
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

Helen de Lima Fernandes

**COORDENADOR PEDAGÓGICO: ALGUMAS
CONCEPÇÕES ACERCA DE SUA FUNÇÃO
NA ESCOLA**

HELEN DE LIMA FERNANDES

**COORDENADOR PEDAGÓGICO:
ALGUMAS CONCEPÇÕES ACERCA DE SUA FUNÇÃO NA ESCOLA**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Laura Noemi Chaluh

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Rio Claro

2012

370.71 Fernandes, Helen de Lima
F363c Coordenador pedagógico: algumas concepções acerca de
sua função na escola / Helen de Lima Fernandes. - Rio Claro :
[s.n.], 2012
61 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro

Orientador: Laura Noemi Chaluh

1. Professores – Formação 2. Formação continuada. 3.
Diálogo. 4. Escrita. I. Título.

*Dedico este trabalho à Deus e para as pessoas mais importantes em
minha vida: minha família. Sem seu apoio incondicional,
nada disto poderia ser possível.*

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus e a mãe Rainha por estarem sempre ao meu lado, dando-me conforto e proteção. Muito obrigada Senhor por proporcionar-me vivências tão belas e especiais em minha vida.

Agradeço imensamente e de todo meu coração às pessoas mais importantes em minha vida: minha família. Obrigada aos meus pais Rodney Fernandes e Rita Fernandes, por todo amor, incessante apoio e encorajamento em todas as situações e decisões da minha vida. Muito obrigada por proporcionar-me experiências tão significativas em minha vida, como esta de cursar uma Universidade Pública, morando “fora de casa”. Estas vivências propiciaram-me diversas e reais mudanças, colaborando para meu desenvolvimento pessoal e profissional. Obrigada por serem meus motivos de orgulho e inspiração! Obrigada mãe por sempre estar ao meu lado, encorajando-me sempre em que estive confusa ou indecisa, sempre depositando confiança em meu potencial. Obrigada pelo amor e inspiração enquanto uma excelente mãe, educadora, sempre amável, companheira, dedicada, corajosa e fiel. Obrigada pai por sempre estar ao meu lado, inspirando-me com sua incansável dedicação a nós, sua família, estando constantemente engajado em nos proporcionar o melhor, sempre de modo íntegro e responsável.

Obrigada aos meus irmãos Jéssica Fernandes e Felipe Fernandes, por sempre estar ao meu lado, esperando-me de braços abertos quando para casa retorno! Obrigada pelo apoio nestes anos de faculdade, obrigada por estarem ao lado de nossos pais, colaborando com o que não pude por estar longe. Obrigada pela cumplicidade, pela amizade, pelo carinho, pelo amor! Obrigada ao Abner Davi, meu cunhado, que desde o momento que passou a fazer parte da nossa família, considerou-nos como parte da sua, estando assim sempre ao nosso lado e disposto a ajudar no que fosse possível. Obrigada pela amizade e pelo carinho!

Obrigada ao meu sobrinho Mateus Davi, e desculpas por estar longe, não podendo assim acompanhar mais de perto sua linda evolução. Obrigada por me encantar com seu jeito e por me inspirar em querer tratar meus futuros alunos tão bem quanto procuro tratar você, por quem tenho um amor incondicional.

Não tenho palavras para definir a gratidão e o amor que sinto por todos vocês, MINHA FAMÍLIA! Obrigada por tudo, e por compreender minha ausência nestes anos de formação Universitária. ESTA CONQUISTA É NOSSA!

Obrigada aos meus avós: Roberto Lima, Rosa Marci Lima, Manoel Ubirajara Fernandes e Jandyra Governatory Fernandes! Pelo amor, pela espera e compreensão da minha ausência enquanto estive fora. Obrigada por todo incentivo e apoio!

Obrigada aos meus tios e primos (que são muitos para serem citados). Principalmente aos tios: Ana Zulmira, Rose Mari, Rosa Pianho, Basílio Pianho, Vera Lúcia, Márcia Lima, Sandra Denise, Djalma Fernandes, Celina Fernandes e tio “Bira” Fernandes. E principalmente aos primos: Bárbara Pianho, Guilherme Pianho, Tamires Jurça, Giovanna Andrade, Maressa Lima, Samara Lima, Diogo Lima, Raquel Lima, Francine Pereira, Tutto Pereira, Dhyjo Pereira, Fabiana Spagnol, Marcelo Spagnol, Andrea Ramos, Alex Bernardes, Carol Rossato, Luciano Rossato, Giovana Fernandes, Victor Mazuchelli, Renan Mazuchelli, e André Ricardo. Obrigada também ao meu primo Marcel, pelos conselhos e amizade, sempre!

Obrigada ao meu namorado Lucas Squillante, por se tornar mais especial em minha vida a cada dia que se passa, deixando- a muito mais feliz e especial! Obrigada por estar sempre ao meu lado, por seu apoio, compreensão e paciência! Obrigada por seu amor, companheirismo e por seu bom humor, que além de me proporcionar dias mais alegres, por muitas vezes desviou-me das minhas inquietações. Obrigada por me ajudar em diversas situações, sempre estando disposto a fazer o que fosse necessário! Eu te amo muito! Essa conquista é nossa!!

Obrigada à minha amiga Raquel Ishikawa: sua amizade verdadeira me ensina em como ser amiga também. Sempre estivemos juntas, lado a lado, compartilhando todos os momentos: saudades das nossas famílias, situações de perigo enquanto “adolescentes” morando fora de casa, companheiras de curso, classe e residência, sempre ajudando uma à outra neste processo, onde desenvolvemos nossa autonomia. Obrigada pelos conselhos incansáveis e pelo apoio incondicional! Sua amizade é muito importante! Obrigada por tudo! Conquistamos este momento juntas!

Obrigada aos meus amigos Carlos Aleixo (Mexicans) e Kátia Lee, por estarem sempre ao meu lado, compreendendo os momentos ausentes e ajudando a fazer dos presentes muito mais felizes!! Obrigada por serem amigos leais e verdadeiros, e pelos momentos que vivenciamos juntos nestes anos! Obrigada por todo apoio, carinho, alegrias e AMIZADE!

Obrigada a estas pessoas e grupos de que participei nestes anos e que, de certas e inúmeras formas, também foram marcantes em minha vida durante minha

formação: “Rep Trakinas”, Coral Uirapuru, “Delider’s”, “Rep Cambalacho”, “Rep Magrelos”, “Rep Paçoca Rolha”, “Trio Gaveta de Rep”!

Amigos e colegas: Felipe Calvi, Gustavo Peres, Lucas Baldoni (Balda), Jones Trevisan, Marcelo Giuglio, Rafa, Carla Dias, Paula Girardello, Laiz Rossini, Leticia Costa, Silmara Santos, Ana Abdalla, Melina Brandt, Maria Romualdo, Fernanda Paes, Dayana Fogalli, Karina Spricigo e Rebeca Arnosti.

Ao Projeto de extensão “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade”: Letícia Sepulveda, Juliane Marchiori, Camila Ribeiro, Daniele Gonçalves, Bruna Baptistella, Amanda Miranda, Marcela Zadra e Joseano Moraes.

Obrigada à professora Laura N. Chaluh, também orientadora do Projeto de extensão (acima mencionado) e deste trabalho. Obrigada, pois foi a partir da minha inclusão em seu projeto de extensão e de suas aulas que pude encontrar um espaço acolhedor, inspirador e transformador. O destaque dado ao diálogo e ao olhar sensível ajudam-me e inspiram-me em diversos momentos, re-significando minha formação enquanto futura educadora. Obrigada por proporcionar não só a mim, mas à diversos alunos a oportunidade de fazer parte de um grupo tão significativa e marcante em minha -nossas- vidas.

Obrigada aos meus professores do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e, principalmente, ao professor Romualdo Dias, pois o modo como ministra sua aula me intriga, “desajusta” e inspira. Obrigada à professora Maria Isabel Tuppy (Bel) e ao professor Samuel S. Neto, pela participação em seu projeto de extensão nos anos de 2010 e 2011.

Obrigada ao professor Luiz Normanha por “plantar a semente” do veganismo em minha vida, me fazendo ver muitas coisas de outra forma, além de provocar mudanças em meu modo de agir.

Obrigada também aos amigos de escola e cursinho, principalmente à Pamela Lisa, Ana Paula Gebin e Diogo Okuno. A distância é grande, porém a amizade sempre será a mesma!

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar a relevância do coordenador pedagógico como sujeito mediador da formação docente dentro do contexto escolar. Sendo assim, busco compreender as funções que este coordenador pode vir a desempenhar na escola, afirmando as contribuições do diálogo e da escrita como instâncias de resignificação da prática docente. Nesse sentido, os encontros de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) são relevantes espaços de formação docente. Esta investigação qualitativa é resultado de uma pesquisa bibliográfica, acerca da produção teórica, no campo da educação, e que tem por foco a temática do coordenador pedagógico e suas funções na escola. Considerei os artigos localizados nos Anais do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) fazendo um recorte dos anos de 2004, 2006 e 2010, no eixo formação de professores, assim como algumas outras produções bibliográficas. Trago também o relato de uma professora que ajuda a compreender os encontros de HTPCs como importantes espaços de trocas de experiências entre os docentes, colaborando, assim, para a qualidade da educação oferecida.

Palavras chave: Coordenador Pedagógico. Formação de Professores. Formação continuada. Diálogo. Escrita.

ABSTRACT

This study aims to analyse the relevance of the pedagogical coordinator as a mediator subject of the instructor formation within the school context. Thus, I seek to comprehend the functions that this coordinator may develop at school, affirming the contributions of dialogue and writing as instances of the resignification of the teaching practice. In this sense, the meetings of the HTPC(Collective Pedagogical Working Hours) are relevant spaces of the teaching practice. This qualitative investigation is the result of a bibliographic research, about the theoretical production, in the field of the education, that aims the thematic of the pedagogical coordinator and his functions at school. I've considered the articles located at the "Anais" of the ENDIPE(National Meeting of Didacticism and Teaching Practice) clipping the years of 2004,2006 and 2010, in the subject of teacher training, just like some bibliographic productions. I also introduce a teacher's report that helps to comprehend the HTPCs meetings as important spaces of experiences exchanges between the teachers, contributing to the quality of education offered.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Teacher Training. Continuing Education. Dialogue. Writing.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO.....	15
COORDENADOR PEDAGÓGICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO SEU TRABALHO NA ESCOLA.....	15
1.1 A organização democrática das tarefas na escola.....	15
1.2 Papéis do coordenador escolar	18
1.3 Dificuldades, desafios e possibilidades em sua prática diária	23
CAPÍTULO 2	28
A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO SUJEITO ARTICULADOR DA FORMAÇÃO	28
2.1 A importância da formação continuada	29
2.2 Coordenador enquanto articulador da formação: em busca do desenvolvimento da autonomia e reflexão docente.....	31
CAPÍTULO 3	36
O ESPAÇO DE HTPC COMO MOMENTO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DE NOVOS SIGNIFICADOS E POSTURAS	37
3.1 Algumas condições para o desenvolvimento de um horário de trabalho pedagógico significativo	37
3.2 Fazendo dos encontros, momentos de sentido	39
3.3 “E agora, o que fazer com isso?”	44
3.4 a prática da escrita e a valorização da escrita como meios de reflexão e re-significação	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

INTRODUÇÃO

Participo desde 2012 do projeto de extensão “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade”, coordenado pela professora Laura Noemi Chaluh e do qual participam alunos da Licenciatura Plena em Pedagogia. O projeto de extensão articula um curso de extensão denominado “Escola: espaço de formação de professores” e que foi pensado para as coordenadoras do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil do município de Rio Claro.

