



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

sbi.nucleodeeditoracao@puc-campinas.edu.br

Pontifícia Universidade Católica de
Campinas
Brasil

Oliveira Barrichelo Cunha, Renata Cristina; de Castro Nascimento Ometto, Cláudia
Beatriz; do Val Toledo Prado, Guilherme
Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do
cotidiano e um projeto de formação de professores
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 18, núm. 2, mayo-agosto, 2013, pp. 171-179
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061924005>

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

Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores

Collective teaching work and pedagogical coordination between everyday heterogeneity and a project of teachers training

Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha¹

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto¹

Guilherme do Val Toledo Prado²

Resumo

O artigo discute as expectativas e aprendizagens de um coordenador pedagógico e as possibilidades de formação dos professores nas horas de trabalho pedagógico coletivo no contexto de um projeto de pesquisa que integra pesquisadores universitários e professores da escola básica interessados em compreender como os espaços coletivos da escola vão se constituindo e sendo apropriados pelos profissionais como experiências de formação. Os pesquisadores acompanharam os

¹ Professoras Doutoras, Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rod. do Açúcar, km 155, Bloco 7, 13400-911, Caixa Postal 68, Piracicaba, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: R.C.O.B. CUNHA. E-mail: <renata_bcunha@yahoo.com.br>.

² Professor Doutor, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, Brasil.



encontros de trabalho coletivo ao longo de um semestre assumindo-os como oportunidade de diálogo e produção de sentidos sobre o próprio trabalho coletivo e a formação docente, podendo reconhecer que a heterogeneidade do cotidiano, quando impede a hierarquização de prioridades frente às demandas da prática e às urgências da rotina, compromete um projeto de formação de professores orientado pela colaboração e pelo compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Coordenação pedagógica. Formação de professores. Trabalho docente coletivo.

Abstract

The article discusses the expectations and the learning process of a pedagogical coordinator and the possibilities of teachers training at the working hours of collective pedagogical work in the context of a research project that integrates college researchers and basic schools teachers that are interested in understanding how the collective spaces of the school are being constituted and being used by the professionals as a training experience. The researchers followed the collective workshops over a school semester by facing them as an opportunity of dialogue and production of meanings about the collective work itself and teachers training. It's recognizable that the everyday heterogeneity, when prevents the hierarchy of priorities under the demands of practice and the urgency of the routine undertakes a project of teachers training oriented by the partnership and the commitment with the students learning process.

Keywords: Pedagogical coordination. Teacher's education. Collective teaching work.

Introdução

As discussões aqui encaminhadas sobre os desafios do Coordenador Pedagógico frente à heterogeneidade do cotidiano e a mediação na formação dos professores nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)³ são fruto de reflexões produzidas no contexto de um projeto de pesquisa que integra pesquisadores de três universidades paulistas e professores da escola básica interessados em compreender como os espaços coletivos da escola, especialmente as HTPC, vão se constituindo e sendo apropriados pelos professores e pela equipe gestora como experiências de formação.

As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo são compreendidas como espaços importantes de diálogo, reflexão e articulação de conhecimentos, saberes e práticas dos professores e gestores, ou seja, de formação centrada na escola. A formação centrada na escola, na concepção do projeto, é aquela que: "Acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as

necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são co-responsáveis pelo seu desenvolvimento" (Cunha & Prado, 2010, p.104).

Nessa perspectiva de formação, defende-se que os Coordenadores Pedagógicos são os interlocutores privilegiados entre os professores em suas reflexões sobre a prática e responsáveis por promover a formação continuada no cotidiano da escola.

A pesquisa, iniciada em fevereiro de 2012 e financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CNPq/Capes), vem sendo realizada em uma escola da rede estadual paulista. Os pesquisadores têm acompanhado as várias HTPC da escola, que são audiogravados e transcritas para discussão com os Coordenadores Pedagógicos e para atender os objetivos da pesquisa. Entrevistas audiogravadas com os Coordenadores Pedagógicos e com a diretora da escola também vêm possibilitando construir sentidos comuns para a pesquisa colaborativa.

