SABERES E COMPETÊNCIAS QUE DESCREVEM A NATUREZA, O PROCESSO, AS CONDIÇÕES E AS RELAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

Tânia Cristina Meira Garcia
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

A implantação de um modelo administrativo e político a partir do paradigma da descentralização que passou a viger no Brasil em meados da década de 1990 vem, aos poucos, introduzir no sistema de ensino e, mais especificamente, nas escolas um padrão de gestão de sistemas cujas ações são orientadas por uma filosofia que se assenta nos pressupostos da ação coletiva.

A ação coletiva implica, por sua vez, a aceitação do sujeito como participativo e integrante ativo das organizações, um sujeito situado histórica e socialmente e que reconhece e compreende seu lugar, quer estejamos nos referindo à sociedade quer estejamos nos reportando à organização empresarial.

O comportamento do sujeito que interfere na realidade, objetiva o domínio de competências e o reconhecimento de papéis a partir da identificação de sua posição nos grupos sociais e nas instituições. Objeto de estudos e investigações, já com um corpo significativo de produção, as competências profissionais tem levado pesquisadores e trabalhadores a definirem o campo de ação, dos sujeitos, tomando por base os saberes que fundamentam as práticas.

No âmbito da educação, da formação e dos estudos sobre o trabalho docente o interesse pela temática tem contribuído para a definição do *status* profissional do educador.

Ao mesmo tempo, a produção nessa área, tem alimentado discussões sobre a formação de professores e tornado fértil o campo da reflexão sobre o trabalho docente. Em conseqüência disso o cenário destas discussões e reflexões, longe de ser pacífico, tem suscitado a necessidade cada vez mais crescente de uma definição clara de conceitos que visem, senão dar

uniformidade, pelo menos, formular um quadro teórico formal sobre o tema.

No conjunto discursivo que refere à formação e o trabalho docente dois conceitos têm sido recorrentes na elaboração do quadro conceitual da temática os quais se apresentam como construtos teóricos centrais, quais sejam: os saberes e as competências profissionais.

O conceito de competência, tomado a partir de uma vertente pós-modernista, na tentativa de distanciar-se do paradigma tecnicista que alimentou o pensamento profissionalizante de tempos de outrora, ainda guarda a marca da formação profissional, e é empregado sempre que designa o conjunto de técnicas e fazeres relativos à instrumentalização do profissional.

A competência está sempre referindo o domínio de um campo específico de quefazeres os quais levam, via de regra, ao encontro de técnicas e práticas as quais, em geral referenciam atributos qualificadores do trabalho do profissional. São, portanto, as competências que sintetizam os requisitos qualificadores do trabalho e permitem o estabelecimento de um conjunto de atributos avaliadores.

As propostas de formação profissional as quais orientam os mecanismos de avaliação do trabalho docente, por exemplo, estão hoje, no Brasil, aportados em uma lista de competências esperadas dos professores as quais devem, desde a formação inicial, já está fundamentando sua prática.

As competências estão sempre referindo o domínio de saberes para além do que modernamente se conhecia como conhecimento e nos indicam a presença de alguém que domina seu fazer e quefazer para além da concepção de *savoir-faire*. Isso significa que a concepção de saber docente, por exemplo, refere sempre um sujeito situado, sabedor do porque de suas ações e práticas. Poderíamos aqui está referindo um "sujeito reflexivo" e uma "prática reflexiva" cujo trabalho solidifica-se em ação situada.

No conjunto das terminologias vigentes, os saberes docentes fazem sempre relevo aos requisitos que fundam a prática podendo dizer-nos daqueles relativos tanto a formação quanto à ação, à *práxis* educativa, ou a

experiência pessoal e profissional na área educacional. Os saberes docentes podem, portanto, referenciar o conjunto de requisitos e condições que subsidiam o trabalho docente quer estejamos falando dos saberes da formação, e desta feita dos saberes técnico-intrumentais, quer nos refiramos aos saberes da prática e da experiência.

TRABALHO DOCENTE: esferas de domínio

Quando referenciamos os saberes técnico-instrumentais e os saberes da prática e da experiência, somos arremessados ao contexto da ação do professor e nos colocamos frente ao exercício do trabalho docente no chão da sala de aula. A sala de aula é por excelência a esfera de domínio do trabalho do professor. É este o *lócus* onde se realiza o ato pedagógico sentido e significado do trabalho docente.

