



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Oliveira Barrichelo Cunha, Renata Cristina

Formação continuada de professores coordenadores: entre preocupações e proposições

Educação Unisinos, vol. 18, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp. 280-287

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644344008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Formação continuada de professores coordenadores: entre preocupações e proposições

Continuing education of teachers: Between preoccupations and propositions

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha
reccunha@unimep.br

Resumo: O artigo socializa análises produzidas no contexto de um projeto de pesquisa e formação docente decorrente de um convênio firmado entre uma universidade estadual paulista e a Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior paulista e discute especificamente o papel das professoras coordenadoras na mediação do trabalho coletivo. Com base no referencial teórico que discute a formação no contexto de trabalho, sobretudo nos encontros de trabalho coletivo, a pesquisa buscou compreender as preocupações das professoras coordenadoras no desenvolvimento desse trabalho. A pesquisadora reuniu-se com as professoras coordenadoras ao longo de 12 encontros a fim de oportunizar a troca de experiências sobre a condução do trabalho coletivo nas escolas e responder o objetivo da pesquisa. O percurso foi documentado em diário de campo e por meio de registros reflexivos elaborados pelas professoras coordenadoras. As conclusões apontam para a necessidade de investimento na formação continuada das professoras coordenadoras no âmbito das próprias redes de ensino, instituindo uma dinâmica de interlocução entre pares, entre práticas e teorias, entre professoras coordenadoras e professores universitários, na expectativa de que essas experiências formativas possam servir como referências para a própria formação compartilhada que acontece no trabalho coletivo na escola.

Palavras-chave: formação centrada na escola, professor coordenador, trabalho docente coletivo.

Abstract: The article presents the analyses produced in the context of a research and teacher training project that resulted from a partnership between a public State University of São Paulo and the Municipal Department of Education of a city in the interior of the State of São Paulo and discusses specifically the role of the coordinating teachers in the mediation of collective work. Based on the theoretical approach that discusses training in the context of work, especially at collective work meetings, the research project aimed at understanding the coordinating teachers' preoccupations in developing this work. The researcher met with coordinating teachers twelve times to allow the exchange of experiences about the execution of the collective work at schools and to answer the research purpose. The experience was documented in a field journal and through reflective records prepared by the coordinating teachers. The conclusions point to the need to invest in continued training for coordinating teachers in the school system itself by establishing a dynamics of dialogue between peers, between practices and theories, between coordinating teachers and professors, with the expectation that these training experiences can be used as parameters for the shared training that takes place in the collective work at school.

Keywords: school-centered training, coordinating teacher, teachers' collective work.

Introdução

O artigo sistematiza parte das análises construídas a partir de um trabalho de formação e pesquisa junto a professores coordenadores de uma rede municipal do interior paulista. A associação entre pesquisa e formação intenciona contribuir com a formação e atuação dos profissionais da escola ao mesmo tempo em que se compromete com a produção de conhecimentos para o campo da Educação. Busca responder, portanto, a objetivos concomitantes de estudo e transformação das situações e supõe a participação coletiva de pesquisadores e profissionais da rede escolar em um projeto comum (Durand *et al.*, 2005).

O projeto de pesquisa em questão foi desenvolvido através de um convênio firmado entre uma universidade estadual paulista e a Secretaria Municipal de Educação e reuniu pesquisadores de várias universidades públicas e privadas no período de fevereiro a novembro de 2011. O objetivo principal da pesquisa foi compreender as dinâmicas das unidades educacionais da rede de ensino a partir das suas características específicas de inserção no contexto social, econômico e político e, ao mesmo tempo, intervir no trabalho das equipes escolares no tocante à revisão e reflexão do projeto político-pedagógico (PPP).

Intervir no trabalho das equipes escolares implicou a construção de vínculos de colaboração e a negociação de uma dinâmica formativa que permitisse contribuir com o desenvolvimento profissional dos educadores, bem como com a sistematização de conhecimentos que ampliasse a compreensão sobre os processos de gestão e construção coletiva do PPP nas escolas.