Dos 12 alunos que participam do projeto de extensão, sete (incluindo-me) também têm a experiência de compartilhar o curso com essas coordenadoras pedagógicas. Este curso acontece uma vez ao mês onde discutimos sobre a possibilidade da utilização de filmes na escola, como modo artístico e cultural de intervenção educacional, assim como para promover a sensibilização do olhar e a humanização.

Tendo como base este ponto articulador, discutimos sobre o enredo das leituras selecionadas e previamente lidas para os encontros do grupo, a fim de construirmos pontes que relacionam a teoria com suas práticas. Tudo isso permeado pelo eixo dos filmes e/ou outros recursos audiovisuais. Discutimos também sobre as práticas destas coordenadoras na escola e sobre temáticas que a socialização dessas práticas acabam por desencadear. Dialogamos sobre o cotidiano de sua profissão: questões e observações trazidas por elas a respeito do dia-a-dia de sua prática. Discutimos também sobre desafios, dilemas, erros e acertos.

As alunas que participam desse curso de extensão- estudantes de Licenciatura Plena em Pedagogia, UNESP (Rio Claro) e a professora Laura, coordenadora do referido curso, contribuem também com suas reflexões acerca das temáticas surgidas nos encontros.

É interessante poder participar e perceber o movimento que ocorre no curso de extensão: o grupo parece servir, por vezes, como uma possibilidade de apoio para estas coordenadoras, de modo a ser um espaço coletivo de compartilhamento de incertezas em relação à prática, ou, inversamente, como espaço de partilha e reconhecimento para os acertos, visto que a função profissional destas é a mesma: “ser coordenadoras”, mas os contextos e as

realidades em que trabalham são distintos. Daí nota-se a importância deste espaço-tempo de vivências e de troca de experiências, sentimentos e saberes, construindo assim, novos sentidos e saberes.

Sendo este espaço de grande relevância para todos os envolvidos e para o desenvolvimento da prática destas coordenadoras, o vemos como um espaço de formação. Seria possível, então, que as coordenadoras realizassem em seus locais de trabalho, um projeto semelhante, ou algum outro tipo de intervenção que viesse a gerar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores que lá trabalham, atuando assim em sua formação enquanto profissionais da educação que estão em constante movimento de desenvolvimento e reformulação?

Além desta experiência, destaco que a minha participação no projeto de extensão “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade” proporcionou-me, neste ano de 2012, significativos momentos de aprendizagem e experiências, demonstrando-me a importância de fazer parte de um espaço coletivo, de um grupo, onde: a) existe a liberdade para que os participantes possam expor experiências sobre a prática, sentimentos, angústias, alegrias, sonhos e incertezas – perpassando ou não sobre a escola e seus componentes: o professor, o aluno, a educação; b) praticar o desenvolvimento da escrita a partir do registro dos encontros e de escritas pós-encontros, intituladas “O que vês, o que pensas e o que fazes com o que pensas”.

Estas duas instâncias - o incentivo à fala, ao ouvir o outro e à escrita de registros - puderam fazer-me perceber a docência de outro modo, dando importância para, futuramente, em contato com a prática, tentar promover tais práticas continuamente. Afinal, percebi e acredito que ao falar, ouvir e escrever produzimos conhecimentos e sentidos com o coletivo, re-significando a prática. Notando também a importância da sensibilização do olhar para o outro, e de uma educação humanizadora e emancipadora.

Cito as contribuições que vivi nestas duas experiências (no curso de extensão e no projeto de extensão) para embasar minhas escolhas nos capítulos que seguem, afinal, pensando o coordenador pedagógico a partir das vivências no curso de extensão, creio que este pode contribuir na escola para proporcionar encontros como estes, vividos por nós no projeto de extensão, tão significativos e transformadores.

A partir então deste convívio no projeto de extensão, assim como com esta aproximação com as coordenadoras promovida pelo curso de extensão, ambos acima referidos, surgiu a curiosidade de estudar o papel do coordenador como sujeito formador dentro do contexto escolar.

Acredito ser necessário que o coordenador esteja em constante movimento para atualizar-se e incentivar a atualização dos conhecimentos dos professores, para que estes possam vir a refletir sobre sua prática, construindo e desenvolvendo assim a sua autonomia, em um movimento de formação constante. Apostando, para isso, no diálogo, na sensibilização do olhar e na produção de escritas que levam à reflexão sobre a prática.

Este coordenador cumpre determinadas funções e é advindo a ele certas responsabilidades. Uma delas é o auxílio aos professores em sua prática na sala de aula. Algumas questões que surgem: quais as dimensões do trabalho do coordenador escolar? Como este auxílio é realizado? O coordenador poderia promover a formação dos docentes dentro do ambiente escolar de modo a melhorar assim suas práticas? Seria possível promover a reflexão, propondo assim um espaço para o desenvolvimento da autonomia dos professores? Seria o horário de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), onde regularmente ocorre o encontro dos professores com o/os coordenador/es da escola, um momento propício para esta formação? Haveriam outros momentos ou modos deste processo de formação se realizar?

Estes foram alguns dos questionamentos que surgiram no decorrer nos encontros com as coordenadoras no curso de extensão “Escola: espaço de formação de professores”, que motivaram este estudo sobre o coordenador pedagógico como agente formador dentro da escola. Partindo-se destas questões, explicito a seguir os objetivos do trabalho:

Objetivo geral:

- Analisar, a partir de pesquisa bibliográfica, a relevância do coordenador pedagógico como agente formador dentro do contexto escolar.

Objetivos específicos:

- Compreender as concepções acerca da função do coordenador pedagógico no contexto escolar;

- Compreender as contribuições do diálogo e da escrita sobre a prática como instâncias de re-significação da prática docente no contexto dos encontros de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Este estudo compreende uma investigação qualitativa em educação, enquadrando-se na visão de Biklen e Bogdan (1994) quando entendem a mesma como sendo uma “metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p.11).

Segundo Gil (1999), “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (p.42). Ainda segundo o mesmo autor, a pesquisa bibliográfica implica em leitura e análise de documentos, contidos em diferentes fontes. Para isso considerei os artigos localizados nos Anais do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) fazendo recorte dos anos de 2004, 2006 e 2010, no eixo Formação de professores. Nestes Anais do ENDIPE, selecionei os trabalhos que continham em seu título alguma destas temáticas: “formação de professores”, “coordenador pedagógico” e “gestão democrática”. Dentre os 2.608 trabalhos publicados nos Anais dos “XII ENDIPE”, “XIII ENDIPE” e “XV ENDIPE”, selecionei em média 180 trabalhos que continham algum dos temas citados acima. Destes, separei apenas aqueles que falavam especificamente do coordenador escolar, selecionando assim 33 trabalhos que considerei relevantes para este estudo. Porém não fiz referência neste trabalho a todos os artigos lidos para a pesquisa, mas sim apenas aqueles que julguei serem mais apropriados.

Levando-se em consideração que o contexto real educacional é composto por realidades múltiplas, não pretendemos com este estudo sanar todas as análises e compreensões a respeito do assunto, mas sim gerar reflexões que possam vir a colaborar com coordenadores e demais interessados que desejam pensar e estudar este tema, tendo o coordenador pedagógico como agente formador. Gerando assim, uma exploração do “micro” para buscar uma melhor compreensão do “macro”, propondo uma compreensão das ações a partir das perspectivas dos sujeitos.

No capítulo 1, discuto sobre a organização do trabalho dos sujeitos que coexistem na escola (diferentes funções: professor, coordenador, diretor...) analisando, a partir deste contexto, quais os papéis que a função do coordenador vem a desempenhar na escola, quais as características de sua função, assim como quais os desafios, dificuldades e possibilidades que permeiam sua prática.

No capítulo 2, proponho uma reflexão acerca da importância do desenvolvimento da formação continuada na escola. Para isso, dialogo acerca de algumas condições necessárias para que esta formação possa ocorrer, apontando para as possíveis colaborações que o coordenador pode efetuar a fim de ajudar na promoção de tal formação, buscando o desenvolvimento da autonomia e reflexão docente.

No capítulo 3 abordo acerca dos encontros de HTPC (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo), destacando a importância deste momento em grupo para a equipe de trabalho da escola. Dialogo a respeito de possíveis contributos que podem ser trazidos a partir da experiência (LARROSA, 2002) de realizar, nestes encontros, diálogos entre os docentes a respeito de suas práticas, assim como a importância da escrita como instância de pesquisa sobre a prática e modo de re-significação, reflexão e construção de saberes.

CAPÍTULO 1

COORDENADOR PEDAGÓGICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO SEU TRABALHO NA ESCOLA

Sabe-se que, dentro do cotidiano escolar atual, coexistem diversas funções/cargos de trabalho: funcionários da limpeza, monitores, professores, coordenadores, equipe de gestão, entre outros. Neste capítulo, explorarei um pouco mais sobre uma função em especial: o coordenador escolar. Quais seriam suas tarefas dentro da escola? Como seria seu dia a dia de trabalho? É possível que/quais as possibilidades de trabalho que este coordenador pode desenvolver no contexto escolar, enquanto agente formador? Quais as dificuldades do seu dia a dia e de que modo elas podem ser minimizadas/sanadas e, em contrapartida, quais os pontos positivos ou satisfações que este coordenador pode encontrar/desenvolver em sua função?

Questões como estas surgiram e me intrigaram de modo particular. Baseada em pesquisas realizadas em diversas fontes, tentei me aproximar deste contexto, não em busca de respostas fixas exatamente por não acreditar que existam receitas, essencialmente na área da educação, afinal, cada contexto é singular e permeado pela diversidade e pelos acontecimentos aleatórios.

Antes de partir para a função específica do coordenador, tratarei brevemente de como se inter-relacionam as funções dentro do contexto escolar atual.

1.1 A organização democrática das tarefas na escola

Para pensar o contexto escolar, em seu estudo, Michalovicz e Pereira (2008) baseiam-se na teoria da divisão social do trabalho abordada por Durkheim, que define que, em nossa sociedade, coexistem diversas e distintas funções de trabalho e que estas são interdependentes entre si exatamente pela sua distinção, afinal, completam-se umas às outras: “a divisão do trabalho garantiria a coesão social, possibilitando a ligação dos indivíduos uns aos

outros, ajustando esforços e gerando a solidariedade, unindo-se porque são distintos uns dos outros, por aglutinação” (MICHALOVICZ; PEREIRA, 2008, p. 03).

Sendo assim, múltiplas são as funções de trabalho em nossa sociedade capitalista e neoliberal, assim como suas responsabilidades/tarefas. Afinal, a cada dia mais o homem se desenvolve e promove assim a evolução das diversas áreas de trabalho e, em paralelo, novos segmentos de tecnologia vão surgindo. Enfim, quanto mais este homem se aprimora, mais fragmentadas tornam-se as tarefas, de modo onde uma é complementarà outra; uma necessita da outra. Assim também acontece na escola:

Todas as funções exercidas na escola – sejam elas de professor, diretor, orientador, supervisor, ou pai de aluno –, são interdependentes, são funções que uma pessoa exerce para outra, ou outras pessoas. Mas o fato dessas funções serem interdependentes e exercidas para outras, não as mistura ou mescla, não exclui a necessidade da divisão do trabalho. Ao contrário, quanto mais as funções que cada indivíduo ou cada instituição assume forem especializadas, maior o grau de dependência que uma função tem em relação à outra (MICHALOVICZ; PEREIRA, 2008,p. 03).