O ato pedagógico, entretanto, não está adstrito à atuação do professor no chão da sala de aula. Sua efetivação é resultante de uma longa etapa de atividades, cujas fases anteriores vão desde o planejamento, até a definição de conteúdos, estratégias, gestão do tempo e do espaço, onde será materializada a ação, onde acontece, o ato pedagógico e aonde de processa a aprendizagem dos alunos. Podemos referir à sala de aula como um ambiente de abertura contínua, em que as pessoas são chamadas para, juntas, estudarem o mundo que as rodeia (SENGE, 2005).

Neste ambiente de abertura onde ocorre o encontro de pessoas as atividades que ali acontecem são precedidas, em geral, por uma atividade de planejamento da ação. No modelo que temos hoje implantado nas escolas, o qual se baseia no gerenciamento de rotinas, esta atividade de planejar se dá sob a coordenação de profissionais que integram a equipe de gestores da escola, mas, que têm a docência como formação básica inicial. Estamos aqui nos referindo ao professor que exerce a atividade de coordenador pedagógico escolar, em cuja atuação a docência figura como fundamento e, o trabalho de coordenação, como ação.

Dito isto significa afirmar que o trabalho docente ocupa esferas de domínio as quais ultrapassam o chão da sala de aula e se estendem até a

gestão da escola e da educação institucionalizada. Firmam-se, assim domínios de ação do trabalho docente para além do contexto da sala de aula.

Ir para além do que acontece na sala de aula requer a construção e domínio de saberes com os quais o professor toma contato basicamente a partir de duas direções: a formação inicial e continuada e a experiência pessoal e profissional.

A formação inicial e continuada estabelece os parâmetros a partir dos quais se dá a profissionalização. É durante a formação que o professor adquire os saberes da profissão, estes tidos como de caráter técnico-instrumental.

A didática, as metodologias de ensino e os conhecimentos relativos ao campo dos fundamentos da educação – da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia e da História da Educação - são alguns dos conhecimentos que estruturam o trabalho docente e funcionam como suporte a ação do professor.

Estes saberes da formação congregam os saberes das ciências da educação, os saberes curriculares e os saberes disciplinares. São, também, segundo Tardif (2002) saberes do professor e do ensino. Saberes pedagógicos que dizem respeito a doutrinas ou concepções provenientes da reflexão sobre a prática educativa no sentido amplo, com sentido de normatividade e racionalidade que objetivam dar uma direção ao trabalho do professor.

Os saberes da formação possibilitam apreender os elementos que caracterizam o trabalho no chão da sala de aula como a gestão da matéria e a gestão da classe (GAUTHIER, 1998).

A gestão da matéria segundo Gauthier (1998) remete a todos os enunciados relativos ao planejamento, ao ensino e à avaliação de uma aula ou parte dela. Diz, respeito a todas as ações do professor que objetivam levar o aluno a aprender o conteúdo, e portando, diz respeito não somente as atividades que acontecem no chão da sala de aula, como também aquelas que antecedem esse momento como a fase de planejamento.

Planejamento, gestão do tempo e gestão do espaço são competências esperadas do professor no contexto da gestão da classe.

Aqui cabe pontuar o que designamos como gestão da classe. A gestão da classe se refere ao trabalho propriamente dito da ação do professor no chão da sala de aula. Refere-se ao conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem (Doyle, 1998). Estas regras e disposições variam não só de acordo com cada classe, turma, grupo de alunos, bem como depende das interações sociais, históricas e educativas em que está envolvida a sala de aula.

Para Doyle (1990) a gestão da classe também está relacionada a um planejamento, momento em que o professor decide quanto as suas possibilidades, quanto às medidas disciplinares, quanto às regras e aos procedimentos mais adequados e vêem-se materializadas as representações e expectativas que o professor tem em relação ao seu trabalho e aos alunos. De sorte que o ato de conduzir a sala de aula implica o desenvolvimento de competências cujos saberes são construídos durante os processos formativos do professor, bem como, durante seu percurso profissional, momentos em que estes saberes são validados pelas suas experiências e quando os elementos da formação agregam sentidos a sua ação e definem suas esferas de domínio.

Para além da definição do campo de atuação do professor – no chão da sala de aula ou no trabalho da coordenação pedagógica escolar – a atividade docente caracteriza-se por, pelos menos, dois conjuntos de fazeres – as atividades rotineiras e as atividades eventuais.

As atividades rotineiras são caracterizadas por todos aqueles fazeres próprios ao trabalho da docência – magistério – àquilo que o professor exerce e que, portanto, referem o conjunto de quefazeres relativos à didática, a metodologia, ao planejamento a avaliação, enfim, ao processo de ensino e aprendizagem. São, portanto, relativos, também, àquelas atividades atinentes a assistência da coordenação pedagógica ao trabalho do professor, no que implica o acompanhamento e assessoramento do

trabalho docente no chão da sala de aula e a formação continuada no ambiente da unidade escolar.