Cada pesquisador, na qualidade de assessor e, portanto, formador, contratado por 20 h/mês, respon-

sabilizou-se pelo acompanhamento de um conjunto de escolas. Como assessora de quatro unidades escolares (uma de Ensino Fundamental I e EJA e três de Educação Infantil, duas delas atendendo crianças de creche), interessada no processo de revisão e produção dos PPP nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), discuto nesse texto especificamente o papel das professoras coordenadoras (PC) e suas dificuldades e preocupações na mediação do trabalho coletivo.

A formação centrada na escola e a mediação da professora coordenadora

A formação centrada na escola é uma modalidade de formação continuada de professores e gestores que assume os espaços de trabalho coletivo como mobilizadores de conhecimentos teóricos e práticos que viabilizam o desenvolvimento profissional que é, ao mesmo tempo, desenvolvimento pessoal (Sá-Chaves, 2000).

Dois pressupostos fundamentais justificam o encaminhamento de uma formação centrada na escola, isto é, no contexto de trabalho. O primeiro é de que a escola é um lugar onde os professores e gestores, a partir do próprio trabalho e reflexão, aprendem parte significativa da profissão (Canário, 1999). O segundo é de que as experiências e saberes profissionais emergentes do contexto de ação são, simultaneamente, ponto de partida, chegada e passagem da formação e se constituem como referências que podem orientar um processo de revisão das práticas (Correia, 1991).

Uma das dimensões fundamentais da formação centrada na escola, compreendida como processo de formalização da experiência (Canário, 2000), consiste em criar situações que permitam aos professores e

gestores aprender a pensar e a agir de modo diferente. É a reflexão, segundo Canário (2000), quando conduzida de modo sistemático e finalizado, que nos permite transformar a experiência num saber utilizável.

Os HTPC podem ser considerados esses espaços de formação/trabalho, socialização de experiências, revisão de práticas e espaço/tempo de produção de conhecimentos e saberes a favor do PPP. Isso porque esses encontros, quando assumidos como instâncias formativas privilegiadas, oferecem oportunidades para que professores e gestores confrontem suas posições, interroguem o vivido, elaborem projetos conjuntos, assumam a colaboração e interlocução sobre as práticas como possibilidade de formação compartilhada (Cunha e Prado, 2010).

Os trabalhos de Cunha (2006), Vicentini (2006), Pierini (2007), Campos (2010), Doriguello (2011) e Ceribelli (2011) apontam que a formação nos coletivos de trabalho, especialmente nos HTPC, pode ser mediadora entre o desenvolvimento pessoal e profissional e o desenvolvimento organizacional (Barroso, 2003).

É a partir dessa mediação, inclusive, que se pode promover uma escola reflexiva, entendida como “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura” (Alarcão, 2000, p. 13). E, nesse sentido, repensar a organização, missão e estrutura da escola exige uma revisão permanente do PPP.

Segundo Veiga (2003), o PPP deve ser compreendido como ação coletiva, consciente e organizada com vistas à configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa. Nessa perspectiva, ele se distancia da ideia de “documento programático” e desafia os diferentes segmentos da insti-

tuição educativa a problematizar e compreender as questões (im)postas pela prática pedagógica.

O professor coordenador (PC) é compreendido, na literatura educacional, como o responsável tanto pela articulação do trabalho coletivo e mediação do grupo de professores em torno das reflexões sobre a prática, quanto pela promoção da formação continuada dos docentes no interior da escola (Guimarães *et al.*, 1998; Bruno *et al.*, 2000; Almeida e Placco, 2001, 2003, 2006; Placco e Almeida, 2008).

Uma formação que, segundo Cunha e Prado (2008), é coordenada, coproduzida no trabalho coletivo, já que não é uma formação assimétrica, de “alguém que sabe” e que transfere conhecimentos para “quem não sabe”. É uma formação baseada na perspectiva de mutualidade (Pacheco, 1995) que acontece na escola com base na partilha solidária de conhecimentos e saberes. A partilha de conhecimentos no grupo de professores, onde as experiências singulares são reconstruídas, confrontadas e reorganizadas, vai sendo alimentada pela importância que cada um se concede e pela afetividade que garante certa coesão no grupo.