Ao estudar o contexto escolar, os autores observam que em seu interior ocorre, com frequência, certa maleabilidade das funções, ou seja, ocorre “a flexibilidade, a ausência de divisão clara, o embaralhamento entre as funções não só dentro da escola entre os profissionais escolares, mas entre escola e professor, de um lado, e família, de outro” (MICHALOVICZ; PEREIRA, 2008,p. 03). Ou seja, um profissional realiza certas atividades que a princípio não eram de sua alçada, como se esta postura “maleável” fosse imprescindível para o funcionamento da escola. Mais do que apenas a maleabilidade das funções, os autores observam também que a divisão do trabalho no contexto escolar não ocorre de forma clara e objetiva.

Ou seja: pode ocorrer em certos momentos, por exemplo, que professores realizem tarefas no seu dia a dia que não competem exatamente a sua função, as suas responsabilidades dentro do contexto escolar, mas sim a monitores, coordenadores, psicólogos, assistentes sociais, etc, ou vice-versa. No cotidiano escolar perpassam inúmeras realidades, afinal, ele é permeado por sujeitos sociais, com histórias de vida, vivências, particularidades e dificuldades. Sendo assim, para que a escola consiga ter um bom

funcionamento, a maleabilidade por vezes torna-se necessária, pois ela “parece ser uma ‘solução’ socialmente construída para fazer funcionar uma escola em “regime de urgência” (MICHALOVICZ; PEREIRA, 2008, p. 08).

Porém, nem sempre essa maleabilidade é bem vista pelos profissionais da escola, pois “para uns, isso é visto como perda de identidade, para outros, como forma de “sobrecarga”, de “acúmulo de atividades”, o que não colabora para o bom desempenho de sua função (MICHALOVICZ; PEREIRA, 2008, p. 07). Mas por que isso ocorre?

Os autores destacam possíveis condições que podem provocar esta maleabilidade de funções dentro da escola: a) falta de um profissional específico para realizar determinadas tarefas; b) sobrecarga de tarefas que acaba por dificultar o trabalho de certos profissionais; c) precárias condições de trabalho - físicas, sociais ou psicológicas; d) falta de clareza na divisão das tarefas entre os profissionais, ou ainda e) políticas públicas implementadas que influenciam e demarcam o funcionamento da escola e o cotidiano dos profissionais.

Assim também pode ocorrer no dia a dia do coordenador pedagógico. Fernandes (2004) comenta que esta sobrecarga de tarefas dificulta uma boa prática: “muitas atividades realizadas pelos PCPs (Professores Coordenadores Pedagógicos) não são atribuições da função e poderiam ser realizadas por outros sujeitos da estrutura escolar, liberando o coordenador para atividades especificamente pedagógicas” (FERNANDES, 2004, p. 1891).

Porém, compreender a necessidade de por vezes ser preciso realizar certas funções que não são especificamente suas, não significa incentivar que os profissionais fiquem sobrecarregados de tarefas e funções, o que prejudicaria a qualidade de seu trabalho.

O ideal, portanto, seria que na escola estivessem claras as divisões do trabalho entre seus integrantes, assim como suas obrigações e responsabilidades. Para que, dessa forma, o funcionamento da escola possa ocorrer da melhor forma possível, realizando para isso um trabalho em grupo que promova planejamentos, divisões de tarefas, planos e diagnósticos das necessidades da escola, procurando assim prevenir que os profissionais fiquem sobrecarregados de tarefas “emergenciais” ou que não são de sua responsabilidade. E, é claro, saber ser maleável quando necessário.

Portanto, para que seja possível o melhor funcionamento entre as tarefas da escola, é importante que a gestão escolar promova um ambiente democrático, onde os sujeitos são participantes, permitindo assim o diálogo entre seus membros, concedendo “voz” nas tomadas de decisões da escola.

Ouvindo atentamente os sujeitos da escola (funcionários) e permitindo-lhes expor seus pensamentos, é possível detectar as dificuldades do seu dia a dia, promovendo um esforço coletivo na busca de soluções, até mesmo para a dificuldade gerada pela sobrecarga de trabalho ou perda da identidade profissional.

Promovendo um ambiente democrático, estamos possibilitando o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos da escola, assim como a responsabilidade pela educação oferecida. Na medida em que trabalham em conjunto, os atores da escola podem se tornar fortes “aliados” em prol do desenvolvimento de uma educação de qualidade, em busca também de promover a autonomia e a democracia entre/com os alunos.

Dependemos, então, do compromisso dos sujeitos da escola com a finalidade da educação. Compromissados, responsabilizados, e a gestão se propondo em desenvolver um ambiente de trabalho democrático que valoriza os sujeitos, podemos trabalhar em união, em busca de melhorar cada vez mais a qualidade da educação oferecida.

1.2 Papéis do coordenador escolar

Afinal, se na escola coexistem diversas funções e estas, em diversas vezes, podem “entrecruzarem-se”, qual seria então o papel do coordenador pedagógico dentro deste ambiente?

Fernandes (2004) comentada dificuldade em se encontrar fontes de pesquisa que colaborem para se compreender melhor sobre as funções deste profissional dentro da escola:

Vale registrar que o material para pesquisa é bastante escasso, havendo necessidade de “garimpar” as produções acadêmicas recentes para descobrir o que elas estão falando sobre os professores coordenadores pedagógicos. Essa dificuldade se dá em

virtude da existência recente da função de PCP [professor coordenador pedagógico], sendo que boa parte das pesquisas consultadas pode ser chamada de exploratória (FERNANDES, 2004, 1891).

Partindo-se do contexto escolar atual, o papel do coordenador pedagógico aparece como o responsável por articular todo o processo educacional que venha ocorrer na escola no qual está inserido, tentando para isso envolver toda a comunidade escolar para atingir as finalidades educativas. Ao falar em comunidade, faço referência os funcionários da escola dos mais diversos postos de trabalho, aos alunos e seus pais.

De acordo com Almeida e Prandini (2010) as atividades que cabem ao coordenador são impostas pelas diferentes políticas públicas. Porém, mais do que isso, é no dia a dia de seu cotidiano que, para além da estrutura oficial, o coordenador se constrói na relação “eu-outro” (p. 02). É nesta relação diária com o outro em que este se constitui enquanto pessoa, enquanto identidade profissional e que aprimora suas práticas e “táticas”, estando assim em constante transformação, tendo como base ética o seu compromisso pessoal com a educação. Ainda segundo as autoras “a atividade profissional do coordenador pedagógico se desenvolve a partir de sua identidade pessoal perpassada pela profissional e/ou vice-versa” (p. 07).

Bruno (2010) aponta que, em geral, a formação inicial que os coordenadores recebem mostra-se como insuficiente, uma vez que não há formação específica para tal. Assim, ele acredita que a formação do coordenador acontece de modo acidental, já que na estruturação do currículo dos cursos, o estudo da função do coordenador parece estar incorporado dentro das matérias que abordam as áreas de gestão para a formação de supervisores ou diretores (p. 29).

Almeida e Prandini (2010) apontam que a trajetória do coordenador começa nos anos de 1960. Atualmente, Fernandes (2004) retrata um panorama que apresenta basicamente certas condições Legais da profissão do coordenador escolar, colocando o coordenador como quem executa e articula o projeto político pedagógico da escola (PPP). Além disso, a instauração desta função atendeu “a uma reivindicação histórica do magistério” (FERNANDES, 2004, p. 1889):

A coordenação pedagógica é exercida no Estado de São Paulo por um professor que é designado para ocupar a função mediante o atendimento aos critérios estabelecidos legalmente pela Resolução SE nº 28 de 4 de abril de 1996. De acordo com esta resolução, a escolha dos professores deve ser feita através de um processo que envolve a realização de uma prova escrita elaborada pelas Diretorias de Ensino, apresentação de uma proposta de trabalho específica para cada unidade escolar e eleição pelo Conselho de Escola que diante deste quadro passou a ter a responsabilidade de escolher entre os seus pares aquele que ocuparia transitoriamente a função de professor coordenador-pedagógico (FERNANDES, 2004, p. 1890).

Tratando-se de modo mais amplo da função do coordenador na escola, Guimarães e Villela (2007) apontam que “o coordenador tem, pelo menos, três níveis de atuação”, que são: a) ajudar a resolver os problemas que vierem a surgir na escola, b) colaborar na prevenção de possíveis problemas que sejam previsíveis e c) “promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo e sócioafetivo” (p. 38).

Em seu estudo, Almeida e Prandini (2010) realizaram uma pesquisa com 27 coordenadores escolares a fim de encontrar características compartilhadas da profissão. Dentre os resultados de sua pesquisa, alguns tópicos apareceram como sendo características próprias da função do coordenador. São eles: a) a multiplicidade de tarefas, b) atendimento a comunidade escolar (pais, alunos, professores, etc), c) elaborar e executar as reuniões de HTPCs, d) resolução de imprevistos e urgências, e) dificuldade em encontrar um “jeito de coordenação” que agrade a todos, e f) pouco tempo para realizar um grande número de tarefas, levando-se tarefas para casa, fora do expediente de serviço (p. 11).

Almeida e Groppo (2010) relatam, em sua pesquisa, o processo onde acompanharam alguns coordenadores em início de suas carreiras, logo no momento em que deixam de ser professores para ser coordenadores. A finalidade da pesquisa era estudar/compreender como aconteceria este processo de “passagem” de uma função para outra e compreender os sentimentos sentidos e vividos pelos participantes a partir da mudança.

Neste estudo, Almeida e Groppo (2010) puderam constatar que o início da carreira do professor que passa a ser coordenador é um período árduo e de turbulência afetiva. Apontam dois momentos diferentes: as expectativas destes

antes de assumir ao cargo e, como estariam estes em relação à mudança após algum tempo em serviço, já como coordenadores nas escolas.

Os resultados relatam que, pouco antes de assumirem o cargo de coordenadores, estes professores desejavam a tarefa “com o entusiasmo da juventude”, acreditando que, ao assumir, conseguiriam “transformar o mundo” (p. 17):

Estavam confiantes que poderiam fazer algo de bom para a escola, transformá-la, inovar seu processo pedagógico. Em seu entusiasmo, construíram a escola ideal, com a certeza de que seria possível alcançá-la (ALMEIDA; GROPPPO, 2010, p. 17).

Porém, após assumirem a função de coordenadores:

sentimentos de confiança e indiferença deram logo lugar a sentimentos de tonalidades desagradáveis, porque verificaram que ser professor coordenador não é tão simples como parecia ser e que as orientações recebidas, apenas no plano cognitivo, ajudaram pouco (ALMEIDA; GROPPPO, 2010, p. 19).

Almeida e Groppo (2010) comentam que, para encontrar conforto ao medo e às incertezas que surgem com a prática, principalmente em seu início, e conseguir enfrentar este momento de dificuldade causado pelo impacto da nova função por conta de sua complexidade, os coordenadores principiantes recorram ao diálogo com outros coordenadores já mais experientes. “O intuito de comunicar-se com outros profissionais foi para atravessar a fase de confusão, de imperícia, típica do início de uma nova etapa na carreira” (p. 19). Os mesmos autores consideram que “dessa maneira, os professores coordenadores, tal qual a criança, imitam para serem aceitos pelo grupo, mas a imitação é de pessoas que possuem conhecimento e experiência que, de alguma forma, servirão de recursos nas suas atuações” (p. 19-20).