Há outro conjunto de ações as quais compõem o cotidiano do trabalho na escola que podem ser definidas como atividades eventuais. No âmbito da ação do professor em sala de aula as eventualidades implicam a dinamização do plano de aula e a flexibilização das atividades programadas, e em geral, são de fácil tratamento, pelo professor no contexto da gestão da classe e da matéria. Entretanto, estas mesmas atividades eventuais, têm uma feição diferente quando relacionadas à ação do professor coordenador pedagógico.

Tecnicamente as atividades eventuais referem aqueles episódios que não fazem parte do conjunto de fazeres e quefazeres do trabalho do professor coordenador pedagógico, mas que, entretanto, acontecem no cenário do seu campo de trabalho – o espaço da escola – e que direta ou indiretamente afetam o planejamento, o que havia sido programado para ser realizado.

Estes eventos inesperados que se encontram fora do campo de previsão da ação diuturna do profissional têm sido corriqueiros[1], e quase sempre dominam por completo o cotidiano do professor coordenador pedagógico escolar. A falta de definição de seu papel dentro da instituição, resultante quer seja da formação inadequada ou do empirismo que costuma moldar o trabalho na escola são responsáveis por esta situação. O professor coordenador pedagógico escolar termina assumindo a condição, ou se confundindo ou sendo confundido com "alguém que está sempre disponível" e a "disposição" de todos para fazer o que não estava previsto – desde substituir o diretor da instituição que teve que se ausentar repentinamente, substituir o professor que faltou, ou atender aos pais que chegam inesperadamente para tratar de algum assunto na escola. Assim o seu quefazer passa a ser composto de múltiplas faces, as quais muitas vezes descaracterizam a sua função.

[1] Essa informação foi colhida pela pesquisa realizada com professores coordenadores pedagógicos escolares, em instituições de Ensino Fundamental, Região Seridó, Brasil-RN, 2006/2007.

AS FACES DO TRABALHO DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO ESCOLAR: o que diz a análise do cotidiano

A profissionalização do trabalho na escola, em especial no Brasil, tem ocorrido via de regra, como resultado de um processo caracterizado pela evolução histórico-social e política dos movimentos e associações da categoria, no que se refere à conquista, pelos educadores, de um conjunto de procedimentos (saberes, práticas, organização política) que são validados como próprios da categoria profissional.

Estes procedimentos conferem uma identidade distinta em relação às demais profissões e uma autonomia no exercício da atividade do professor que o colocam na posição de protagonista no cenário da educação e do ensino.

Esse fenômeno, diz respeito, também, ao o que Nóvoa (1991) caracteriza como sendo um processo marcado, por exemplo, pela conquista por parte desse profissional de um posto de funcionário na administração pública. O alcance desse posto dá-se através da aquisição, no caso do professor, de várias posições que se materializam por meio da diferenciação da função docente em relação a uma série de outras funções.

Dentre os aspectos tomados para análise do trabalho que se realiza na escola está um conjunto de fatores que podem ser definidos como conquistas da categoria ao longo dos anos de exercício profissional. Um ponto em comum entre os estudos quer na literatura estrangeira, quer na nacional, acerca do trabalho na escola está na importância atribuída ao saber como referencial de caracterização da atividade profissional.

Parece ser um mote entre os estudiosos a constatação de que a atividade do profissional do ensino desenvolve-se dentro de um campo delimitado de saber cuja singularidade confere a este ofício um *status* ocupacional definido.

Possuidora de um conjunto de saberes próprios, a atividade profissional na instituição de ensino possui ainda um *lócus* de exercício padrão que, independente do tipo de organização social, é reconhecido como sendo a instituição escolar.

O fato é que ao mergulharmos nesse universo de estudos, estamos optando, entre outras coisas, pela concepção segundo a qual o trabalho docente comporta a mobilização de um conjunto de saberes, os quais formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de uma situação concreta de ensino (GAUTHIER, 1998).

Estes saberes, na nossa abordagem conceitual, são constitutivos da profissão docente e implicam consciência, compreensão e conhecimento, formando as bases sobre as quais se pode estabelecer a reflexividade e, com ela, uma perspectiva mais emancipatória da profissão docente.