É nesse contexto do HTPC que o PPP pode fazer convergir três dimensões que costumam estar dissociadas. Segundo Soligo (2007), o PPP pode ser compreendido como o resultado da discussão dos educadores sobre as concepções e propostas que consideram pertinentes desenvolver; o que acontece de fato no cotidiano da escola; e o documento que se elabora por solicitação da Secretaria de Educação. De acordo com a autora, em muitas escolas parece existir um descompasso entre essas três dimensões, pois o que se registra nem sempre se faz (e às vezes não foi coletivamente discutido), o que se discute e se planeja

nem sempre acontece e o que se faz efetivamente nem sempre se registra no “documento oficial”.

Fazer coincidir essas três dimensões exige disponibilidade e investimento dos professores e também de PC sensíveis às necessidades de seu grupo e dispostos a mediar pontos de vista e negociar perspectivas.

O Grupo de Estudos com as coordenadoras: formação e pesquisa

Para melhor compreender as dificuldades e preocupações das PC no que se refere à mediação do trabalho coletivo em torno do PPP, faz-se necessário apresentar resumidamente o processo de inserção da pesquisadora nas unidades escolares, bem como o acompanhamento do trabalho desenvolvido.

O primeiro contato com as equipes escolares foi na própria Secretaria de Educação (SME) quando foram apresentados os objetivos da proposta de trabalho. Nesse encontro, sistematizamos alguns conceitos sobre o significado do PPP e sua importância na gestão democrática e buscamos incentivar os profissionais a socializarem suas experiências de produção do PPP e identificarem as principais dificuldades enfrentadas.

Das dificuldades comuns e questões levantadas pelos participantes nesse encontro destacamos a dificuldade das equipes gestoras em promover a participação e discussão de todos os segmentos da escola em torno do PPP e dúvidas do que o documento deveria contemplar: Quem “define” a proposta da escola? O que cabe a cada segmento? Como envolver a todos nesse processo? Quem deve escrever o texto?

Na sequência, foi necessário conhecer a realidade de cada escola e, ao mesmo tempo, intervir com vistas a fortalecer o trabalho coletivo. Isso

porque os gestores, que não são os responsáveis exclusivos pelo PPP, precisam articular os educadores da escola em torno de sua discussão. Essa é uma tarefa bastante complexa, sem dúvida, pois “pressupõe integração de todos os profissionais da escola, a não fragmentação de suas ações e práticas e, fundamentalmente, o compromisso com a formação do aluno” (Placco e Souza, 2008, p. 27). Isso implica, ainda, “contemplar o individual no coletivo e fazer com que o coletivo reflita o conjunto de pontos de vista individuais” (Placco e Souza, 2008, p. 28).

Em vários momentos, estivemos reunidos em reuniões pedagógicas e HTPC, com o grupo todo e por segmentos também, a fim de fortalecer os vínculos de colaboração e um trabalho dirigido de orientação.

A intervenção nos PPP enquanto documentos deu-se, num primeiro momento, por escrito, na própria matriz do PPP enviada à assessora, que fez observações, levantou questões e dúvidas, elogios, ponderações, apontando aspectos positivos, lacunas a serem discutidas, aspectos a serem amadurecidos coletivamente.

Depois de analisadas na própria escola, entre os vários segmentos, essas intervenções foram discutidas nos HTPC, e, conjuntamente, definimos temáticas que mereciam ser aprofundadas em encontros futuros. Nesses encontros, surgiram as mesmas dúvidas de como operacionalizar a discussão e a redação do documento: dificuldades de organizar o grupo todo da escola, acertar horários, dividir o tempo do HTPC entre revisão do PPP e outros assuntos e, sobretudo, definir a mediação desses encontros. Foi a partir desses questionamentos que decidimos instituir um grupo de formação para as PC de maneira que pudessem assumir a liderança desse processo.

Tendo em vista que as PC são as responsáveis por organizar os HTPC, tempo e espaço para discussão do PPP, propusemos a formação de um Grupo de Estudos (com periodicidade quinzenal, de 3 h, entre os meses de março a setembro), para que tivéssemos oportunidade de trocar experiências acerca da mediação dos encontros daquele período.