³ A partir do ano de 2012 a sigla para Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) foi substituída por Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) devido à mudança no tempo referente ao trabalho, de 60 para 50 minutos, igualando-o ao tempo da hora/aula. No entanto, devido ao fato de que tanto professores quanto pesquisadores referirem-se ao trabalho como acontecendo em HTPC, conservou-se esse termo no texto.

Para a discussão desse artigo e ampliação de discussões sobre a formação de professores na HTPC, serão problematizadas as condições concretas dessa formação e os desafios do Coordenador Pedagógico face à heterogeneidade do cotidiano escolar.

A escola da pesquisa e a pesquisa na escola

A pesquisa vem sendo desenvolvida em uma escola da rede pública estadual de uma cidade do interior paulista que atende alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Atende 1 003 alunos divididos em três períodos e conta com, aproximadamente, 40 professores. Segundo caracterização do projeto político-pedagógico da escola do ano de 2011, a unidade escolar está inserida numa comunidade bastante carente, e muitos moradores e pais de alunos não têm uma profissão definida, o que os obriga a trabalhar em vários serviços temporários e informais. Parte das famílias é atendida pelos programas sociais do governo federal (Bolsa Família e Passe Escolar), além de contar com programas municipais.

As Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo da escola são organizadas em três horários ao longo da semana e a participação dos professores varia de acordo com sua carga horária de aulas na escola. Esses encontros são mediados pelos Coordenadores Pedagógicos, exceto um deles, e dirigidos por duas das pesquisadoras do projeto. Cada professor frequenta os horários da HTPC que melhor atenderem sua rotina de trabalho e essa é uma flexibilidade interessante da equipe gestora, que admite que a participação dos professores precisa dar-se em condições de trabalho favoráveis, o que significa considerar horários convenientes para sua jornada e vida pessoal.

Esse modo de organização foi decidido, no início de 2012, para atender duas necessidades: a primeira, para que os pesquisadores pudessem acompanhar o processo de trabalho coletivo com a mediação dos Coordenadores Pedagógicos (esse percurso foi acompanhado por registros escritos em “Cadernos de Registros” realizados pelos próprios professores e Coordenadores Pedagógicos e também

em áudio para transcrição e análise) com vistas à compreensão dos modos de organização e socialização das experiências do grupo; a segunda, para oferecer aos pesquisadores a oportunidade de participar ativamente da rotina da escola e da constituição do trabalho coletivo como instância de formação.

Com relação às Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo com as pesquisadoras, as discussões do 1º semestre giraram em torno das dificuldades de leitura dos alunos e das contribuições da leitura literária não só para a constituição da subjetividade e cidadania de adolescentes e jovens, mas também para a experiência de formação dos próprios professores. Para aprofundar a temática, optou-se pela leitura de capítulos de dois livros de Michele Petit (Petit, 2009, 2010).

Dias-da-Silva (2001, p.160) destaca que a viabilidade da realização de uma pesquisa na escola pressupõe “Toda uma fase de trabalho dedicada à sensibilização de professores e equipe técnica que, acostumados à desqualificação que são alvo em muitas pesquisas educacionais” resistem e desconfiam da proposta dos pesquisadores. No caso desta pesquisa, essa fase de sensibilização foi relativamente rápida, pois, com o apoio da equipe gestora da escola, logo os professores se deram conta do já apontado por Cunha e Aragão (2010, p.11): “Na relação entre universidade e escola [...] todos os envolvidos no trabalho são capazes de relacionar informações do campo da prática e do campo da teoria, de modo a fundamentar as ações e os pensamentos”. Nesse sentido, “A interlocução é peça-chave no desenvolvimento da reflexividade, na revisão dos pontos de vista, ressignificação das posições assumidas, negociação de perspectivas, construção de consensos provisórios, no diálogo teoria-experiência” (Cunha & Aragão, 2010, p.15).