Atributo de concretização da profissionalização da atividade do ensino, o saber que está presente na escola se legitima pela prática de determinadas funções que o professor desenvolve quotidianamente em condições específicas, contextualizadas social, histórica e institucionalmente, cujo significado é adquirido tanto por ele quanto pelos alunos e pela sociedade.

Um quadro conceitual, já bem definido na produção teórica, nos permite afirmar que a função de coordenador pedagógico escolar, assim como o trabalho docente, reveste-se de um conjunto de saberes próprios. Uma confirmação desse dado e da identificação e descrição desses saberes fundantes da prática docente deram-se através da realização de observação empírica, do trabalho desenvolvido por coordenadores pedagógicos de escolas públicas de Ensino Fundamental da Região do Seridó (RN/Brasil).

Em quinze municípios da Região Seridó (RN/Brasil)[2], foram localizados cinqüenta e três professores coordenadores pedagógicos. Essa investigação cuja abordagem em torno do trabalho da coordenação pedagógica visava identificar, classificar e elaborar um quadro teórico-prático dos saberes da *práxis* deste profissional fundamenta sua discussão teórica nos saberes e competências profissionais do professor, levando em consideração àqueles que têm sido recorrentes na atividade cotidiana da escola nos últimos anos.

[2] A Região Seridó, localizada no Estado do Rio Grande do Norte – Brasil, é composta por 23 (vinte e três) municípios. A equipe de pesquisadoras inicialmente fez o mapeamento o número de escolas do Ensino Fundamental existente na região e a posterior identificação de todas elas, bem como, a elaboração de uma lista nominal dos coordenadores pedagógicos escolares que atuam em cada uma destas escolas.

Dessa forma, ao pretender identificar os saberes e competências que estão na base do exercício da coordenação pedagógica, alocando sua origem e classificação, contribuímos para o aprofundamento desse campo teórico ao mesmo tempo em que buscamos construir um quadro empírico de dados que possibilitem uma melhor fundamentação das discussões acerca do pedagogo, de sua formação e de sua atuação profissional.

Sua importância investigativa está assentada no paradigma, segundo o qual, o trabalho docente se fundamenta em um conjunto específico de saberes, próprios a atividade do ensino, essenciais ao exercício da carreira, e em cujas bases encontra-se um campo de conhecimentos característicos e essenciais ao exercício profissional, sendo a escola, e especialmente o chão da sala de aula, o lugar, por excelência, onde se realiza o trabalho pedagógico.

Com base nestas constatações, a abordagem que ora esboçamos em torno do trabalho da coordenação pedagógica, parte da premissa de que ao exercer sua função, o coordenador pedagógico utiliza, em situação de gestão do ensino, um conjunto de saberes próprios ao exercício da docência, premissa essa que coloca a atividade da coordenação pedagógica no mesmo campo teórico da atividade docente, diferindo essas duas, apenas, do ponto de vista do gerenciamento da educação. Enquanto o coordenador pedagógico lida diretamente com a gestão do ensino, em sentido amplo, do ponto de vista do planejamento, do currículo, da avaliação e dos métodos, o professor acerca-se da gestão da sala de aula.

Cabe, nesse momento, definir que na concepção aqui adotada, a coordenação pedagógica escolar caracteriza-se por uma atividade que o profissional exerce dentro da escola, de apoio ao trabalho em sala de aula, constituindo-se como uma *práxis* que objetiva ao mesmo tempo fornecer subsídios ao professor para que o trabalho docente tenha os resultados esperados no que concerne ao ensino e a aprendizagem, bem como, possibilita a criação de um espaço onde o professor e a escola, como um todo, possam pensar e repensar a educação e o ensino, numa perspectiva de formação continuada, vez que, o trabalho da coordenação pedagógica

escolar se constitui momento e espaço de discussão do papel da escola, da ação do professor e da problemática que se refere à ação educativa.

No conjunto das informações levantadas, pela investigação empírica, foram listadas pelos coordenadores pedagógicos escolares duzentos e vinte e nove atividades tidas como rotineiras. Estas relacionadas, às ações de planejamento das atividades pedagógicas com os professores, à atenção dada aos alunos e familiares até àquelas referentes ao trabalho de gestão da escola.

Fazem parte desta classificação as ações do coordenador pedagógico escolar que referenciam fazeres da rotina da escola e do *hábitus.*

Os coordenadores pedagógicos listaram, ainda, cento e quinze atividades eventuais dentre as quais citam conversa com os alunos trabalhosos; visitas as salas de aula, e auxilio aos trabalhos de secretaria.

Observa-se pelos depoimentos dados pelos professores coordenadores pedagógicos escolares que o seu trabalho é essencialmente pedagógico-didático o qual reforça a indispensável formação na docência.