Buldrin (2006) aponta que existem distâncias entre o que se pretende na teoria, e a realidade da prática, mas que:

Diante disso, muitas contradições ficam evidentes, porque a distância entre o ideal, que é aquilo que buscamos, ou seja, a qualidade em educação, que visa a construção de seres capazes de intervir e transformar a realidade; e o real, que são todas as contradições e entraves que existem para que essa qualidade seja de fato alcançada, é o que nos faz intervir de maneira reflexiva na constante busca da diminuição desta dicotomia entre teoria e prática (p. 108).

Ou seja, para que as dificuldades encontradas na prática possam ser superadas, é necessário refletir. Segundo Freire “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo, havendo a necessidade de uma reflexão sobre a formação docente e a prática educativo-crítica” (1996, p. 24, apud BULDRIN, 2006, p. 108).

Utilizando-se então da reflexão sobre a prática, construiremos uma “prática educativo-crítica”, despendendo-nos de atitudes engessadas, acríticas, a fim de realizar práticas compromissadas.

Ou seja, as dúvidas que surgirão no dia a dia da profissão poderão ser resolvidas ao longo da própria prática, pois é ela, mediada pela reflexão crítica que poderá encontrar suas próprias significações e soluções. Como aponta Buldrin (2006):

Pude esclarecer minhas dúvidas ao longo da minha própria prática pedagógica, mas sou consciente de que as dúvidas não podem calar, tem que arder dentro de mim, numa busca de respostas (p. 108).

Afinal, dificilmente (ou raramente) estamos totalmente preparados para “passar” por qualquer situação em nosso cotidiano, seja na vida pessoal ou profissional. Ao invés, estamos em constante movimento, transformação, aprendizado, reformulação. Freire (1979 apud BULDRIN, 2006, p. 109) aponta que o processo educativo, então, “deve possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica, o que ocorre somente através do exercício da reflexão crítica da realidade social, marcada pela análise profunda desta”, tornando-se assim, o sujeito, autor de sua história, ativo e transformador do meio.

Como aponta Buldrin (2006):

O primeiro dia na sala de aula, como professora, demonstrou o quanto nunca estamos preparados como acreditamos estar, pois a insegurança, juntamente com a ideia de que não existe receita pronta para ensinar, traduz o desafio de a passível de um processo de construção e re-construção de conceitos pré-estabelecidos para que de fato a educação atinja seu fim (p.109).

1.3 Dificuldades, desafios e possibilidades em sua prática diária

Fernandes (2004) também buscou sintetizar em seu trabalho algumas concepções tidas como “gerais” (que se demonstraram com regularidade) acerca de características do coordenador pedagógico assim como possíveis dificuldades práticas. São elas:

- *“Desvio de função”*: muitas vezes o profissional é levado a realizar alguma atividade que não é, necessariamente, de sua “obrigação”, ou mesmo é levado a desempenhar papéis distintos;
- *“Identidade, seu território, seu espaço de atuação”*: o coordenador pedagógico possui certa função que nem sempre é bem delimitada com clareza dentro da escola em que trabalha. Sendo assim, pode-se levar certo tempo para que o coordenador consiga assumir sua identidade enquanto tal:

Por se tratar de uma nova figura no dia-a-dia das escolas, é comum o coordenador se deparar com disputas de poder e de território, pois de certa forma quebrou-se uma rígida hierarquia de funções que historicamente existiu nas unidades escolares e que garantia a centralização do poder nas mãos do diretor (FERNANDES, 2004, 1891-1892).

- *“Isolamento dos outros PCPs”* (Professor Coordenador Pedagógico): o trabalho do coordenador pedagógico é, em muitas vezes, um trabalho isolado. Nem sempre é comum, ou mesmo estimulado, o encontro do coordenador com outros coordenadores de outras unidades escolares. Sendo assim, torna-se mais difícil, senão raro, o compartilhar de experiências, dúvidas, sugestões, alegrias, enfim, apoio:

Muitas vezes sozinho e sem espaços favoráveis para troca de idéias com outros companheiros, o PCP sente-se atropelado pelo rolo compressor da insegurança e da incerteza (FERNANDES, 2004, p.1892).

- *“A falta de formação específica para a função”*: esse fator permite que em muito tenha dúvida o coordenador pedagógico no momento de sua prática: o que deve fazer? Como fazer? Com que finalidade?
- *Veicular, impor e defender projetos da Secretaria da Educação*: muitas vezes este órgão deposita ao coordenador a função de levar suas propostas para as escolas, assim como o de cobrar retornos ou resultados:

Muitas vezes, nesta relação escola-Secretaria fica muito evidente o papel do coordenador pedagógico (...) situando-o como um elemento que tem servido principalmente para *veicular, impor e defender projetos* da Secretaria da Educação, sem considerar a participação e o saber docente (...). Esse aspecto do trabalho de coordenação pedagógica leva ao risco de transformar os PCPs em “gerentes” das escolas, a quem cabe controlar as reformas educacionais, numa clara proximidade com os aspectos neotecnicistas da educação (FERNANDES, 2004, p.1892-1893).

- “*Realizar trabalhos coletivos*”: falta de habilidade do coordenador para trabalhar com dinâmica de grupo; expectativas do coordenador em relação ao grupo com quem trabalha; dificuldade do coordenador em organizar as reuniões pedagógicas e/ou as horas de trabalho pedagógico (HTPC) produtivos.

A respeito dos apontamentos mostrados acima, Fernandes destaca que:

Conviver com estes desafios é estar inserido em uma trama que apresenta várias determinantes, indo desde as questões da macropolítica educacional até as situações que ocorrem no universo micro da sala de aula, passando por sujeitos de diferentes origens e intenções (FERNANDES, 2004, p. 1890).

Podemos notar, então, que assumir a posição de coordenador de uma escola não apresenta ser uma tarefa tão simples. Pelo contrário, abrange uma série de complexidades. Porém, sempre há meios de se procurar/encontrar caminhos que dêem suporte para as dificuldades encontradas nas mais diversas profissões, não sendo diferente também para o coordenador pedagógico.

Além do que, estar em tal função pode proporcionar ao profissional uma série de pontos positivos e situações satisfatórias, como, por exemplo: a) Trabalhar os dois períodos na mesma escola, o que pode possibilitar mais conforto para o profissional por não precisar se deslocar de um lugar para o outro; b) Convívio com a realidade de uma escola nos dois períodos de trabalho, vivenciando assim uma prática mais contínua, completa, onde ele tem chances de realizar uma prática mais significativa; c) Subsidiar e auxiliar a prática dos professores, assim como o processo educativo, desempenhando importante papel enquanto agente articulador, formador, enfim, construindo com os professores (e não PARA os professores) o seu trabalho diário; Dentre

outras tantas possibilidades que não seriam passíveis de se apontar neste breve estudo.

Em sua pesquisa, Fernandes (2004) aponta algumas posturas/caminhos seguidos por alguns coordenadores pedagógicos a fim de colaborar com a diminuição/resolução dos problemas encontrados no dia a dia de sua profissão:

- Fazer dos encontros coletivos possíveis momentos de formação continuada de professores e do próprio coordenador, a partir de literaturas e discussões em grupo;
- Incentivar um maior engajamento dos professores nas ações da escola, diminuindo relativamente sua sobrecarga de trabalho;
- Implantação de projetos relacionados à novas tecnologias, como meio de inovar práticas engessadas e descompromissadas, e
- Acompanhamento próximo do coordenador aos professores iniciantes, colaborando na medida do possível para que este desenvolva a segurança necessária para a realização do seu trabalho e no envolvimento deste com a turma de professores e alunos.

Observando os pontos trazidos por Fernandes (2004), dentre dificuldades na profissão e possibilidades encontradas a partir de sua pesquisa, podemos notar que a profissão, assim como a identidade do coordenador escolar ainda encontra-se em construção, desenvolvimento e evolução. Muitas dificuldades são encontradas em seu caminho, assim como possibilidades férteis de desenvolvimento do trabalho na escola.

Como meio de reflexão, também me proponho a pensar em algumas outras possibilidades que possivelmente colaborassem para minimizar as dificuldades encontradas no dia a dia deste profissional, assim como para que sua postura na escola promova um produtivo e agradável ambiente de trabalho:

- Reforma no currículo da formação inicial para os cursos que oferecem licenciatura, assim como os de licenciatura plena, a fim de dar mais subsídios à ação do futuro coordenador, preparando-o melhor para os desafios da profissão;

- Investimento em espaços coletivos para o encontro dos professores coordenadores, onde estes encontrem um local de acolhimento e conforto, na medida em que dividam suas angústias assim como suas conquistas; para que possam compartilhar saberes de experiência, ideias, sonhos, sentimentos...;
- Investimento na formação continuada deste profissional;
- Auto-investimento do profissional em buscar leituras/autores que colaborem para sua evolução, procurando sanar suas dúvidas e encontrar possíveis caminhos a se seguir;
- Participação em cursos, particulares ou não - oferecidos pelo governo, dentro da escola ou fora dela;
- Buscar dividir/organizar melhor as tarefas que perpassam as diversas funções dentro da escola, diminuindo assim a “sobrecarga” das tarefas do coordenado, e
- Praticar eleições (ou outro método democrático) para as tomadas de decisões que ocorrem no espaço escolar, dando voz à comunidade da escola na procura coletiva de soluções para os problemas enfrentados pela escola.

Bruno (2010), em sua pesquisa, procura compreender a importância de incluir, na formação inicial dos educadores e, portanto, coordenadores, o estudo das relações interpessoais. A base da relação interpessoal seria ouvir atentamente o outro. Ele analisa que, pela falta na formação inicial da possibilidade de se abordar as relações interpessoais, a reflexão sobre elas “ainda se dá ao acaso e depende da percepção, sensibilidade e disponibilidade de alunos e professores” (p. 29).

A importância de se estudar as relações interpessoais se dá na necessidade de voltarmos-nos a ouvir o outro com atenção, sabendo nos colocar em seu lugar quando necessário, podendo assim compreendê-lo melhor; olhar o outro e observá-lo, percebendo suas angústias, suas alegrias e conquistas e, enfim, dar lugar à fala –ao diálogo – como modo de troca de experiências e crescimento mútuo.

Sendo assim, a autora acredita que as relações interpessoais devem ser valorizadas e estudadas, pois, colaboram para um melhor desempenho das

relações sociais que ocorrem dentro do espaço escolar, amenizando os problemas e colaborando em todo o processo entre o coordenador e a comunidade escolar.

Ela destaca que nem sempre estamos preparados para ouvir o outro, olhá-lo com atenção, observá-lo e dialogar com ele, visto que a atual sociedade neoliberal e capitalista sufoca nossos horários com a necessidade por trabalhos, metas e compromissos, dificultando ainda mais este processo – antes natural¹.

Bruno (2010) vê na formação continuada, possibilidade para se trabalhar as relações interpessoais:

tanto na formação inicial como na formação continuada do coordenador pedagógico, as relações interpessoais – que devem necessariamente contemplar as dimensões pessoal, social e profissional - precisam ser trabalhadas simultaneamente (BRUNO, 2010, p. 29).