É a partir dessa interlocução que tem sido possível consolidar e fortalecer um processo de colaboração que contribui com a formação dos professores e dos pesquisadores em que escola básica e universidade, a partir do diálogo, têm suas ações redimensionadas, pois o desenvolvimento profissional, a renovação das práticas de ensino e a pesquisa

e o acesso a outros campos de conhecimentos e experiências só se fazem possíveis no intercâmbio estabelecido (Giovani, 1998).

A formação como interação na HTPC

Entender a formação enquanto constituição do sujeito, a partir das contribuições de Bakhtin (2002), é compreendê-la mediada pela linguagem, ou seja, pela relação do sujeito com o outro, visto que os modos de ser, agir e pensar sobre o mundo e sobre nós mesmos são construídos e (re)construídos nas relações sociais produzidas com, pela e sobre a linguagem.

Como o principal sistema simbólico humano, a linguagem desempenha um papel fundamental na constituição do psiquismo tornando-se central na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados, o que permite apreender e organizar os objetos, eventos e situações do mundo real, bem como instaurar e regular as relações que os sujeitos estabelecem entre si e em relação a si mesmos.

Voltar o olhar para um dos espaços de atuação profissional docente, a escola básica, é assumir uma concepção de formação atravessada pelo trabalho coletivo que visa abarcar os sentidos e as demandas da prática cotidiana e as necessidades dos professores, a fim de que estes possam fazer frente aos conflitos e dilemas presentes em seu trabalho, favorecidos pelos intercâmbios dos processos formativos.

Para Bakhtin (2002, p.113), o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo são materializados a partir de um auditório social em que se constroem deduções interiores, motivações, apreciações etc. Mediados por este auditório social, os sujeitos singularizam-se. Isso supõe pensar que a palavra “É determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”.

Bakhtin (2002, p.113) aponta que “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do

seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Nesse sentido, tanto o meio social como as relações estabelecidas determinam a estrutura da consciência e conduzem a atividade mental de forma que, por meio dela, seja dada uma resposta por intermédio de signos. Quando os sujeitos tomam consciência da situação em que estão na relação com os outros, porque vivem processos de compreensão ativa responsiva, replicam ao enunciado que lhes foi dirigido, ainda que a réplica possa ser devolvida pelo silêncio, por gestos ou olhares. E é justamente essa resposta, que reflete e refrata os sentidos postos em circulação pelos enunciados proferidos, que gera “Modelos e formas de enunciação” específicos: enunciações que guardam um tom, uma cor, um estilo, uma resposta singular do sujeito da enunciação a partir dessa interlocução com o seu ouvinte e seu auditório social.

É importante destacar que tanto como falantes quanto como ouvintes, os sujeitos estão em interação, e os lugares ocupados são significados pelos outros que com eles compartilham daquela condição imediata de produção. Não há controle sobre os sentidos atribuídos a dizeres e fazeres. É a partir das réplicas, em sua diversidade de formas, que os sujeitos significam como estão sendo aceitos. Nesse processo, o mais importante é perguntar: que sentidos os sujeitos dão a ver do lugar que ocupam? Por outro lado, exatamente porque a linguagem não é clara e apenas indicia, os sentidos que se produzem aos interlocutores são aqueles desejados? No processo de interação, tanto como falantes quanto como ouvintes, os papéis de pesquisadores e de professores se constituem e marcam seus modos de ver e de pensar sobre o mundo, a aula, o processo de formação. Nele forma-se e é formado (Fontana, 2001).

Ao pensar no processo de formação centrado na escola é preciso ter consciência de que como o lugar ocupado pelos pesquisadores não é o lugar da escola, mas o da universidade, é preciso que estejam atentos aos modos como ocupam este lugar, afinal, estão na escola, pois nela acreditam e porque nela são aceitos. Essa aceitação, sinaliza o rompimento com uma imagem encastelada do professor universitário, possibilita outros modos de exercer esse lugar

ocupado. Na mesma medida em que as palavras não nasceram no sujeito, mas lhe vieram de outros e são elas que constituem sua consciência, tornando-se palavras próprias alheias (Bakhtin, 2002), nas relações entre professores, Coordenadores Pedagógicos e pesquisadores, há a possibilidade de estabelecer outros modos - próprios -, que possibilitarão a produção de outros sentidos aos papéis e/ou lugares sociais ocupados.