O tratamento dos dados levantados na investigação possibilitou o estabelecimento de uma tipologia dos saberes da ação do coordenador pedagógico a partir de duas categorias centrais – os saberes e o tipo de atividade.

No conjunto das atividades rotineiras a tipologia dos saberes que aparece na descrição e análise das falas dos sujeitos refere à presença dos saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes da formação e saberes da experiência[3]. Interessa-nos destacar que ao relacionar a atividade, a situação/ambiente de aquisição dos saberes, à fala destes sujeitos refere que oitenta e cinco por cento das suas atividades rotineiras sustentam-se nos saberes disciplinares, seguidos dos saberes da experiência com setenta e um por cento de referencia.

Atenta-se para o fato de que os saberes disciplinares nos remetem daqueles que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes e integram as disciplinas previamente selecionadas pelos cursos de formação para compor o conjunto de conhecimentos a serem adquiridos

[3] Tardif (2000).

pelos professores. Em se tratando dos saberes da experiência referimos todo aquele que se origina em seu trabalho cotidiano e no conhecimento que ele tem do seu meio. Diz-se do estoque de experiências que a pessoa agrega ao seu mundo de vida a partir das suas experiências vividas e no cotidiano validadas.

No conjunto da pesquisa que ora apresentamos, o trabalho do professor coordenador pedagógico escolar, fundamenta-se num aporte de saberes adquiridos no exercício do magistério. Isso, porque, é na docência onde o professor tem contato mais próximo com os conteúdos disciplinares. Os saberes da experiência, também, têm um peso significativo na efetivação do trabalho pedagógico, quer estejamos nos referindo à experiência de vida pessoal, quer tratemos da experiência no campo de trabalho. O chão da escola, o chão da sala de aula e o cotidiano da vida escolar são referenciados como o lugar onde estes profissionais adquirem estes saberes.

Vez que optamos na investigação por trabalharmos com a tipologia dos saberes de Tardif – saberes da formação, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais - resolvemos categorizar as atividades dos professores, as rotineiras e as eventuais, utilizando a seguinte matriz:

Matriz dos indicadores de classificação das atividades rotineiras e das atividades eventuais, com base na tipologia dos saberes.

INDICADORES	SABERES	Palavras-chaves
Ciências da Educação Ideologia	FORMAÇÃO	
Didática Planejamento Gestão da sala	DISCIPLINARES	
Gestão do tempo Gestão do espaço Gestão do conteúdo	CURRICULRES	
Cotidiano Prática do senso	EXPERIENCIAIS	

comum

A partir da classificação, que tem como fundamento às palavras-chaves colhidas nos depoimentos dos professores coordenadores pedagógicos escolares, as matrizes montadas, com os dados das entrevistas, deram conta do fato de que, dentre as atividades rotineiras, aquela que diz respeito à organização do planejamento bimestral, é a mais citada. Observa-se, também, que numa lista de duzentas e vinte e nove atividades esta é a de maior referencia seguida de outras, a esta relacionadas, tais como – orientação aos professores e elaboração de planejamento.

A organização e sistematização das palavras-chaves, na matriz dos indicadores, possibilitaram, ainda, a comprovação segundo a qual, os saberes disciplinares e os saberes curriculares são aqueles que dominam a ação do professor coordenador pedagógico escolar quando se trata do conjunto das atividades tidas como rotineiras ao seu trabalho na escola.

Em relação aos saberes que estão presentes no desenvolvimento das atividades eventuais observamos que as ações do professor coordenador pedagógico distanciam-se daquelas próprias ao exercício da sua função remetendo-o para o âmbito dos trabalhos burocráticos espaço e ambiente dos trabalhos de registro escolar próprios da secretaria da escola, matrículas e transferências de alunos, por exemplo.

Solicitados a identificar o *lócus* de aquisição dos saberes da profissão os professores coordenadores pedagógicos citaram dezesseis situações/ambientes onde estes saberes foram construídos. Dentre as situações/ambientes de construção destes conhecimentos destacam-se o mundo de vida, a docência, a formação inicial e continuada. Aqui estamos nos referindo aos saberes da profissão, nesse sentido não estabelecemos distinção entre os saberes que fundamentam as atividades rotineiras daqueles que aparecem na base das atividades eventuais.

Na descrição das atividades rotineiras o saber disciplinar se destaca como sendo aquele que está em maior evidência. Na nossa categorização este saber foi associado às palavras-chaves que estavam relacionadas aos

conhecimentos da didática do ensino, ao planejamento curricular e a gestão da classe e do ensino.