Correia (2003, p. 37) defende a reabilitação das experiências argumentando que o trabalho de formação em torno da socialização de narrativas experienciais procura desenvolver “dispositivos de escuta e interpretação das experiências passadas e dos saberes a elas associados para promover uma rearticulação e recontextualização que as projete no futuro”. Em outro texto, argumenta que

A ideia de se estruturar o trabalho de formação em torno de uma reflexão sobre as práticas não significa que a prática vivenciada individualmente por cada um dos formandos seja o “material” exclusivo utilizado para a reflexão aí produzida. As práticas individuais, ou melhor, as experiências vivenciadas individualmente são encaradas como produtos individualizáveis de práticas sociais e o trabalho de formação consiste precisamente em realçar o caráter social das práticas individuais através do confronto metódico de produtos individualizados dos processos sociais de produção de práticas (Correia, 1991, p. 122).

Para o autor, o grupo de formação é a instância de confronto dessas práticas e da elaboração de projetos pedagógicos de intervenção/formação na medida em que pode contar com uma multiplicidade de olhares e perspectivas. Ocupamo-nos, ao longo dos encontros, de suas pré-ocupações, ou seja, de suas ocupações prévias sobre a tarefa de mediação nos HTPC, “pois não há conhecimento que possa ser aprendido ou

recriado se não se mexer, inicialmente, nas preocupações que as pessoas detêm” (Cortella, 1999, p. 116-117). Nas palavras de Sacristán (1998, p. 34), o que move os sujeitos e os grupos depende de seus “propósitos, intenções, interesses, motivos, fins, necessidades, paixões”.

Participaram do grupo cinco PC, e a condução dos trabalhos foi feita pela pesquisadora, com pauta definida coletivamente, dando ênfase à comunicação das experiências e socialização das inquietações. A expectativa era atingir um duplo objetivo: (a) contribuir com a formação das PC e com o fortalecimento de seu papel como mediadoras do trabalho coletivo; (b) compreender as dificuldades que enfrentavam no desenvolvimento desse trabalho para sistematização de conhecimentos referentes à função do professor coordenador na escola.

Placco *et al.* (2011, p. 285) apontam para a necessidade de pesquisas sobre a atuação dos PC (ou coordenadores pedagógicos, como são chamados em algumas redes de ensino) e discussão de sua formação inicial e continuada, “seja do ponto de vista da fundamentação para sua atuação junto a professores de diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento, seja na gestão do PPP e do currículo da escola, seja na discussão de fundamentos teóricos de sua prática”.

Cabe ainda ressaltar que o trabalho de acompanhamento dos 12 encontros foi registrado em diário de campo pela pesquisadora. As PC foram incentivadas a registrar suas reflexões depois de cada encontro, compartilhando suas impressões, preocupações e iniciativas. As análises aqui sistematizadas estão apoiadas nesses registros escritos, e os eixos de discussão propostos foram construídos após várias leituras do material, obedecendo aos objetivos anunciados.

As preocupações das professoras coordenadoras

Será que estou atendendo às necessidades e expectativas que depositaram em mim quando me elegeram coordenadora? Será que estou atendendo às expectativas da própria equipe gestora? Estou no caminho certo? Mas qual será o caminho certo? E o caminho errado, existe? De fato, não é nada fácil a função de coordenar outras pessoas... (Yara).

As interrogações do enunciado, elaboradas por uma das PC (todos os nomes são fictícios para preservar o anonimato dos sujeitos), sintetiza o universo de preocupações do grupo, e a partir delas foram destacados três eixos de discussão: o reconhecimento da PC como formadora; as condições para que a formação no HTPC seja possível; e o espaço de formação das próprias PC.

(i) Reconhecer o papel de formadoras e compreender que tipo de formação se pratica no HTPC em torno da discussão do PPP foi uma preocupação recorrente entre as PC. A ideia de formação mais presente entre elas era a de formação verticalizada e escolarizada: o formador é aquele que transfere “conteúdo” aos sujeitos da formação. Aplicando esse conceito à atividade da coordenação, entendiam, a princípio, que era esperado delas como formadoras que soubessem tudo e tivessem respostas a todos os problemas da prática.