No caso do Coordenador Pedagógico, segundo Placco *et al.* (2011), a partir do levantamento da literatura brasileira sobre a temática da coordenação pedagógica e extensa pesquisa de campo, as autoras identificaram que a principal função do Coordenador Pedagógico é a formação continuada dos professores e que suas atribuições no que se refere à dimensão formativa são, entre outras, promover a articulação da equipe escolar para elaborar o projeto político-pedagógico da escola e organizar e conduzir as reuniões pedagógicas. No entanto, a partir das interações no contexto do trabalho coletivo, as funções entre formadores e formandos vão sendo significadas e (re)significadas continuamente.

Compreender esse processo de produção de sentidos que se dá na interação entre falantes e ouvintes é perceber os sujeitos não mais determinados por um lugar social. É compreendê-los como sujeitos produtores de sentidos possíveis para o lugar social que ocupam, quer seja de pesquisadores, quer seja de professores e Coordenadores Pedagógicos. Uma outra possibilidade de profissionalidade docente pode ser (re)construída a partir da interação entre diversos e diferentes profissionais que convivem no espaço coletivo da escola.

A convivência dos professores e dos Coordenadores Pedagógicos com os pesquisadores da universidade em um mesmo auditório social pode explícitar aos sujeitos que ocupam o lugar da escola outros modos de se relacionar com o conhecimento. Ou seja, porque os pesquisadores ocupam o lugar da universidade, com o compromisso de realizar pesquisas e produzir conhecimentos de modo sistematizado e investigativo, existe um modo próprio de agir que corresponde ao lugar ocupado. Este modo, longe de

ser unicamente da universidade, mas específico dela, poderá ser apropriado por seus interlocutores do mesmo modo que os pesquisadores também poderão apreender modos de lidar com os conhecimentos específicos da dinâmica escolar.

Os sentidos produzidos acerca da HTPC

Metodologicamente, recolheu-se indícios da problemática acerca dos desafios do Coordenador Pedagógico frente à heterogeneidade do cotidiano e mediação da HTPC tomando como fonte de dados os diários de campo de duas pesquisadoras; o registro escrito e produzido pelo Coordenador Pedagógico do Ensino Médio referente à HTPC de 10/4/2012 e compartilhado na reunião do dia 17/4/2012; as transcrições da HTPC dos dias 10/4/2012 e 8/5/2012 e a transcrição de uma reunião de fechamento do semestre com o Coordenador Pedagógico e a diretora da escola em 29/6/2012.

Esses registros foram selecionados entre tantos outros porque permitem problematizar as dificuldades e preocupações de professores, Coordenador Pedagógico e diretora quanto à organização e mediação da HTPC e as expectativas acerca da formação de professores centrada na escola.

A experiência do Coordenador Pedagógico como mediador da HTPC vai aparecendo na medida em que ele vai contrapondo a sua experiência com a que vive com as pesquisadoras. Suas dificuldades e expectativas são compreendidas quando ele pontua as diferenças de interação e formação nos distintos grupos. No fragmento abaixo, retirado de seu registro escrito sobre a reunião do dia 10/4/2012, ele diz:

Comentei com os demais presentes o quanto essas reuniões têm nos mostrado uma postura diferente da nossa equipe quando comparada aos HTPC tradicionais da escola. Persiste-se uma cultura de lamentações nessas reuniões [nas outras HTPC], há também grande quantidade de informações que precisamos passar aos professores toda semana (seja de ordem burocrática ou devido a pequenos problemas pedagógicos de nossos alunos), dessa forma, o foco do professor

acaba se distanciando de seu processo de reflexão sobre seu próprio papel na escola e, de certa forma, de seu processo de formação também.