É interessante observar que estes conhecimentos estão na base da formação docente e são, portanto, conhecimentos havidos como do eixo estruturante da formação do professor. Quer dizer, são saberes que conferem a instrumentalização do docente para o exercício do magistério. São conhecimentos agregados ao exercício profissional através da edificação de saberes procedimentais.

Estes saberes propõem um guia de instruções para um sujeito individual ou coletivo[4]. Eles permitem ao coordenador pedagógico escolar fazer escolhas quanto aos métodos e estratégias a serem adotadas pelos professores em suas diferentes salas de aula, a partir da escolha e definição dos conteúdos, das características da turma e dos objetivos a serem atingidos.

Para o grupo de professores coordenadores pedagógicos escolares ouvidos, os saberes da formação, estão aproximados aos saberes originários da experiência, no que diz respeito à execução das atividades rotineiras.

Estas informações nos permitem afirmar que os saberes procedimentais, em situação de prática, se aproximam daquilo que acontece em ação situada, onde o vivido e o experienciado terminam sendo validado na relação do dia-a-dia.

Resta-nos destacar, ainda, em relação às atividades rotineiras, que o quefazer do professor coordenado pedagógico escolar, lança mão dos saberes da formação, aqueles relativos às Ciências da Educação e a Ideologia profissional, de modo a dar suporte a sua ação, este último de forma menos acentuada.

Após a sistematização dos dados, os saberes que fundamentam as atividades rotineiras aparecem de forma bastante equilibrada quanto a sua distribuição na ação do professor coordenador pedagógico escolar. As quatro categorias de saber aparecem distribuídas equitativamente, em

[4] Le Boterf (2003, pág. 99).

relação à ação prática do coordenador, com pequeno destaque para os saberes disciplinares.

Isso é reforçado quando cruzamos estas informações com aquelas que referenciam o *lócus* de aquisição dos saberes disciplinares – aquele que foi tido como o de maior importância para o desenvolvimento das atividades rotineiras.

A sistematização das narrativas destes informantes mostrou que o saber disciplinar, por eles organizados, tem como situação/ambiente de construção o mundo de vida cotidiano, a formação continuada e a relação com os pares.

Ora, como já referimos anteriormente, os saberes disciplinares são aqueles compostos pelos conhecimentos da didática, do planejamento e da gestão do ensino. Estes saberes tanto são construídos em situação de formação inicial, como já comentado, bem como, na relação entre os profissionais de uma mesma categoria.

A escola é um ambiente democrático, onde o diálogo, a troca de experiências e a discussão imperam. Os "assuntos" que pontuam as conversas formais ou informais no ambiente escolar, fazem referencia, via de regra, as temáticas do cotidiano do fazer e quefazer pedagógico. Isso faz com que a aquisição destes conhecimentos e a construção destes saberes se dêem nestes espaços discursivos, também.

As trocas de experiências, a narrativa exitosa de uma prática empreendida, se transformam em dispositivos de formação. Ao mesmo tempo em que estas trocas criam a necessidade de busca de soluções para outras situações, oportunizando a implementação de mecanismos de formação continuada dentro da instituição escolar.

A docência, considerada como casulo onde estas *práxis* acontecem, surge no contexto das atividades rotineiras do professor coordenador pedagógico escolar, na forma de situação/ambiente onde estão fundeados os outros espaços de aquisição destes saberes.

Constatamos, ainda, que a troca de experiências entre os pares aparece ao lado de todas as outras situações/ambientes de aquisição dos saberes disciplinares. Esta é uma comprovação importante, que põe em

destaque o processo de profissionalização do professor através do fortalecimento dos vínculos criados entre os membros de uma mesma categoria. É o mesmo que constatar a importância de uma política de formação e profissionalização da carreira docente, como forma de melhorar a qualidade do ensino.

Quanto à discussão das atividades eventuais, os dados descritivos dos saberes, mostram a importância ocupada pelos saberes da experiência. Nesse caso, os saberes que se originam na experiência do cotidiano e, que têm uma base no senso comum, ocupam setenta e seis por cento das indicações feitas pelos professores coordenadores pedagógicos.