Essas ideias foram sendo desconstruídas, como se pode depreender nos enunciados seguintes, na medida em que as PC dialogavam sobre suas experiências pessoais e com leituras (Canário, 1998; Placco e Silva, 2000; Cunha e Prado, 2008, 2010; Christov, 2010) que indicavam uma perspectiva de coformação nas escolas, reconhecendo o HTPC como espaço e tempo de formação compartilhada. Isso foi diminuindo,

sem dúvida, a apreensão das PC e possibilitando que ressignificassem sua atuação:

O encontro do dia 26/04/2011, para mim, foi bastante produtivo e instigante, me fez refletir sobre os HTPC realizados na Unidade Escolar e também sobre o papel do coordenador como formador numa outra perspectiva. Acredito que tudo que discutimos é de real importância para entendermos como o trabalho deve acontecer e ser mais significativo. Construir na escola laços de confiança, realizar uma formação compartilhada, mediar pontos de vista, não é tarefa fácil, porém é o caminho para realizarmos um trabalho mais eficaz e produtivo. Compartilhar alivia nossas angústias. Quando pensamos que temos que saber muito mais que os educadores para “transmitir” um determinado assunto acabamos por realizar uma prática talvez que não seja a ideal, deixando de fazer uma formação compartilhada, onde todos podem construir juntos. Portanto, acho que é dever do coordenador estar sempre buscando formação e compartilhando saberes (Aparecida).

Encarar a formação de educadores como formação compartilhada e o formador como mediador desse processo me deixa mais confortável, aliviando minhas sobrecargas, pois tenho deixado claro aos educadores que não detenho o saber, mas disponibilizo-me para aprender junto deles. Acredito ser ainda minha função sugerir caminhos, estratégias diferenciadas, porém posso encontrá-las junto do educador que as solicita (Marta).

O desafio da coformação na escola é introduzir uma formação baseada na reciprocidade e capaz de mobilizar incertezas pertinentes, alimentando o diálogo entre os saberes e as circunstâncias. Compreendendo os contextos e negociando pontos de vista talvez seja possível, para PC e professores, construir um sentimento de pertença que possibilite o desenvolvimento pessoal e profissional.

(ii) As condições para a efetivação desse processo de formação compartilhada, outra fonte de preocupações, também foram problematizadas. As PC passaram a reconhecer algumas posturas e modos de intervenção facilitadores para esse encaminhamento.

Uma das colocações postas ao grupo, mas que marcou imensamente meu pensamento, fazendo até com que eu fizesse uma reflexão sobre minha postura enquanto coordenadora é que nossa função requer um tremendo envolvimento com os pares, não no sentido de agradar a todos, mas na situação do companheirismo, no sentido de não estar sozinho e não deixar o outro sozinho, na relação entre criar vínculos, pois, conforme foi muito discutido, isso promove um enorme envolvimento, certa aquisição de confiança entre os pares. Todos nós, quando realizamos nossas atividades, esperamos ser reconhecidos por aquilo que fazemos; nem sempre isso é possível ou até mesmo valorizado dentro das Unidades Escolares. Não posso aqui apontar as causas desse não reconhecimento, pois acredito que estaria tendo uma visão injusta em alguns aspectos, mas, quando se cria um ambiente harmonioso, estes mal entendidos são resolvidos com maior facilidade, não deixando o outro com certo melindre perante a situação ou até mesmo com a relação pessoal. Quando o grupo está bem estruturado, estas relações não sofrem com tantas oscilações, que ao meu modo de pensar são bastante comuns entre nós humanos. Estabelecer relações não é fácil, principalmente na posição que o coordenador ocupa, pois para muitos ele é visto como alguém que saiu da posição de professor para ocupar a de coordenador que dará “ordens” ao grupo (Lúcia).