A escolha, quando o trabalho com o grupo começou, foi discutir a importância da leitura literária na constituição dos sujeitos. Para isso, foram eleitos alguns textos literários e teóricos para alimentar as discussões sobre as práticas da escola. Dessa maneira, as narrativas das práticas poderiam entrelaçar-se às narrativas de outros autores ampliando a compreensão sobre o tema. Foi definido um tema, uma pauta, portanto, um foco. Essa não parece uma prática instituída na escola pelos Coordenadores Pedagógicos nas outras HTPC, as quais se sentem reféns da heterogeneidade do cotidiano escolar e dos imprevistos que aparecem na rotina. Parece que a forma sistemática e investigativa dos modos de condução da HTPC pelas pesquisadoras, próprios da pesquisa e do lugar que ocupam na universidade, foi sendo percebida pelo Coordenador Pedagógico.

No que diz respeito à vida cotidiana, segundo Heller (2000), ela é heterogênea e sua principal característica é a espontaneidade. Isso significa que atua-se no cotidiano, na maior parte do tempo, sem se refletir sobre cada uma das atividades que se tem; ações são fixadas na experiência, orientadas por motivações efêmeras, em constante alteração, orientadas por um pensamento ultrageneralizador.

O pensamento ultrageneralizador é aquele baseado em juízos provisórios “Que a prática confirma ou, pelo menos, não refuta, durante o tempo em que, baseados neles, formos capazes de atuar e de nos orientar” (Heller, 2000, p.34). São juízos que reduzem a singularidade das situações a alguma universalidade, já que normalmente os sujeitos não têm tempo para examinar todos os aspectos do caso singular e têm que situá-lo o mais rapidamente possível sob o ponto de vista da tarefa colocada.

O contraponto à espontaneidade da vida cotidiana é que ela também é hierárquica, embora se modifique em função das condições postas, levando em conta os precedentes, a probabilidade (riscos imprescindíveis e necessários) e o economicismo, isto é, o investimento dirigido ao que é considerado imprescindível para a continuação da vida cotidiana.

Parece que o fato de privilegiar a formação e hierarquizar conteúdos a serem tematizados na HTPC permitiu ao Coordenador Pedagógico perceber a necessidade de que ele também pudesse agir desta forma. A experiência anteriormente vivida por ele, mediada pelos modos de ação da pesquisa, possibilitou que compreendesse a necessidade de chamar a responsabilidade de organização da HTPC para si.

Quando o Coordenador Pedagógico afirmou, em reunião do dia 29/6/2012, que “*O HTPC é muito fragmentado, há HTPC que não ocorrem; há HTPC que é a diretora quem fala; há HTPC que todos falam [os Coordenadores Pedagógicos e a diretora e mais alguns professores que passam informações], em nossos HTPC não há uma única pessoa comandando, é igual ao que ocorre na sala de aula: quando entra um professor substituto, quebra-se o trabalho*” ele se refere à fragmentação da pauta da HTPC e a subordinação dos encontros às emergências da rotina. As demandas da escola são muitas e a HTPC como instância de deliberação dos professores precisa dar conta de uma variedade de assuntos que inviabilizam um trabalho mais sistemático de reflexão e sistematização de saberes e conhecimentos.

Nessa mesma reunião, agendada para conversar sobre o trabalho até então realizado e planejamento do 2º semestre, que incluía dois dias de “replanejamento”, ilustra-se bem a dificuldade de atender a todas as demandas da escola e da Diretoria de Ensino:

Coordenador: *Então, a pauta que havia sido colocada aqui, olhe [referindo-se a uma pasta]: uma parte iremos fazer e uma parte sempre vem da Diretoria de Ensino.*

Pesquisadora 1: *Ah, sim, vocês têm uma pauta oficial?*

Coordenador: *Normalmente tem, mas, por exemplo, será preciso focar nesse projeto “Jovem do Futuro”, haverá um Simpósio de Práticas Educativas na UNIMEP, que [...]. O Simpósio que a diretora quer que, pelo menos, tenha um trabalho do Fundamental e um do Médio [para serem apresentados], para o dia quinze do mês oito.*