No conjunto destes saberes a sistematização das entrevistas realizadas com os professores coordenadores pedagógicos escolares, mostra que os saberes da experiência e, portanto, daqueles saberes que figuram no cotidiano das ações destes profissionais são originários de espaços onde se exerce a docência, em primeiro plano, seguido das situações de formação continuada, como já referimos que tanto podem ser cursos, treinamentos, aperfeiçoamento, quanto encontros pedagógicos havidos no espaço da instituição escolar. Estes saberes experienciais podem também ser gestados na relação com os pares. Isso demonstra, mais uma vez, a importância da relação com os pares, assim como, expõe o lugar que ocupa a organização da categoria profissional, em forma de sociedades, associações e sindicatos, para a promoção da qualificação destes profissionais na esteira da formação continuada.

Quando os professores coordenadores pedagógicos escolares, durante as entrevistas, fizeram referencia a propósito da situação/ambiente de aquisição dos saberes da experiência, três espaços se destacam durante as narrativas – a docência, os pares e a formação continuada.

A docência estribada na *práxis* pedagógica pode ser vista nesse sentido como oportunidade em que o profissional obtém o *feed back* dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, do ponto de vista teórico, e os valida em ação situada no chão da sala de aula e da escola. Assim a docência tem um lugar privilegiado no desenvolvimento do trabalho da coordenação pedagógica, porque ela funciona como referencia no processo

de atenção ao professor, em sala de aula, no momento de sugestão de metodologias e estratégias.

Nesse cenário a busca de soluções para problemas que surgem quanto à disciplina em sala de aula, a substituição de professores e tantas outras circunstâncias inesperadas, pedem do coordenador pedagógico o domínio dos conhecimentos relativos à prática docente. Enfim, quando nos referimos à docência, estamos sempre nos reportando aos conhecimentos organizados na experiência da *práxis* do trabalho do magistério, quanto àqueles conhecimentos que são adquiridos nas situações de formação inicial e continuada.

Em pesquisas anteriores desenvolvidas também na Região Seridó-RN-Brasil[5], constatarmos que o processo de formação do professor, tem uma história de esforços pessoais e configurações do seu mundo de vida particular as quais criam as condições para a qualificação profissional.

No estudo que ora apresentamos vemos reforçadas estas informações. Ao nos defrontarmos com os dados referentes à situação de aquisição dos saberes da formação, os atores deste estudo referem seu mundo de vida cotidiano como sendo o ambiente/situação, onde são articulados estes saberes. Isso significa afirmar que é no cenário do seu mundo de vida pessoal e profissional em que são organizados e edificados estes saberes.

Em um mesmo patamar de indicações, ao lado da experiência na docência, quanto ao ambiente/situação de aquisição dos saberes da formação encontram-se as experiências da formação continuada. Esse dado vem dar suporte a tese, já apresentada em outras pesquisas (2000-2005), de que estes dois espaços – mundo de vida e formação continuada – estão intimamente relacionados.

A formação continuada, via de regra, representa uma experiência de formação que difere da formação inicial, na perspectiva de sua articulação por parte do profissional.

Esse segundo momento, ou seja, as situações de formação continuada, são oportunidades que surgem já no campo do exercício

[5] Garcia (2000/2005).

profissional e, muitas vezes, representam um requisito formal de ascensão no plano de carreira. De forma que esse momento da formação significa outro estádio na vida do professor coordenador pedagógico escolar, que como pudemos observar está muito próximo das atividades realizadas com os pares e na relação com o cotidiano escolar, do que como o seu mundo de vida particular.

Por fim, ao nos remetermos aos saberes da formação, aqueles havidos como os saberes das Ciências da Educação e da Ideologia da profissão, os quais possibilitam ao profissional não só entender a sua profissão, como também interferir com competência nas situações a esta relacionadas, é interessante perceber que estes saberes são considerados de pouca importância, em relação ao conjunto dos demais.

Tanto em relação às atividades rotineiras quanto aquelas havidas como eventuais, os saberes da profissão aparecem em terceiro plano para os professores coordenadores pedagógicos escolares. Mais interessante observar é a constatação de que estes saberes, embora sejam da formação, as situações/ambientes de sua aquisição são a formação inicial, a formação continuada, o mundo de vida e os pares. Isso leva a supor que estes saberes circulam o universo do trabalho da coordenação pedagógica escolar, e dizendo melhor, da instituição educativa, e, portanto, podem a todo o momento estar sendo articulado, reorganizado e reformatado.

Significa, também, que estes saberes estão a todo o momento do exercício da profissão, relacionados ao cotidiano da *práxis* docente e, portanto, não há como falar em um conjunto engessado de conhecimentos que permanece retido no âmbito das discussões teóricas. Sua relação com a prática é bem mais próxima e real do que realmente se percebe.