De acordo com os autores, pode-se notar, portanto, o quão complexa é a função do coordenador, pois para perceber e dar conta dos múltiplos processos que ocorrem simultaneamente no interior da escola ele precisa ser dinâmico, ter um olhar amplo e que possa ajudar a prever e talvez prevenir possíveis problemas; e ainda buscar promover um ambiente educativo e relacional agradável e produtivo para os que deste ambiente dividem os dias de trabalho, a fim de promover aos alunos a possibilidade de uma educação de qualidade, que busque minimizar as diferenças sociais que a sociedade impõe e ao mesmo tempo exclui. Pensando assim em uma educação libertadora e emancipadora.

Muitas são as dificuldades e os desafios encontrados no dia a dia do coordenador pedagógico, porém, maiores ainda são as possibilidades, ou, no mínimo, as esperanças ou desejos de se encontrar meios/caminhos de se realizar um bom e efetivo trabalho dentro da escola.

É importante, também, que o coordenador receba uma formação inicial que ajude a subsidiar sua ação; esteja em constante movimento em busca do

¹No capítulo 2, dialogando com Larrosa (2002), discutirei um pouco mais sobre a questão da necessidade atual do homem em estar em constante “ação”.

seu aprimoramento pessoal e profissional; busque formação continuada, seja dentro da escola e/ou fora dela, mas, principalmente: tenha claro seus objetivos – a favor de quem os professores e coordenadores trabalham -podendo assim, ir em busca de meios para realizar um trabalho coletivo significativo.

É visto também que a sua identidade profissional assim como seu preparo para desempenhar a função se desenvolve por intermédio da prática e na prática, e é a partir do trabalho em grupo que o coordenador tem chances de colaborar e receber colaboração para se desenvolver e exercer um bom trabalho na escola.

É no dia a dia e nas interações com o outro e o meio, portanto, que o coordenador desenvolve sua função, realiza tarefas, colaborando como possível na articulação das questões e desafios que perpassam a realidade escolar. Para que ele possa desenvolver um trabalho significativo, é necessário, portanto, que os profissionais com quem trabalha sejam engajados com sua prática, responsabilizando-se pela educação. E é a partir do momento em que a gestão escolar promove um ambiente de trabalho democrático, onde os sujeitos possam ser valorizados e desenvolver sua autonomia, que vamos proporcionando condições de trabalho favoráveis para a promoção de uma educação de qualidade.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO SUJEITO ARTICULADOR DA FORMAÇÃO

Vivemos hoje em uma sociedade de constantes mudanças e novidades, onde torna-se cada vez mais necessário que os profissionais estejam em constante aperfeiçoamento de sua profissão. Além disso, acredito que o homem não é/será um ser “completo”, mas sim em constante autoconhecimento, desenvolvimento e transformação.

Sendo assim, o profissional que trabalha com a educação também está na busca constante por novos conhecimentos, aprimoramento dos

conhecimentos advindos pela formação inicial ou mesmo mudança total nas formas de ser, pensar e estar no mundo.

Para isso, dou destaque neste capítulo para a formação continuada como sendo um meio (um dos possíveis existentes) de possibilitar esta necessária formação do profissional, pois a partir dela, é possível, por exemplo: a) colaborar para que o coordenador encontre alternativas que colaborem em seu trabalho diário, vencendo inseguranças e desafios, b) desenvolvimento do sujeito enquanto profissional, e c) desenvolvimento humano/pessoal; dentre tantas outras contribuições que possam vir a surgir nesta instância de aprimoramento pessoal/profissional.

Tendo a noção da importância da formação contínua, destaco como sendo a escola um dos possíveis locais apropriados para que este desenvolvimento ocorra, sabendo-se claro que ele não é o único possível, afinal, a educação pode ocorrer nos mais diversos espaços e situações.

Sendo então a escola um local - “dispositivo” - para esta formação, creio na importância do coordenador pedagógico como sendo, dentro do corpo de funcionários da escola, o sujeito mais apropriado para promover/impulsionar esta formação. Afinal, tem-se hoje o coordenador pedagógico na escola como um agente articulador, interlocutor e mediador do processo educacional.

Neste capítulo, portanto, abordarei a importância – a meu ver - da formação continuada no processo dos sujeitos que trabalham com a educação, sendo o coordenador escolar o articulador deste processo dentro da escola, e a partir da escola e das vivências na escola.

Penso a formação como um processo que visa a: reflexão, autonomia docente e o trabalho em conjunto, sendo estes aspectos essenciais para um bom desempenho do docente enquanto formador de alunos, ou melhor, de pessoas. Afinal, pensando em desenvolver um ambiente de trabalho crítico, reflexivo, que preza pelo diálogo e pela relação com o outro, vamos ao encontro com uma educação para a emancipação, humanização e liberdade.

2.1 A importância da formação continuada

De acordo com Fusari (2007), é necessário “encarar a formação contínua como valor e condição básica para o desenvolvimento pessoal dos trabalhadores em educação” (p. 22). Sendo assim, é necessário que os agentes da escola, assim como o coordenador pedagógico, tenham consciência da necessidade de estar sempre em processo de aprendizagem, formação e reconstrução. Como aponta Fernandes (2004) “marcado pela ambivalência, o professor coordenador pedagógico é ao mesmo tempo sujeito e objeto das reformas” (FERNANDES, 2004, p. 1894).

Sendo assim, quando falamos em formação, estamos abordando a questão da formação continuada em uma perspectiva que concorda com Placco e Silva (2007), quando apontam que ela é:

um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e induz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO; SILVA, 2007, p. 27).

Enfim, ao falar em desenvolvimento pessoal e profissional, ou seja, formação, refiro-me ao aprimoramento: da cultura geral e específica; das habilidades inerentes à profissão; desenvolvimento pessoal e emocional; enfim, contributos estes e tantos outros necessários para o desenvolvimento do efetivo trabalho docente e mesmo para a vida. Assim como acredito na formação que venha a se desenvolver a partir do diálogo e do compartilhar dos saberes da experiência entre os docentes da escola.

Placco e Silva (2007) apontam que o tema da formação continuada tem ganhado destaque em discussões e estudos atuais, dizendo que a qualidade de ensino, assim como a evasão e a reprovação estão ligadas com a questão da formação continuada do professor: “por seu significado de ampliação do universo cultural e científico daquele que ensina, dadas as necessidades e exigências culturais e tecnológicas da sociedade” (PLACCO; SILVA, 2007, p.25).

Acredito ser a escola um espaço propício para esta formação. Porém, como afirma Fusari (2007), a formação contínua na escola e fora dela “dependem das condições de trabalho oferecidas aos educadores” (p. 23).

Placco e Silva (2007) destacam que alguns fatores interferem para que essa formação seja possível, como, por exemplo, o interesse e o entusiasmo dos profissionais da escola em desenvolver este processo, as condições materiais e organizacionais que cada escola oferece para o trabalho dos docentes e o empenho e disponibilidade da direção/coordenação em inovar. Na ausência destes dispositivos, a inclusão de novas práticas em sala de aula, assim como a tentativa de se realizar um trabalho diferenciado e mais significativo, pode ser escassa ou mesmo nem ocorrer.

Fusari (2007) colabora para pensar que para que ocorra o desenvolvimento pessoal/profissional dos docentes, também é crucial valorizá-los, respeitá-los, ouvi-los, propondo assim momentos onde eles possam expor e trocar experiências, ideias e expectativas, valorizando e respeitando o saber da experiência. Para isso, é necessário que a escola providencie/destine tempo e espaço, organizando encontros coletivos e valorizando o diálogo entre os agentes.

Sendo assim, concordo com Fusari (2007), que acredita ser necessário que a escola/gestão escolar dê apoio e subsídios para que nela ocorra formação:

O calendário escolar precisa garantir anualmente (semestres, bimestres, meses, dias) oportunidades para que os professores se encontrem, analisem, problematizem, façam trocas, enfim, reflitam na e sobre a ação, concretizando, assim, a formação contínua na rotina escolar. Dessa forma, ela não será percebida como eventual, esporádica, mas como algo inerente ao trabalho educativo que a escola realiza (FUSARI, 2007, p.22).

2.2 Coordenador enquanto articulador da formação: Em busca do desenvolvimento da autonomia e reflexão docente

Destaco ser de grande importância que coordenador colabore a fim de promover condições para que esta formação e todo este movimento dentro da escola sejam possíveis. Sobre o papel do coordenador na escola enquanto formador, Garrido (2007) comenta que ele pode propiciar condições para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, uma vez que os ajuda a tornarem-se autores de sua própria prática. Para isso, é preciso incentivar a

reflexão dos docentes a respeito das razões que permeiam suas atitudes, suas opções metodológicas, assim como colaborar em suas dificuldades.

É importante assim que os docentes possam identificar, a partir de leituras pré-selecionadas, as teorias que acabam por colocar em prática em sua rotina com a turma de alunos (intencionalmente ou ocasionalmente). Podendo analisar suas práticas, ou mesmo ter condições para se basear em novos fundamentos, “re-pensando” suas práticas.

Tentar promover a reflexão pode levar à mudança de pensamentos e práticas, e:

Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho, (...) significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. (...) Mudar práticas significa o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes. (...) Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda a cultura organizacional (GARRIDO, 2007, p. 10).

Porém, ainda segundo a autora, “essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não há formulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade” (p. 10).

Visto como o profissional mais preparado e intencionado em promover um ambiente de trabalho mais fértil na escola, é destinado ao coordenador, portanto, a responsabilidade de “provocar”, instigar e propiciar condições para que os professores possam refletir sobre sua prática e, conseqüentemente, realizar mudanças na mesma. Assim também ocorre com sua própria prática, enquanto coordenador, na medida em que pára para auto-analisar-se. Desta forma, refletindo sobre sua prática, os profissionais estão desenvolvendo cada vez mais sua autonomia.

Em relação à autonomia docente, concordo com as autoras Petroni e Souza (2010) quando acreditam que ela só ocorrerá caso o docente esteja disposto a voltar-se para si, refletindo sobre sua atuação na escola, podendo tornar-se assim autor da mesma. Para isso, é necessário “entrar em contato com as teorias e metodologias que subsidiem sua ação” (p. 363) como meio de promover a compreensão e a superar os desafios do cotidiano escolar, assim como contrapor ideias/diálogos com seus pares

O sujeito autônomo, então, seria aquele que se percebe no mundo, que se torna ator e autor de sua história, consciente de que não está sozinho, vendo-se como diferente e aprendendo com as diferenças; aquele que dispõe de recursos para expressar-se livremente e ser compreendido pelo outro, em um exercício permanente do diálogo e da reflexão, em que exerce sua liberdade (PETRONI; SOUZA, 2010, p. 358).

As autoras (PETRONI; SOUZA, 2010) realizaram uma pesquisa que buscou compreender o que professoras de uma escola pesquisada entendiam por autonomia, se elas praticavam esta autonomia e em que medida ser autônomo ou não influenciaria em suas práticas.

Para compreender tais noções de autonomia, as autoras (PETRONI; SOUZA, 2010) fazem uso de noções teóricas de Vigotski e Paulo Freire: a autorregulação, (Vigotski) e as noções de liberdade e emancipação (Paulo Freire).

Segundo Petroni e Souza (2010), a autorregulação é uma função superior dos indivíduos que se desenvolve na relação com o outro. A capacidade de autorregular-se corresponde ao ápice do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do sujeito. Portanto, a autorregulação aconteceria assim, por meio da atividade simbólica mediada com o uso da linguagem.