Pesquisadora 1: *Acho muito interessante! Mas é para o dia quinze do oito? Já?*

Coordenador: *Sim, para o dia quinze do mês oito. Teremos que trabalhar nas férias e essa semana só iremos ajeitar. Também iremos ver esses outros projetos que estão sendo pensados pela Diretoria de Ensino: um é contra a violência nas escolas, passou até no Fantástico [...].*

Pesquisadora 1: *Sobre a cidade vizinha a nossa?*

Coordenador: *Sim. Imagine que o Dirigente já conversou com todos [os Coordenadores Pedagógicos], então, será preciso que nasçam projetos nesse sentido [prevenção à violência] e, até lá, eles devem mandar orientações.*

Pesquisadora 1: *Eu vi a entrevista do Dirigente também.*

Coordenador: *Então [...]. E os outros cursos [da Secretaria de Educação], que eles vão também oferecendo [e precisam ser informados aos professores], mas [...].*

Pesquisadora 1: *São dois dias inteiros?*

Coordenador: *São dois meios períodos, ou seja, cinco horas.*

Pesquisadora 1: *É meio período em um dia e meio período em outro dia?*

A diretora chegou nesse momento da conversa e acrescentou:

E outra coisa, acho que é preciso fazer, não sei, talvez você [dirigindo-se à pesquisadora] tenha uma sugestão maravilhosa [...]. Com aquele diagnóstico que nós temos do baixo IDESP, baixo SARESP, acho que ai vale uma autoavaliação. Por exemplo, a professora de Matemática veio a mim hoje e disse: "Nos terceiros C e D [Ensino Médio] do período noturno terei de trabalhar as atividades abaixo do básico, funções básicas de matemática". Agora, como ela está fazendo? Não é somente: estou trabalhando. A pergunta é: como você está fazendo? Compreende? Então, haverá um momento também, que é entre eles ali, não é coordenador? Que teremos que agrupar [os professores]. A questão da alfabetização, aquela primeira redação de início de ano e agora [...]. Eu tenho que cobrar do professor se ele está fazendo o portfólio [...]. Ele está falando esse portfólio? Então, como? Vamos dar uma olhada nisso [...].

A questão é: Como dar conta de tudo isso? Além das demandas, o grupo de professores, como apontado pela Coordenadora Pedagógica, não participa do planejamento das pautas da HTPC:

A verdade é que os professores que fazem HTPC nunca sabem a quê vieram [...]. Posso até fazer um movimento do tipo: 'Semana que vêm continuaremos o texto', mas, talvez, continuemos o texto apenas por quinze minutos, pois surgirão tantas outras coisas!

Esse sentimento de "não dar conta" de tudo o que precisa ser feito na escola invade a HTPC. Esse é um horário que acaba "sobrecregendo" os professores e o Coordenador Pedagógico. Não conseguem dar conta do que precisa ser feito e acham que perdem tempo por não estarem fazendo outras coisas.

Os professores e o Coordenador Pedagógico indiciam a todos que o tempo da HTPC poderia ser utilizado como espaço de criação, de apropriação do próprio trabalho. Segundo Bergson (1974), a ciência moderna realiza algumas reduções, a saber, do tempo ao espaço e da qualidade à quantidade. Essa redução do tempo de criação durante a HTPC e de apropriação do próprio trabalho parece se dar a ver no enunciado do coordenador, materializado no registro que faz do encontro do dia 10/4/2012:

Logo no início, sentimos a falta de alguns membros da equipe gestora e também certo olhar de preocupação de alguns professores presentes. Confesso que eu também estava me sentindo assim, minutos antes da reunião. Afinal de contas, todos estávamos com uma demanda de serviço enorme, principalmente por estarmos na véspera de nosso Provão, estávamos, então, apagando incêndios por todos os lados e já com a nítida impressão de acúmulo de tarefas para o final do bimestre.

O excesso de atividades da escola e essa lógica do "fazer" e "responder" demandas urgentes contrastam com uma dinâmica de formação na HTPC que exige uma reflexão consistente que venha a permitir uma ação coerente. É preciso tempo para pensar e decidir as questões e problemas da escola e parece que Coordenador Pedagógico e professores não têm

tempo para isso. Mais uma vez o pensamento ultrage-
neralizador sobrepõe-se a uma escolha hierárquica a
ser feita pelo grupo.