Quando postos em comparação com os saberes curriculares, relativos à gestão do tempo, do espaço e da matéria, estes últimos aparecem numa situação de menor indicação, ainda. Duas questões se colocam frente a isso.

Primeira, os cursos de formação estariam dando pouca ênfase a este conjunto de saberes e ao desenvolvimento das competências a eles articuladas, e aí o trabalho da didática em sala de aula estará seriamente

comprometido. Segundo, em conseqüência da primeira assertiva, estes saberes não estariam sendo considerados importantes no desenvolvimento do trabalho da coordenação pedagógica escolar, exceto quando tomadas às situações eventuais em que os aspectos da gestão da classe e da disciplina da sala, por exemplo, aparecem como "problemas" a serem resolvidos pelo coordenador pedagógico conferindo relevância a estes domínios de saberes.

Tanto em um caso, como em outro, isso significa negligenciar aspectos importantes da formação do professor e do trabalho docente. O domínio de competências relacionadas à gestão do tempo, a gestão do espaço e a gestão do conteúdo são essenciais ao trabalho didático e pedagógico do professor.

Ao coordenador pedagógico escolar cabe orientar o professor quanto à organização e direção das situações de aprendizagem de forma a obter êxito na tarefa do ensino. A gestão do conteúdo significa, por exemplo, a competência de traduzir o programa em objetivos de aprendizagem possíveis de serem alcançados. A gestão do tempo e do espaço fornece ao professor a possibilidade de rever suas estratégias e avaliar, não tão somente seus alunos, mas o trabalho no chão da sala de aula.

Os saberes curriculares, portanto, oferecem elementos essenciais ao desenvolvimento do trabalho na escola e não podem ter como espaço de construção apenas o mundo de vida do professor. A gestão do ensino não se desenvolve simplesmente, com base na experiência ao longo da vida profissional, esta gestão deve fundamentar-se em elementos das ciências da educação e da pedagogia que aliados aos saberes da experiência firmarão a atuação do professor e do coordenador pedagógico escolar.

No conjunto dos conhecimentos curriculares podemos pontuar, ainda, os saberes do ensino, aqueles relacionados às disciplinas a serem ministradas em sala de aula. Têm sido recorrentes as discussões sobre os cursos de formação de professores para o Ensino Fundamental no Brasil, especialmente quanto ao trabalho com os conteúdos disciplinares no percurso da formação. Isso porque é sabido que há uma lacuna considerável nos cursos de Pedagogia, por exemplo, quanto a disciplinas

que versam sobre os conteúdos próprios do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano.

Estes cursos formam os professores para este nível de ensino, bem como, os professores para exercerem a função de coordenadores pedagógicos escolares. Observa-se que os saberes curriculares, ao aparecem timidamente nos relatos dos professores sobre suas práticas, leva-nos a supor que estes ocupassem um lugar de menor importância no gerenciamento do ensino, tanto no que se refere a uma discussão sobre os cursos de formação, quanto a uma análise do trabalho do professor..

No conjunto dos dados que estamos apresentando e discutindo para definir os saberes e competências que descrevem a natureza, o processo, as condições e as relações do trabalho docente, observamos que alguns saberes aparecem com mais freqüência nas narrativas dos professores. No computo geral os saberes da experiência e os saberes disciplinares são os de maior destaque.

Por fim é relevante atestar as situações/ambientes em que estes saberes são construídos. As informações que temos mostram que os locais privilegiados para aquisição dos saberes presentes na ação do coordenador pedagógico escolar são a formação inicial e continuada, o exercício da docência e o chão da sala de aula.

Como considerações *ad hoc* podemos afirmar que a natureza, o processo, as condições e as relações do trabalho do coordenador pedagógico escolar assemelha-se ao trabalho docente. E que as situações/ambientes de formação destes profissionais são definidores das competências por eles desenvolvidas em cuja base se encontra um conjunto de saberes que dão forma e sentido a ação educativa, sendo estes responsáveis por dar suporte ao trabalho na escola.

BIBLIOGRAFIA

DOYLE, W. Paradigms for research on teacher effectiveness. *In* SHULMAM, L.S. **Review of research on education**. V.5. Itasca: F.E. Peadock, p. 163-199.

GARCIA, Tânia Cristina Meira. **Trabalho docente, formação e profissionalização:** o que nos revela o cotidiano do professor. Tese de Doutorado, UFC-FACED, 2005.

GAUTHIER, Clermont [et al]. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

LE BOTERF, Guy**. Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, Antônio. (org) **Vidas de professores**. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1995.

SENGE, Peter [et al.]. **Escolas que aprendem:** um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes & formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.