Conquistando sua autorregulação, o sujeito torna-se capaz então de dominar sua própria conduta. Porém, desenvolver a autorregulação não é algo que depende apenas do sujeito: depende de condições materiais de sua existência, como suas experiências de vida, suas relações com o outro e o contexto de que participa, afinal “outros fatores que influenciam suas ações, possibilitando ou não o exercício da autonomia” (PETRONI; SOUZA, 2010, p. 363). Sendo assim, destaca-se como importante novamente que a equipe gestora providencie condições para este desenvolvimento pessoal/profissional, visto que o homem está situado em um tempo/espaço que o condiciona, limitando-o ou permitindo-o, libertando-o:

mesmo um sujeito autorregulado que tenha consciência de suas ações, que reflita e assuma sua parcela de responsabilidade e compromisso social, não poderá ser autônomo se não encontrar condições contextuais e materiais que permitam sua autonomia (PETRONI; SOUZA, 2010, p. 363).

Neste sentido, tal ideia da autorregulação de Vigotski tem estreita ligação com as noções de emancipação de Paulo Freire. E é na liberdade que o sujeito capaz de autorregular-se desenvolve sua autonomia.

Ainda segundo as autoras, o desenvolvimento da autonomia só se dá no espaço coletivo, onde o diálogo e a reflexão em conjunto levam os participantes a compartilhar diferentes olhares, permitindo assim contrapor ideias, opiniões, enfim, promover um desenvolvimento mútuo de construção pessoal: “logo, seja de acordo com Freire ou com Vigotski, não há autonomia, liberdade ou autorregulação que se desenvolva sem a participação do outro, que faz a mediação da cultura, sem o coletivo e o social, que caracterizam a natureza humana” (PETRONI; SOUZA, 2010, p. 359).

Ou seja: o homem não se faz autônomo na solidão. É necessário dialogar, observar, concordar, contrapor, enfim, relacionar-se com o outro, conhecendo o modo como o outro é, age e pensa. Assim, desenvolverá seu próprio eu, sua relação com o outro e com o mundo.

Sendo assim, o trabalho coletivo é muito bem vindo, já que estimula este desenvolvimento na experiência com o outro. É preciso então que o profissional encontre na escola este espaço em grupo/para o grupo/do grupo, onde um coordenador, mediando o momento, possa possibilitar e estimular esta interlocução entre os agentes e o conseqüente desenvolvimento de suas autonomias. Dou destaque para este desenvolvimento, pois, acredito que, como apontado acima, o sujeito autônomo torna-se autor de sua prática, ou seja: “reponsabilizar-se-á” pela qualidade dos momentos que estará possibilitando aos alunos. Pela qualidade do ensino que tentará proporcionar, pelos fins onde gostaria de chegar.

para o sujeito constituir-se como autônomo seria necessário um grande investimento na constituição do coletivo da escola, o que exige a mediação de um líder que tivesse clareza dos objetivos a atingir. Esse líder teria a função de dar o rumo das ações e oferecer condições para que se realizassem. [...] esse tipo de trabalho impediria que a individualidade assumisse o centro das ações e evidenciaria as diferenças, dando lugar à expressão dos sujeitos como seres singulares e capazes de agir por si próprios (PETRONI; SOUZA, 2010, p. 361).

As autoras destacam, portanto, o papel de um líder que têm claro os objetivos a se alcançar e que busca caminhos para que estes rumos sejam

concretizados. Esse líder, a meu ver, sendo o coordenador pedagógico, é um sujeito que possibilita articular o processo formativo dentro do contexto escolar.

Ao desenvolver o trabalho coletivo, além de promover um espaço de desenvolvimento da autonomia (visto que ela se dá na relação com o outro), é permitido que o trabalho do grupo em geral seja mais produtivo, cada qual com sua turma, na medida em que esforços se unem em prol de um mesmo fim. Petroni e Souza (2010) também apontam como sendo este um dos papéis do coordenador:

Segundo Vigotski (1998), é a mediação, exercida por um parceiro mais experiente em um processo de interação permanente, que promove o desenvolvimento dos sujeitos rumo a formas de funcionar cada vez mais complexas. Para que os professores fossem capazes de autorregular suas condutas nessa tarefa de planejar, decidir sobre o que e como ensinar, por exemplo, teriam de ter apropriadas essas ações via mediação de parceiros mais experientes, papel que o orientador pedagógico pode exercer (PETRONI; SOUZA, 2010, p.361).

Petroni e Souza (2010) propõem, então, que o coordenador venha a estimular o professor para que este, detectando os problemas a serem resolvidos, tente encontrar alternativas para a resolução de tais problemas, em uma atividade de constante reflexão sobre a prática, como Fusari (2007) chama de “ação-reflexão-ação” (p.19).

Porém, Petroni e Souza (2010) analisam em sua pesquisa que, na escola, sempre há divergências de pensamentos e posições, assim como professores que resistem a este contato próximo e em parceria com o coordenador, e mesmo com o trabalho coletivo com outros professores, acomodando-se em suas práticas e às imposições presentes no contexto escolar e no meio, desresponsabilizando-se assim pela qualidade de educação que estão proporcionando aos seus alunos.

Porém, quebrar/desmistificar esta resistência pode ser um trabalho árduo, mas que se faz necessário. Para que esta quebra possa ocorrer, os autores acreditam que outros professores mais “engajados” com suas práticas possam ser uma influencia positiva para estes primeiros, não tão envolvidos:

esse outro grupo de professores, se incentivado em um trabalho coletivo devidamente mediado pela gestão, poderia contribuir para a

mudança de postura dos demais professores. Isso porque, como acredita Vigotski (1995, 1998), é na interação que se dá a apropriação de novas e mais complexas formas de conduta (PETRONI; SOUZA, 2010, p. 363).

Portanto, compreendo que entender os conceitos de autonomia e desenvolvê-la em seu dia a dia faz com que os professores conseqüentemente busquem desenvolvê-la com seus alunos, afinal, sabem da necessidade do pensamento crítico e da autonomia para a libertação. Significa que o docente compreende que é preciso desenvolver com os alunos a noção de si, do outro e do mundo em que vivem, para assim poderem agir de modo crítico e responsável sobre o mundo, rompendo com a massificação do povo e com a alienação. Ao meu ver, concordando com a pedagogia de Paulo Freire, estes são os contributos essenciais da educação.

Pensar o coordenador como agente formador dentro do contexto escolar sugere-lhe uma grande responsabilidade e de grande complexidade, exigindo que, para isso, ele necessite estar em constante movimento e reformulação, compreendendo que é necessário que cada vez mais o que os professores também assumam tal postura de reflexão-ação, elevando cada nível de educação oferecida, a autonomia e a democracia no ambiente escolar.

Seria a escola, portanto, um local propício para que a gestão promova as relações em grupo, a reflexão, a autonomia, a transformação e a emancipação.

CAPÍTULO 3

O ESPAÇO DE HTPC COMO MOMENTO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DE NOVOS SIGNIFICADOS E POSTURAS

Nos capítulos anteriores, abordei a importância da formação continuada na escola como meio de desenvolvimento pessoal, assim como da promoção de uma prática docente mais significativa. Para isso, aponte o professor coordenador como sendo o instigador/promotor deste processo no contexto escolar.

Neste capítulo, em sequência de reflexão, abordarei sobre os encontros de HTPCs (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo), acreditando na potencialidade deste espaço coletivo enquanto produção de sentido. Para isso, introduzirei noções de “experiência” tratados por Larrosa (2002), compreendendo este espaço como um dispositivo para experiências significativas para os docentes, e mesmo para o coordenador pedagógico.

Sendo assim, compreendo ser essencial que nele ocorra o diálogo e as trocas de experiências e a mobilização dos saberes docentes, assim como o incentivo do professor enquanto pesquisador de sua ação, utilizando-se, para isso, da produção de registros a partir de sua prática, que podem ser socializados nos encontros coletivos.

3.1 Algumas condições para o desenvolvimento de um horário de trabalho pedagógico significativo

Para que ocorra o trabalho em equipe, algumas condições são necessárias, como, por exemplo, um tempo-espaço onde os agentes da escola se encontrem e, que neste espaço, seja incentivado o estudo, o diálogo, a reflexão, as discussões e as trocas de experiência. Este contato pode ser realizado em vários momentos, destacando-se aqui os momentos das conversas individuais entre o professor e o coordenador, assim como os encontros de HTPCs.

Os HTPCs (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo), que são, ou deveriam ser, espaços institucionalizados de direito às trocas de experiências e saberes docentes, acontecem uma vez por semana na

escola, envolvendo as professoras, a coordenadora pedagógica e alguma representante da gestão – comumente, a vice-diretora (ZANFELICE, 2012, p. 145).

Segundo Petroni e Souza (2010), os professores devem encontrar no cotidiano escolar um espaço para “expressão de dúvidas e dificuldades, a garantia de ser ouvido e a possibilidade de trocar experiências, além, e principalmente, de constituir-se como um espaço de estudo, reflexão e busca de soluções aos problemas enfrentados” (p. 361).

Zanfelicice (2012) considera que:

As condições de trabalho, o contexto, não dependem somente do coletivo formado pelas professoras. Dependem da participação efetiva da gestão escolar, na avaliação, no melhoramento e na manutenção dessas condições. Todos os participantes no contexto escolar precisariam atrair para si a responsabilidade com esse espaço democrático de produção de saberes, de partilhas, de criação de modos de ser (ZANFELICE, 2012, p. 152).

Porém, em sua pesquisa, Petroni e Souza (2010) relatam que, em muitas escolas, este espaço de HTPC se restringe “à discussão de problemas administrativos e, muitas vezes, transforma-se em espaço de queixas dos docentes sobre suas condições de trabalho” (p. 361).

É essencial, portanto, que estes espaços sejam coordenados, direcionados, para que assim sejam mais produtivos e possam realmente colaborar no processo educacional, assim como no desenvolvimento profissional dos docentes. Como foi destacado no capítulo 2, seria então o coordenador o articulador de tais reuniões, propondo diversas formas de se fazer deste espaço um espaço produtivo e de formação.

Bruno e Christov (2007) acreditam que para produzir tais encontros, é necessário ainda que o coordenador tenha certa liderança, característica que já deve ser própria deste:

A transformação das reuniões que acontecem na escola em espaços de reflexão e produção de saberes sobre a docência exige uma metodologia proposta e dirigida pelo coordenador pedagógico, cuja liderança é essencial para que tais reuniões não assumam a condição de Horário de Trabalho Perdido. Liderança é algo que abarca, inclusive, características pessoais, já presentes na identidade/subjectividade do coordenador, antes mesmo de ele assumir essa função (BRUNO; CHRISTOV, 2007, p. 61).

Também são importantes as conversas individuais entre o coordenador e o professor: “essas atividades recorriam de um trabalho prévio do professor-coordenador com cada professor no sentido de conhecer seu trabalho, de ouvir suas dificuldades e ajudá-lo ou de valorizar suas experiências, dando espaço para divulgá-las no HTPC” (GARRIDO, 2007, p.13).

Como aponta Franco (2007):

É o momento de o PCP [*Professor Coordenador Pedagógico*] intervir junto ao docente, indicando leituras e oferecendo dados sobre a realidade da escola e do sistema de ensino. Esses aspectos devem ser trabalhados em encontros individuais, em que o PCP discutirá com o docente alternativas para os dilemas que está enfrentando na prática (FRANCO, 2007, p.36).