O enunciado destacado acima evidencia que a PC reconhece que seu trabalho precisa estar alicerçado em relações interpessoais de confiança e colaboração. Essa

compreensão é coerente com as proposições de Mahoney e Almeida (2004), que defendem a necessidade do PC oferecer espaço para que os professores se posicionem como pessoas, num contexto em que ouvir e falar permite que os vínculos sejam aprofundados e, com isso, vivências sejam retomadas e histórias ressignificadas.

Na mesma perspectiva, outra PC se posiciona a favor da escuta, da consideração à pluralidade de pontos de vista, do reconhecimento dos sujeitos, do intercâmbio de ideias:

Sobre a dinâmica dos HTPC: estabelecer um canal de escuta, aprender a ouvir, colocar-se no lugar do outro, não julgar, respeitar o ritmo de cada professor, a importância de estabelecer laços com o grupo; a questão que a tomada de consciência é um processo para sempre; os seres humanos precisam ser reconhecidos, valorizada sua experiência de vida e profissional. Acredito que a discussão acrescentou conhecimentos e nos fez refletir quanto à necessidade do HTPC ser um canal instituído para a livre expressão dos pontos de vistas, reconhecendo que o nosso pensar não é o único, que pode ser mudado para repensarmos novos pontos de vista (Rita).

Essa tomada de consciência com relação à possibilidade de assumir a formação no HTPC como instância de formação compartilhada e o papel da PC como mediadora desse processo foi oportunizada pela leitura de alguns textos que potencializaram a revisão de algumas práticas.

Como apontado por Sadalla e Sá-Chaves (2008, p. 192), a reflexão sobre a prática, no diálogo com as teorias, é condição fundamental para que professores e PC sejam ajudados “a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática, construindo e (re)significando seu saber-fazer, entrelaçando a ele novos instrumentos de ação”.

O registro da PC Joana, nesse sentido, sistematiza suas reflexões e experiências a partir do confronto com as leituras:

Todos os textos lidos para a formação contribuíram bastante para a compreensão do papel do professor coordenador. A partir deles, muitas ideias e questionamento surgem:

- Muitas coisas precisam ser reformuladas no HTPC de nossa escola: é necessário efetivar a formação continuada em serviço, deixar de “apagar incêndios”, elaborar temas a serem discutidos com os professores que sejam de importância para a formação do grupo;

- Precisamos falar menos: predomina a coordenação passando informações para os professores – é necessário mudar isso. É muito importante para a formação que exista a troca de experiências, saber o que o outro está pensando.

- Precisamos driblar o tempo que se torna escasso frente a tantas coisas que queremos fazer. Temos que pensar, refletir e colocar em ação nossos objetivos. É necessário elencar prioridades (Joana).

(iii) Para Placco e Souza (2008, p. 27), é no trabalho coletivo como instância de formação na escola que é possível gestar ações de “parceria, de articulação, de formação, de informação, de ajuda e orientação, tendo em vista um claro compromisso político com a formação para a cidadania, de alunos e professores”. O PC é o educador responsável pela mediação desse processo de construção. Contudo, precisa ser ajudado e apoiado nas suas experiências como articulador do trabalho coletivo, uma vez que não há preparação prévia para esse exercício. O Grupo de Estudos com os PC foi proposto não só para atender aos objetivos da pesquisa, mas para oferecer um espaço de diálogo e um tempo para reflexão sobre suas ações como mediadores. Essa é uma condição de formação e trabalho valorizada pelos

próprios PC, como se pode observar nos enunciados de Yara, Aparecida, Joana e Marta:

A troca de experiência entre as PC também é uma estratégia que tem surtido efeito positivo na assessoria, pois assim cria-se um laço afetivo, um espaço de segurança para refletir sobre a prática. A fala de cada coordenadora encontra eco na prática de todas, pois vivenciam situações parecidas no seu cotidiano escolar. Mas a assessoria tem contribuído no sentido de mediar estas falas, para que não se tornem apenas murmurações de dificuldades, oferecendo alternativas para repensar ações, fortalecendo o grupo para que encontre prazer em suas ações e amenizando as angústias e frustrações (Yara).

