lo. O que se deve ressaltar, entretanto, é que esse caminho deve ter mão dupla. Se, por um lado, a atitude “profissional”, característica da racionalidade técnica, distancia as pessoas e, portanto, não leva a nada, por outro, a “aproximação” preconizada pelo humanismo vindo apenas de um dos lados não resulta em construção conjunta, não promove inter-relação.

Assim como não é possível conceber-se que o tratamento e a interpretação de fatos pelo ser humano sejam isentos de teorias e ideologias, também é impossível negar que trabalhar com o ser humano envolve compreender suas características humanas. As contribuições de Carl Rogers, direcionando a atenção para a relevância das relações humanas, enfatizam o desenvolvimento de um relacionamento em seu sentido mais rico, em que não só se trate de conteúdo intelectual, mas também do conteúdo emocional nas interações entre professor e coordenador. O “realmente ouvir”, entendido no sentido de “via dupla”, coloca ambos os participantes do diálogo lado a lado, promovendo, assim, maior entendimento da posição do Outro, permitindo acesso ao mundo do Outro, propiciando que ambos sejam modificados pela relação. O compartilhar de perspectivas só pode ajudar os coordenadores a se desenvolverem no que é vital em sua função: relacionamento.

O desenvolvimento, salienta Markova (1990), em eco com os semioticistas tchecos das décadas de 20 e 30 (Vygotsky, entre eles) e em consonância com o pensamento hegeliano, é resultante de diálogo,

da abertura em direção ao Outro para melhor entendê-lo e a si próprio. E é através da linguagem que esse movimento ao Outro se realiza, pois que o indivíduo se conscientiza através de sua conscientização dos Outros. Assim, a comunicação social tem papel central na produção do conhecimento, completa Markova (1990), uma vez que é através dela que a realidade social se define, se constrói, se molda e age.

É bem verdade que, naturalmente, o Outro do coordenador pode ser o próprio professor com quem se inter-relaciona no contexto do trabalho, uma vez que, na relação de “mão dupla”, o coordenador e o professor tanto aprendem quanto ensinam no processo de negociação que caracteriza a interação. Mas Webb (1996) destaca que é importante que também o coordenador possa ter alguém externo à situação com quem possa conversar sobre determinados relacionamentos que tem com professores. Esse Outro do coordenador teria a função de fornecer-lhe uma visão distinta da sua, bem como vários tipos de apoio, dentre os quais Webb (1996) elenca: o restaurador, o normativo e o de desenvolvimento.

O *apoio restaurador* seria aquele que atenderia à necessidade do coordenador de se ‘recuperar’, associado à noção rogeriana de ouvir e estabelecer empatia. Com o apoio restaurador do Outro, o coordenador poderia desabafar, simplesmente contar o que aconteceu, ou refletir sobre um relacionamento especialmente difícil que o vem preocupando.

O *apoio normativo* atenderia a questões éticas. O Outro serviria à função de colega crítico com quem o coordenador verificaria suas interpretações, sendo o contraponto necessário para que ele pudesse decidir sobre ações mais apropriadas e equilibradas do ponto de vista ético.

O *apoio de desenvolvimento* refere-se à aprendizagem com base na experiência do Outro. Aqui o coordenador também se coloca como aprendiz para desenvolver-se a partir de sugestões, relatos ou observações do procedimento do Outro, possivelmente mais experiente.

O que se pretende, em suma, é salientar que relacionamento é central para o desenvolvimento tanto do professor quanto do coordenador. É fundamental considerar seriamente as pessoas e as relações mantidas com elas como o caminho para o desenvolvimento

peçoal e profissional, uma vez que o Outro é meio essencial nessa escalada, como sustenta Markova (1990). O intercâmbio de idéias não só leva o indivíduo a ter uma melhor compreensão de si próprio, uma vez que pode testar a validade de suas idéias através da compreensão que o Outro tem de suas palavras, como também estimula sua capacidade de pensar. Assim, a presença do Outro, seja ela real ou imaginária, é crucial para o desenvolvimento.

O trabalho do coordenador pressupõe, além de entendimento mútuo, também participação, consciência do jogo do poder, para que haja emancipação, ou seja, o trabalho é voltado para transformação potencial através de postura crítica ante aos fatos, contexto, teorias antigas, vigentes e emergentes. Consciência quanto às relações de poder produzidas e transmitidas no discurso, portanto, é condição mandatória.

O problema epistemológico que aqui se apresenta, todavia, é que a própria emancipação, meta da teoria crítica calcada no pensamento habermasiano, pode ser questionada por remeter a uma posição idealista. Afinal, “o mundo melhor e emancipado” é concebido a partir de que ótica? O que é um mundo melhor? Melhor para quem? É a perspectiva de quem detém o poder que prevalece.