Em ambas as circunstâncias – seja nos encontros individuais e nos encontros coletivos de HTPCs, destacam-se o trabalho em união entre os profissionais da escola e o movimento de reflexão sobre a prática a partir do diálogo e de estudos.

Para Almeida (2007), o “ouvir-falar é sempre via de mão dupla – formando e formador são parceiros num diálogo constante” (p.90). Sendo assim, em uma relação haverá sempre troca, e quanto mais dispostos a “dar e receber” estiverem os interlocutores, maior será o ganho com a relação.

Para Bruno e Christov (2007), “a importância dessa reflexão está na oportunidade de os professores avaliarem sua prática, trocarem experiências com os colegas e aprofundarem conhecimentos relativos ao processo de ensino”(p.55). Os mesmos autores citam também as dinâmicas de grupo como sendo ótimas oportunidades para se trabalhar em grupo nestes encontros de HTPCs pelo seu potencial produtivo, dinâmico, descontraído, divertido e estimulador.

3.2 Fazendo dos encontros, momentos de sentido

Para pensar nas possibilidades que podem surgir nos momentos de HTPCs, acredito que seja necessário pensar em algo ainda mais inicial: o que desejamos/esperamos deste espaço?

Acredito em um espaço de formação a partir do diálogo e da reflexão; em um momento para se discutir a partir de teóricos e teorias, textos diversos, filmes, obras de arte, música, poesia, imagens, etc; e do desenvolvimento da autonomia dos profissionais por intermédio do trabalho em grupo.

Para basear estas possibilidades que podem ocorrer estes espaços de HTPCs, discutirei a partir de Larrosa (2002), pensando neste espaço como um importante compartilhar dos saberes da experiência a fim de se promover a reflexão e a transformação.

Larrosa (2002) nos convida a “pensar a educação a partir do par experiência/sentido”. Para isso, propõe uma abordagem “mais existencial”, porém sem ser “existencialista”, e “mais estética” sem ser “esteticista” (p. 20).

Segundo Larrosa (2002), pensamos a partir das palavras, e a partir do momento em que falamos, nos colocamos diante de nós mesmos, dos outros e do mundo em que vivemos, ou seja, ao “falar”, vamos configurando o modo como agimos, vamos “dando sentido ao que somos e ao que nos acontece” (p. 21). Ou seja: “o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra” (LARROSA, 2002, p. 21).

Em concordância, Brennan (2001) destaca o diálogo como necessário para a formação de sujeitos autônomos, pensando assim na importância do diálogo entre os sujeitos da escola (seja entre os profissionais que trabalham na escola, seja com os alunos):

O processo de aprendizagem que tenha como fundamento o diálogo crítico permite aos indivíduos o desenvolvimento do nível de sua consciência crítica. Isto vai ter como consequência a ampliação da sua capacidade de desprender-se do contexto imediato, distinguir entre seu ponto de vista do outro, discernir seus próprios interesses face aos alheios, estabelecer relações entre os mundos objetivo, social e subjetivo, testar e tematizar pretensões da validade dos discursos (BRENNAN, 2001, p. 01-02).

Ao pensar em palavra, em sentido, Larrosa (2002) fala da experiência: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Porém, afirma que “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Sendo assim, o autor destaca a falta da experiência/destruição da experiência de que sofrem os sujeitos do mundo atual: “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (LARROSA, 2002, p. 21). Segundo ele, os motivos desta falta da experiência são:

- Vivemos na era da informação/opinião: os sujeitos valorizam o “estar sempre informados” sobre tudo, tendo que a partir da “posse da informação”, posicionar-se, basicamente “a favor ou contra”:

A informação não é experiência (...) a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência, (...) como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação. (...) a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação (LARROSA, 2002, p. 21-22).

- Velocidade dos acontecimentos em nossa sociedade: As coisas mudam de forma acelerada, e o homem moderno tornou-se um “obcecado” por novidades:

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio (LARROSA, 2002, p. 23).

- Falta de tempo para conciliar e poder experienciar as situações, e
- Excesso de trabalho, que acaba colocando o homem em um modo “automático”, em constante “ação”: “às vezes se confunde experiência com trabalho” (LARROSA, 2002, p. 23):

O mesmo autor considera que:

Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo. Independentemente de este desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está

atravessado por um afã de mudar as coisas. (...) não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece (LARROSA, 2002, p. 24).

Neste sentido, passamos por muitas coisas, mas nada nos acontece, e temos cada vez mais a necessidade de estar informados e assim, “produzir” opinião. Temos então um contexto gerado a partir da sociedade neoliberal e capitalista/consumista que visa a produção de mão de obra qualificada e de forma rápida. Sendo assim, a educação se tornou “produto” a possuir e ostentar. A formação se baseia em informação, e esta mais para uma “semi-formação” (NERY, 2005), “transformam a cultura escolar em mercadoria a ser consumida, deturpando o seu verdadeiro valor” (NERY, 2005, p. 02).

Segundo a mesma autora:

nas instituições particulares, devido ao processo de mercantilização da cultura onde a escola passa a ser uma mera transmissora de informações para atingir determinados objetivos, sem estar preocupada com uma formação humanista de qualidade, a educação passa a ser uma mercadoria que é vendida para os que podem pagar. Na escola pública, a educação torna-se um instrumento de reprodução de interesses de forma defasada e que em nenhum momento poderá competir com o “produto” da escola particular (NERY, 2005, p. 04).

Larrosa (2002) cita a noção do periodismo de Benjamin (1991) apontando que “o periodismo não é outra coisa que a aliança perversa entre informação e opinião (...) é a fabricação da informação e a fabricação da opinião” (LARROSA, 2002, p. 22). Ao contrário deste sujeito que vive no periodismo é o sujeito da experiência: aquele que se abstém de posicionamentos prévios para expor-se às situações para, desta forma, estar literalmente aberto para o acontecimento. É receptividade e transformação.

Experienciar é apaixonar-se, saindo do controle da situação para ser controlado: “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p. 24). Para isso, é necessário que o sujeito realize algo - que é hoje - quase impossível de se realizar em nossa sociedade moderna, a interrupção:

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Sendo assim, o sujeito da experiência é, segundo Larrosa:

um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco (LARROSA, 2002, p. 24-25).

Ainda segundo o mesmo autor, “o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2002, p. 25).

O saber da experiência seria então este inverso do periodismo: é singular. É um constante propulsor da formação da personalidade individual constituindo-se em um modo único de ser e estar no mundo, seja na perspectiva ética (modo de posicionar-se, conduzir-se) como na estética (estilo). Ainda com Larrosa (2002) entendemos que “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. (...) não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (p. 27).

Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002, p. 28).

Ou seja, ao compartilhar experiências, os sujeitos só poderão internalizá-las se/quando vivenciarem algo similar em seu cotidiano ou encontrarem afinidade dentro de si com a situação vivida pelo outro. Afinal, as experiências não são previsíveis, não podem ser previstas ou planejadas: as experiências não são passíveis de “pré-visões”:

a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o

resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p. 28).

3.3“E agora, o que fazer com isso?”

Ao dialogar entre seus pares, refletindo a partir da experiência, o sujeito vai configurando sentido aos acontecimentos, compartilhado o que lhe passou, o que lhe tocou, o que lhe incomodou, o que lhe apaixonou, enfim.

Neste sentido, os saberes da experiência quando compartilhados não visam a repetição dos “passos” entre os interlocutores, a fim de se atingir um objetivo “fechado”, único, um resultado específico. Mas sim abre espaço para o novo, na medida em que cada sujeito terá suas próprias experiências, vivências, acontecimentos, pois o sujeito é singular mas situado numa coletividade, em um tempo/espaço da mesma forma únicos.

Acerca dos saberes docentes, Borges (2001):

os professores desenvolvem um saber prático, diante da imprevisibilidade e ambigüidade da prática, o que exige do docente uma capacidade artística, de invenção, de adaptação à realidade do ensino que, por sua vez, é dinâmica e se encontra em constante transformação (BORGES, 2001, p. 69).

Para que, nos encontros em grupo, possam ocorrer “trocas”, é necessário quebrar a resistência existente em alguns profissionais, afinal:

Nesse processo, os professores estão aprendendo, e há sempre um desconforto no ato de aprender, que se traduz por uma resistência. O reconhecer-se como não sabendo algo, em vez de despertar o desejo de aprender, pode promover um bloqueio. A resistência é um mecanismo de defesa regulador (ALMEIDA, 2007, p.79).

Para que o coordenador consiga promover um trabalho com os professores, é necessário primeiramente desconstruir esta resistência, caso ela exista. Para isto, é preciso um trabalho contínuo diário na direção de não promover na escola um ambiente competitivo, mas sim de diálogo, amizade,

compartilhamento e compreensão, começando por adotar ele próprio essa postura. É necessário deixar claro que os encontros não são momentos de cobrança de posturas, opiniões, de resultados (LARROSA, 2002), mas sim de abertura a experiência a partir do compartilhar das experiências.

Como considerado por Borges (2001) “essas interações, desenvolvidas por meio de uma forma de comunicação sutil e privada, são ricas em informações, em trocas, em intercâmbio de macetes e truques da profissão” (p. 69).

É preciso destacar é benéfico e enriquecedor o trabalho em parceria entre os profissionais, como aponta Buldrin (2006), pois assim são compartilhados objetivos específicos a ser alcançados, realizando em conjunto o planejamento assim como as comemorações dos “resultados”.

Para colaborar nesta intervenção do coordenador dentro da escola e com os professores, acredito que ele possa se utilizar do olhar caleidoscópico (CHALUH, 2011), permitindo assim desfocar seu olhar, possibilitando uma visão ampliada de vários olhares para uma mesma situação, possibilitando assim uma melhor intervenção, mais ampla, justa e coerente. O coordenador pode, por exemplo, tentar compreender a posição do professor e o que se passa com ele, para que possa desta maneira, se envolver com sua prática e colaborar de forma mais efetiva e produtiva.

Assim, ao permitir-se sair do seu local de “conforto” e ver além, colocar-se no lugar, por exemplo, dos professores e das situações que estes estão lidando ou mesmo dos alunos, os coordenadores ampliam suas possibilidades de compreender as situações e agir a partir deste entendimento. Enfim, assumem vários pontos de observação, retirar o “zoom” da situação, podendo assim vê-la/compreendê-la de modo amplo.

Não-lugar e simultaneidade, permitem/favorecem o movimento caleidoscópico da pesquisadora e, como consequência, a possibilidade de enxergar com um olhar caleidoscópico que deixe decifrar outras compreensões da escola e de sua complexidade, sua fluidez e incerteza (CHALUH, 2011, p.253).

Utilizando-se do olhar caleidoscópico, o coordenador pode incentivar que o professor aprenda a utilizá-lo também sua prática. Segundo Almeida

(2007), olhar uma situação de diversos ângulos favorece o desenvolvimento da “leveza”, pois encontram-se maneiras diferentes de se olhar uma mesma situação que outrora poderia parecer de impossível resolução.

Quando o formador consegue levar o formando a ver as coisas que o incomodam de um novo ângulo, de outro ponto de observação e a ver, portanto, a figura em todos os seus lados, está cuidando da leveza. E, quando, nesse processo, consegue comunicar ao outro que ele é um parceiro, que tem alguém que o ajuda a carregar o peso, está cuidando não só da leveza como também despertando a esperança. E é preciso tentar algo mais: fazê-lo enxergar todos os ângulos com senso de humor, sem amarguras (ALMEIDA, 2007, p.81).