Ter um grupo no qual se possa compartilhar e construir junto nos ajuda e nos faz pensar em outras formas de agir e conduzir o trabalho na Unidade Escolar. Nós, coordenadores, precisamos de momentos para compartilhar e estudar. Acho que esses momentos devem acontecer com grupos pequenos onde se possam estabelecer vínculos de confiança, onde o objetivo principal seja a melhoria da qualidade do trabalho (Aparecida).

A dinâmica de trabalho instituída tem sido de escuta, confiança, valorização da prática e sugestões de intervenções que promovem o pensar e refletir sobre o cotidiano escolar (Joana).

À medida que nos encontramos semanalmente, compartilhando nossas dificuldades, angústias e conquistas, recebemos amparo teórico e subsídios para nossa prática na escola, principalmente nas articulações que devem acontecer nos HTPC, HTPI e reuniões pedagógicas, a fim de nos orientar na construção do PPP (Marta).

As PC desse grupo vão se preparando para o exercício da coordenação durante a própria prática de coordenação. Essa não parece uma situação confortável e se revela

como outra fonte de preocupação, já que a articulação do trabalho coletivo e a mediação da formação nos HTPC não são tarefas simples.

As oportunidades de encontro e troca de experiências entre as PC, alimentadas por leituras teóricas e problematizações sobre a prática, contribuíram com a formação das próprias PC, que se sentiram mais fortalecidas para o desafio da coformação nas suas escolas. Do ponto de vista da pesquisa, comprometida com a sistematização de conhecimentos referentes à função e atuação do professor coordenador na escola, algumas considerações podem ser destacadas.

Considerações a partir da pesquisa

O trabalho de pesquisa e formação desenvolvido junto às PC evidencia a importância de continuarmos discutindo algumas questões relativas à organização do trabalho coletivo na escola e seu papel. Na medida em que assumimos os HTPC como espaços de formação centrada na escola e as PC como mediadoras desse processo, há que se considerar as preocupações e dificuldades inerentes a esse trabalho.

O reconhecimento das PC como formadoras e a criação das condições para que a formação no HTPC seja possível são problemáticas que convergem para a discussão das próprias oportunidades e experiências de formação das PC.

Conforme já apontado por Placco *et al.* (2011), a formação inicial no curso de Pedagogia precisa ser revista considerando a especificidade da função do PC como formador dos professores. No que concerne à formação continuada, as autoras questionam quais instâncias têm se constituído como espaços de formação.

Esta pesquisa, no diálogo com as PC, evidencia a necessidade de

investimento no âmbito das próprias redes de ensino, instituindo condições de formação e trabalho orientados por uma dinâmica de interlocução entre pares, entre práticas e teorias, entre PC e professores universitários, na expectativa de que essas experiências formativas possam servir como referências para a formação compartilhada que acontece no próprio trabalho coletivo.

A tarefa da PC é bastante complexa se consideramos suas funções de articuladora, formadora e transformadora (Placco *et al.*, 2011) das práticas cotidianas na escola. Isto posto, gestores dos sistemas de ensino e formadores de professores não podem ficar indiferentes à complexidade de suas atribuições e precisam garantir oportunidades que, de fato, oportunizem desenvolvimento pessoal e profissional de toda a equipe escolar.