Mas o poder, em maior ou menor escala, é parte inerente de qualquer inter-relação, ou seja, querer que o poder inexista na interação entre coordenador e professor é buscar uma posição ingênua e utópica. É essencial, assim, que, embora não se possa negar que o poder permeia as relações, o educador esteja consciente de como ele se mantém disfarçado no senso comum, como ele é produzido e transmitido no discurso. Pois, conforme conclui Kincheloe (1997:109):

A teoria crítica pós-moderna tem nos ensinado que muito pouco aparece na superfície.

Dessa forma, o profissional deve entender que parte de sua tarefa é estar continuamente inteirando-se das teorias que vão se constituindo e dos conceitos acerca do que é correto, bom e justo naquele contexto sócio-histórico, em diálogo com o Outro para que se possa alcançar maior entendimento e estender os próprios horizontes. Esse processo, entretanto, deve levar em conta aspectos epistemológicos e teleológicos

que discutam o percurso sócio-histórico e ideológico da produção do conhecimento. Não há dúvida que essa postura de questionamento crítico é uma tarefa árdua e de considerável monta, acessível (dadas as suas várias dificuldades) a poucos. Esses poucos, porém, estarão mais próximos à compreensão de como o conhecimento é construído e mais abertos para desenvolvimentos que, por serem informados e conscientes, tendem a ser contínuos.

Recebido em: 07/2004. Aceito em: 07/2004.

Referências Bibliográficas

- BOUD, D. & McDONALD, R. 1981 *Educational development through consultancy*. SRHE.
- BRONCKART, J.P. 1996 *Activités langagières, textes et discours*. Delachaux & Niestlé.
- CESTARI, L.A.S. & POLICARPO JR., J. 1998 A abordagem da qualidade total na educação e as subjetividades na crise da modernidade. *RBPE - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, **187**: 615-620.
- FOUCAULT, M. 1980 *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-77*. Harvester Press.
- GIROUX, H.A. 1993 O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. IN T. SILVA (org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Artes Médicas.
- GORDON, T. 1977 *T.E.T. Teacher effectiveness training*. David Mackay & Company, Inc.
- HABERMAS, J. 1987 *Teoria de la accion comunicativa*. Band 1. Taurus.
- KINCHELOE, J.L. 1997 *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Artes Médicas.
- LIBERALI, F.C. 1994 O papel do coordenador no processo reflexivo do professor. Dissertação de mestrado inédita. PUC-SP.
- LOMONICO, C.F. 2003 *Atribuições do coordenador pedagógico*. Edicon.
- MACHADO, AR. 1995 *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. Tese de doutorado. PUC-SP.
- MAGALHÃES, M.C.C. 1996 Pesquisa em formação de educadores: a pragmática como negociação de sentidos. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, **30**: 57-70.

- MARKOVA, I. 1990 Introduction. IN I. MARKOVA & K. FOPPA (eds.) *The dynamics of dialogue*. Harvester Wheatsheer.
- MEZIROW, J. 1981 A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, **32.1**: 3-24.
- NININ, M.O.G. 2002 Instrumentos investigativos na formação contínua: por uma prática dialógica entre professor e coordenador. Dissertação de Mestrado inédita. PUC-SP.
- POLIFEMI, M.C. 1998 Desenvolvimento de coordenadores: possibilidades de se aprender a trabalhar aprendendo. Dissertação de mestrado inédita. PUC-SP.
- ROGERS, C.R. & KINGET, G.M. 1977 *Psicoterapia e relações humanas*. Interlivros.
- ROMERO, T.R.S. 1998 A interação coordenador e professor: um processo colaborativo? Tese de doutorado inédita. PUC-SP.
- SANTOS, B.S. 1996 *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Cortez.
- SHEPARD, L.A. 2000 The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, **19.7**: 4-14.
- SIEBENEICHLER, F.B. 1994 *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. Tempo Brasileiro.
- SILVA, T.T. 1994 O adeus às metanarrativas educacionais. IN T.T. SILVA (org.) *O sujeito da educação*. Vozes.
- SMYTH, J. 1992 Teachers' work and the politics of reflection. *Educational Researcher*, **29.2**: 267-300.
- USHER, R. & EDWARDS, R. 1994 *Postmodernism and education*. Routledge.
- WEBB, G. 1996 *Understanding staff development*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R.L. 1997 *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press.

Tania Regina de S. Romero holds a Ph.D. in Applied Linguistics from the Catholic University of São Paulo and her research interests focus on educators development and discourse analysis. She works for the English Department in the Catholic University of São Paulo and for the Graduate Program in Applied Linguistics in Universidade de Taubaté. taniaromero@uol.com.br