Será por isso que muitas HTPC têm sido
identificadas como horas de trabalho pedagógico
perdido? A HTPC precisa ser considerada como um
tempo de “parar” e “pensar” para então se planejar o
“fazer”. Pensar no sentido de refletir é a possibilidade
de voltar atrás interrogando sobre as próprias ações e
fazeres já acontecidos, não para neles permanecer
lamentando o que não deu certo, mas para poder
projetar novas possibilidades, estabelecer hierarquias
de discussão. Neste sentido, é no movimento coletivo
de reflexão sobre o vivido que se pode projetar o
futuro, o que leva ao vir a ser como possibilidade de
criação do novo, visto que o novo se constitui do
passado refletindo-o, mas também refratando-o. Ao
refratar é possível dar a ver outros tons, outras cores,
outros matizes, uma reposta singular ao já dito, ao já
vivido.

Talvez o excesso de coisas a fazer e tratar na
HTPC (impossíveis!) esteja produzindo um desconforto
e um sentimento de impotência que desencadeiam
as reclamações que incomodam tanto o Coordenador
Pedagógico quanto os próprios professores. Isso
também pode ser depreendido quando eles contra-
põem suas experiências nas outras HTPC com as que
estão com as pesquisadoras. A fala da professora de
Português na HTPC do dia 10/4/2012 mostra não só a
necessidade de falar dos problemas, mas ir além deles.

*Qualquer assunto colocado em uma discussão
caminha para o sentido de que: aquele aluno não
faz, aquele aluno isso, aquele aluno aquilo, aquele
aluno não abre o caderno, aquele aluno tem desin-
teresse, aquele aluno possui tal condição familiar
etc. Isso cansa! Pesa! Ora, nós sabemos de tudo
isso. O que está tornando nossos encontros agra-
dáveis é justamente o fato de que não estamos
voltando nossas discussões para esse lado. Essa
retórica maçante que já descrevi nós vemos todos
os dias, estamos cansados de saber [...]. Defendo a
discussão sobre os problemas. Me contraponho
apenas aos caminhos monolíticos e repetitivos
que normalmente as discussões percorrem. Que
falemos sobre muitas coisas e não sempre sobre a
mesma coisa.*

O enunciado desta professora reafirma para
as pesquisadoras a solicitação por uma HTPC que
estabeleça prioridades, hierarquia de temas para
discussões e possibilite mudanças efetivas. Ela clama
por uma HTPC que possa ser vivida como potencia-
lidade de realização. Essa reflexão leva a considerar
novamente que se a linguagem, para Bakhtin (2002),
integra as relações com os outros em um auditório
social, há, aí, a possibilidade de organização de pen-
samentos, visto que esta é uma organização entendida
como produto histórico e significante da atividade
mental, mobilizada a serviço da comunicação, do
conhecimento e da resolução de problemas. O enun-
ciado da professora alerta para o desejo da produção
de novos sentidos para a dinâmica vivida na HTPC.
Uma (re)significação da escola como um todo, dos
alunos e das práticas docentes. Uma (re)significação
do vivido como possibilidade de reconhecimento do
novo.

Antes de tecer algumas considerações sobre
o vivido, um diálogo entre as pesquisadoras e o Coor-
denador Pedagógico reforça a potência da articulação
entre conhecimento e experiência, essência da
formação centrada na escola.

*Pesquisadora 2: Sabe o que eu tenho pensando,
que me chama muita atenção e que me dá prazer
em vir aos encontros? É que a teoria está presente
o tempo todo. Eu consigo visualizar nas experiê-
ncias o quanto nós vamos conseguindo articular,
pois se somente ficássemos nas experiências e a
teoria não se fizesse presente, eu tenho certeza de
que eu não estaria empolgada de estar aqui.*