Referências

- ALARCÃO, I. 2000. *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Portugal, Editora Porto, 106 p.
- ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S. (orgs.). 2001. *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo, Loyola, 128 p.
- ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S. (orgs.). 2003. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo, Loyola, 183 p.
- ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S. (orgs.). 2006. *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo, Loyola, 142 p.
- BARROSO, J. 2003. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: R. CANÁRIO (org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto, Editora Porto, p. 61-78.
- BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.S. (orgs.). 2000. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo, Loyola, 93 p.
- CAMPOS, P.R.I. 2010. *A orientadora pedagógica, a atuação e a formação docente: um encontro com Alice e o Pequeno Príncipe*. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 211 p.
- CANÁRIO, R. 1998. *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?* Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 27 p.
- CANÁRIO, R. 1999. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: A. MOREIRA; F. VIEIRA; I. MARQUES, *Supervisão na formação: Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro, Editora da Universidade, p. 11-19.
- CANÁRIO, R. 2000. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. In: A.J. MARIN (org.), *Educação continuada*. Campinas, Papirus, p. 63-88.
- CERIBELLI, R.F. 2011. *A relação família e escola na perspectiva de professores de Educação Infantil: um diálogo na formação continuada*. Piracicaba, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, 156 p.
- CHRISTOV, L.H.S. 2010. *Coordenação Pedagógica: três compromissos e uma rotina*. Disponível em: www.revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/formacao-continuada-escola.pdf. Acesso em: 15/04/2012.
- CORREIA, J.A. 1991. *Inovação pedagógica e formação de professores*. Rio Tinto, ASA, 142 p.
- CORREIA, J.A. 2003. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: R. CANÁRIO (org.), *Formação e situações de trabalho*. Porto, Editora Porto, p. 13-42.
- CORTELLA, M.S. 1999. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 2ª ed., São Paulo, Cortez/Instituto Paulo Freire, 166 p.
- CUNHA, R.C.O.B. 2006. *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas*. Campinas, SP. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 270 p.
- CUNHA, R.C.O.B.; PRADO, G.V.T. 2008. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola. In: V.M.N.S. PLACCO; L.R. ALMEIDA (orgs.), *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo, Loyola, p. 37-50.
- CUNHA, R.C.O.B.; PRADO, G.V.T. 2010. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. *Revista de Educação PUC-Campinas*, (28):103-113.
- DORIGUELLO, L.E. 2011. *Sentidos da indisciplina em reuniões de HTPC com professores do Ensino Médio*. Piracicaba, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, 90 p.
- DURAND, M.; SAURY, J.; VEYRUNES, P. 2005. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125):37-62. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000200004>
- GUIMARÃES, A.A.; MATE, C.H.; BRUNO, E.B.G.; VILLELA, F.C.B.; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.S.; SARMENTO, M.L.M.; PLACCO, V.M.N.S. 1998. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo, Loyola, 55 p.
- MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. 2004. O ouvir ativo: recurso para criar um relacionamento de confiança. In: L.R. ALMEIDA; V.M.N.S. PLACCO (org.), *As relações interpessoais na formação de professores*. 2ª ed., São Paulo, Loyola, p. 65-78.
- PACHECO, J. 1995. *Contributos para a compreensão dos círculos de estudos*. Porto, Portugal. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto, 442 p.
- PIERINI, A.S. 2007. *A (des)constituição da orientadora pedagógica na escola pública: uma trama de muitos fios, vários laços e alguns nós*. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 173 p.
- PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (orgs.). 2008. *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo, Loyola, 127 p.
- PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R.; SOUZA, V.L.T. 2011. O coordenador pedagógico (PC) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, (2):227-288.
- PLACCO, V.M.N.S.; SILVA, S.H.S. 2000. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: E.B.G. BRUNO; L.R. ALMEIDA; L.H.S. CHRISTOV (orgs.), *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo, Loyola, p. 25-32.
- PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T. 2008. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: V.M.N.S. PLACCO; L.R. ALMEIDA (orgs.), *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo, Loyola, p. 25-36.
- SÁ-CHAVES, I. 2000. *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro, Editora da Universidade, 198 p.

- SACRISTÁN, J.G. 1998. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed., Porto Alegre, Artmed, 352 p.
- SADALLA, A.M.F.A.; SÁ-CHAVES, I. 2008. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. *ETD – Educação Temática Digital*, 9(2):189-203.
- SOLIGO, R. 2007. *Para elaborar o registro do projeto político-pedagógico: subsídio de orientação para formação dos gestores das Secretarias Municipais da Educação de Rio Branco-AC e de Aracruz-ES*. São Paulo, Abaporu, 20 p.
- VICENTINI, A.A.F. 2006. *O trabalho coletivo docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores*. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 166 p.
- VEIGA, I.P.A. 2003. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos CEDES*, 23(61):267-281. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>
- Submetido: 15/05/2012
Aceito: 02/09/2014

Renata Cristina Oliveira Barrichelo
Cunha
Universidade Metodista de Piracicaba
Rodovia do Açúcar, km 155, Bloco 7,
13400-911, Piracicaba, SP, Brasil