*Pesquisadora 1: O que estamos conseguindo
instituir no HTPC é poder produzir teoria (a nossa
própria teoria, inclusive, pensando o próprio tra-
balho), articulada à própria experiência [...]. Essa
experiência de formação compartilhada no HTPC
precisa partir, precisa levar em consideração, o
universo experiencial, as nossas expectativas, prá-
ticas, as nossas narrativas sobre a prática, no en-
tanto, precisamos extrapolar isso, produzindo
teoria e dialogando com outras referências que
cada um de nós traz, a partir de sua área de co-
nhecimento, cultura geral, formação etc.*

*Coordenador: Essa é a palavra-chave: produção.
A produção que nós somos capazes. Na escola se*

perdeu um pouco a visão crítica sobre tudo, então, o HTPC é um muro de lamentações, você sempre espera por alguém que irá falar uma verdade que sirva para você, isso na escola. Quando você vai para fora (para a Diretoria de Ensino ou outro lugar), a pessoa que fala carrega o estandarte da verdade absoluta: eu já me peguei discutindo com professores em HTPC onde afirmavam: "Mas falaram que é assim! A diretora falou! O supervisor falou que é assim!" Ou seja, a pessoa não possui o mínimo senso crítico, nem se questiona no sentido de se perguntar: "Mas, por que é assim?" Ou: "E se isso fosse feito de outra maneira, não seria melhor?" Acredito que a escola perdeu muito desse senso crítico, creio que é por isso que, em nossos encontros, todos estão entusiasmados, não há uma ordem ou verdade a ser seguida, nós é que estamos produzindo o que será certo e errado, a partir de nosso ponto de vista.

Considerações Finais

Um processo de formação entendido enquanto constituição de sujeitos, vivido em um processo interativo e, por isso mesmo, intersubjetivo, possibilitou que na HTPC afetamentos recíprocos acontecessem. Sentidos foram sendo (re)significados pelos professores e também pelos pesquisadores, confirmado que é essa produção compartilhada que parece poder fazer frente à condição de heterogeneidade da vida cotidiana na escola na direção de um projeto de formação de professores que reabilite o diálogo entre experiência e teorias construídas no grupo e confrontadas com outros autores. É a produção dos Coordenadores Pedagógicos e professores, a partir da interação no trabalho coletivo, nesse determinado auditório social que hierarquiza prioridades, que pode compor uma nova atmosfera que vá além da lamentação e se comprometa com a proposição de alternativas para os dilemas do cotidiano.

Não é possível eliminar as urgências e contratempos da escola que precisam ser discutidos na HTPC, no entanto, a clareza de que esses encontros são potencialmente formativos quando tematizam

as práticas e necessidades da escola pode ajudar Coordenadores Pedagógicos e professores a tomarem os eventos cotidianos da escola como oportunidades de formação.

Essa é uma formação sempre em aberto, que supõe tomar a palavra e responder às palavras dos outros. Ao Coordenador Pedagógico cabe, como corresponsável pela HTPC, garantir que todos possam se manifestar e aprender juntos a definir as próprias prioridades, numa perspectiva de colaboração e compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

Referências

- Bakhtin, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- Bergson, H. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- Cunha, R.C.O.B.; Aragão, A.M.F. A interlocução como experiência de formação docente. *Revista Comunicações*, v.17, n.2, p.7-19, 2010.
- Cunha, R.C.O.B.; Prado, G.V.T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. *Revista de Educação PUC-Campinas*, n.28, p.103-113, 2010.
- Dias-da-Silva, M.H.G.F. A cultura da escola pública e a pesquisa colaborativa com professores: alguns conflitos. *Perspectiva*, v.19, n.1, p.149-165, 2001.
- Fontana, R.A.C. Sala de aula: uma leitura pelo avesso. *Presença Pedagógica*, v.7, n.39, p.31-37, 2001.
- Giovani, L.M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. *Caderno Cedes*, v.19, n.44, p.46-58, 1998.
- Heller, A. *O cotidiano e a história*. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- Petit, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- Petit, M. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2010.
- Placco, V.M.N.S.; Almeida, L.R.; Souza, V.L.T. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, n.2, p.227-288, 2011.

Recebido em 30/10/2012 e aceito para publicação em 25/2/2013.