De acordo com Fusari (2007) é importante deslocar-se, pois “tomar distância do próprio trabalho, olhá-lo de longe, percebê-lo sob a ótica de outras leituras pode ter efeito muito satisfatório” (p. 19). Assim também pode ser para o educador, “na avaliação que faz do seu trabalho e do trabalho dos colegas” (p.19).

É preciso, nesta linha de raciocínio, mudar também o foco dos encontros coletivos: do resultado para a experiência, olhando-a sobre diversos ângulos e a partir dos diversos autores da escola.

Ao organizar/promover um encontro de HTPC entre os professores, o coordenador permite/desenvolve um espaço que valorize a experiência individual, que possibilita que ela seja revelada e compartilhada, e respeitada assim em sua potencialidade.

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (LARROSA, 2002, p. 23).

É preciso então, promover nestes encontros, o reapaixonar-se; a valorização das experiências; diminuir as cobranças por resultados, e evitar o

excesso de tarefas, normas, permitindo assim que o professor tenha tempo no HTPC- e mesmo com seus alunos – para experienciar.

Enfim, como aponta Buldrin (2006):

Uma educação para a vida, uma coordenação que busca o novo, refletindo sobre o velho, apropriando-se das experiências e do conhecimento produzido pelo homem através da história, num constante ciclo de ação-reflexão-ação que não se finda, mas que agrega valores fundamentais para a construção da nossa identidade (p. 114).

3.4 A prática da escrita e a valorização da escrita como meios de reflexão e re-significação

Destaco aqui a contribuição da prática da escrita como sendo uma das dimensões que permitem desenvolver a re-significação da prática, a reflexão e a pesquisa. Aponto então para a produção do registro do docente sobre sua prática.

Ao falar em "registro" fazemos referência à ação de escrever a partir da prática pedagógica e sobre ela, o que implica lembrar, narrar, relatar, analisar, pensar, pesquisar. Podemos encontrar diferentes tipos de registro - planos de ensino, semanários, cadernos de registro diário, relatórios de acompanhamento e avaliação de alunos, relatos de atividades, projetos, entre outros -, servindo a diferentes finalidades - estabelecimento de intenções e objetivos, comunicação de avaliação, divulgação de experiência, retomada de um processo vivenciado pelo grupo, reflexão sobre a prática pedagógica, replanejamento (LOPES, 2004, p. 1605).

Estes registros, sendo livres de “tecnicismos”, podem conter fatos marcantes para o docente seja qual for a dimensão destes acontecimentos. Pode retratar desde fatos e situações objetivas como também conter o subjetivo, o inaparente, “a parte oculta do processo educativo” (ZANFELICE, 2012, p. 150).

Escrevendo sobre os acontecimentos vividos lembro atitudes, fatos, falas, comportamentos e, desse modo, avalio, aponto aspectos positivos e aspectos negativos, revejo posturas, atividades, metodologias, o que contribui para a alteração da prática (LOPES, 2004, p. 1604).

Portanto, pensamos aqui nas contribuições da prática da escrita do registro para que o docente/coordenador seja autor do seu processo na escola, pelo meio da investigação da prática, movimento/postura de pesquisa, produção de conhecimentos, sistematização e divulgação de saberes advindos na/pela prática subsidiada por teoria, construção de memórias e história e, enfim, autoria e reconstrução da profissionalidade do docente/coordenador sobre o processo educativo. Registrar é desafio e possibilidade. Neles, se expressa não apenas o professor, mas sim e também sua pessoa, sua individualidade, anseios, crenças, dúvidas e valores (LOPES, 2004).

Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do objeto do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria (FREIRE, 1993, p. 33 apud LOPES, 2004, p. 1607).

Lopes (2004) ainda colabora para pensar o registro enquanto “resgate da auto-estima docente por intermédio da valorização de seu ofício”, por intermédio da “socialização dessas produções entre professores de uma equipe, entre equipes, entre escola e universidade, ampliando o círculo de divulgação. Sonho? Utopia?” (LOPES, 2004, p. 1607).

Nesta linha de pensamento, socializo uma experiência trazida pela professora² Zanfelize (2012), a partir de uma parceria que ocorreu entre a escola e a Universidade, proporcionada pela inserção da pesquisadora Chaluh³ nos momentos de HTPCs da escola onde Zanfelize (2012) trabalhava.

Segundo Zanfelize (2012), a pesquisadora Chaluh passou a presenciar os encontros de HTPCs em sua escola. Como descreve a autora, tal inserção da pesquisadora nestes encontros colaborou com mudanças significativas no modo como estes espaços eram organizados anteriormente, afinal, ali passaram a ser valorizadas e compartilhadas as experiências das professoras em sala de aula, por incentivo da pesquisadora. Para isso, Chaluh incentivou o

² Mestre em Educação pela UNESP (Univ. Estadual Paulista) – Rio Claro e professora da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro – SP.

³ Profa. Dra. do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências UNESP (Rio Claro).

diálogo e a produção da escrita entre os docentes da escola, possibilitando a socialização das mesmas, assim como momentos de reflexão em grupo nos encontros de HTPCs. Neste percurso, o HTPC ganhou outro sentido:

Os encontros com a Professora e Pesquisadora trouxeram para a escola incontáveis possibilidades de diálogo – momentos de reflexão, questionamento, exposição e crítica - momentos antes desqualificados, ou considerados desimportantes pelos diferentes seguimentos participantes do cotidiano escolar. Desqualificados ou desimportantes porque nunca antes havia experimentado trocas tão intensas e valorizadas dentro da escola (ZANFELICE, 2012, p. 145).

Seria, então, esse movimento ocorrido nos HTPCs socializados por Zanafelice (2006) o mesmo movimento de produção de saberes a partir do compartilhar de experiências, do diálogo e da reflexão descritos neste trabalho anteriormente?

No tempo em que acompanhou e participou destes encontros de HTPCs na escola, a pesquisadora Chalu incentivou que as professoras desenvolvessem produções e registros escritos sobre/a partir de suas práticas. Incentivava nestes encontros a fala das participantes, além da discussão sobre textos ou a partir de alguma experiência que teria marcado estes participantes, vivida/ocorrida na escola.

Zanafelice (2012) aponta que antes da inserção da pesquisadora na escola, era muito raro que as professoras desenvolvessem a escrita ou alguma produção. Também não acontecia a partilha de experiência.

os HTPCs tornaram-se lugar de fala, de questionamentos, lugar de interação de cumplicidade – o que, de fato, acontecia raramente nesses encontros, seja pelo cumprimento da burocracias (entregas de formulários para serem preenchidos, bilhetes, informativos, ou discussões de outra ordem) que nos tomavam tempo demais, ou pela dificuldade em gerir democraticamente esse espaço (ZANFELICE, 2012, p. 146).

A partir do momento de sua inserção na escola, a pesquisadora Chalu incentivou a escrita das professoras, “exigidas (sempre de maneira gentil)” (p. ZANFELICE, 2012, 146), a partir da realização de registros dos encontros de HTPCs, assim como outras escritas a partir da prática docente. A autora comenta que foi de grande importância este incentivo à escrita, assim como a

valorização das mesmas. Comenta que antes existia uma grande dificuldade das professoras em narrar suas experiências, assim como em reconhecerem-se enquanto produtoras de conhecimentos “que podem e devem partilhar” (p. 146). Ela acredita que esta falta do “auto-reconhecimento” pressupõe uma falha na construção da identidade do professor e “perpetua certa forma de raciocínio que nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo e desconsidera que a atividade docente produz conhecimentos pessoais e não sistemáticos que se constituem na prática” (p. 146).

Ou seja, a pesquisadora Chaluh conseguiu trazer uma significativa mudança na escola, na medida em que estimulou a valorização dos saberes docentes, que são aqueles que emergem da prática. Segundo Zanfalice (2012), era este “um trabalho encantador, porque evidencia os saberes produzidos na escola” (p. 146).

Na medida em que escreviam, as professoras eram convidadas a partilhar suas escritas. O foco então partiria para a produção de saberes - ou menos sua tentativa, a partir das interações destas professoras. Deste modo, a autora cita Farias (2006), que compreende que utilizando os espaços de HTPCs como espaço de produção de subjetividades, ocorre a “produção de modos de ser (professores e gestores), assim como a produção de uma postura diante da vida, postura de resistência – re-existência”, pois favorece o desenvolvimento de modos de ser diferentes dos de habitualmente “como condutas normatizadas, identidades fixas, que transitam pela escola” (p. 147).

Zanfalice (2012) acredita que essa postura de re-existência ocorre no coletivo/ a partir do coletivo. Os professores produzem juntos novas formas de ser e estar na escola e novos saberes. Enfim, uma nova escola.

Ela fala da “soltura” (p. 147) que pode/deve ocorrer nestes encontros coletivos: permitir-se (Larrosa, 2002), libertar-se dos modos habituais de ser, estar e pensar a escola. Além de, desprender-se de posturas individualistas para pensar no/com o grupo, em ações colaborativas. Por isso, para que exista ação e produção, depende-se da postura engajada e do envolvimento dos profissionais com a sua prática e com a responsabilidade de seus atos com os alunos.

Zanfalice (2012) ainda aponta que o compromisso do docente em valorizar os saberes construídos nas relações escolares é uma possibilidade

para desencadear a soltura e a liberdade. Essa soltura compreende o abrir-se para os momentos de encontro coletivo, deixando-se afetar e ser afetado. A autora acredita que, para que ocorra a mudança de posturas, é necessário “compreender a pesquisa como dimensão formativa dos professores” (p. 148), onde os professores devem ter uma postura investigativa “diante dos fatos, da realidade que os alunos apresentavam, trazendo registros, reflexões e pesquisa, buscando partilhar um pouco do trabalho desenvolvido” (p. 148). Destaca ser necessário também que o contexto seja propício e estimulador, cabendo a parte gestora oferecer incentivo e tempo “para instigarem-se e comporem novas formas de ser e agir na escola” (p. 148).

Em seu texto, Zanfelicice (2012) comenta de um momento singular onde, em um HTPC, apresentou (por incentivo da pesquisadora Chaluh) um texto próprio para discussão em grupo. Foi a primeira vez que algo assim ocorreu na escola. Ela comenta de certas reações que colegas professoras apresentaram ao ver/ouvir sua produção escrita. Estas professoras se inquietaram, dizendo que seu lugar não era na escola, mas sim na universidade. O que leva a crer sobre a noção de que “o lugar dos saberes docentes é fora da escola” (p.149):“era isso o que me diziam. Que os saberes produzidos por nós, professoras, diariamente, às custas de um árduo trabalho de criação, planejamento e disciplina, por vezes, solitário, não têm lugar na escola” (ZANFELICE, 2012, p.149).

É necessário sair do “aprisionamento” em que muitos professores se encontram na escola (ZANFELICE, 2012): “postura tão comumente aceita e quase despercebida como conflito no ambiente escolar. Para mim, era muito clara a submissão, a aceitação, a manutenção de um modo de ser submisso, quase inexpressivo” (p. 150). Para sair do aprisionamento causado pelo sistema educacional, que estabelece poder sobre a forma de agir dos sujeitos da escola, é necessário refletir sobre a prática. A pesquisadora Chaluh, assim que possível, cobrava neste contexto escolar, respostas ou possíveis conversas sobre: “e o que vocês vão fazer com isso?”:“cobrava uma postura diante dos acontecimentos” (p. 150).

A grande contribuição deste trabalho com a professora Laura está em nos mostrar que o HTPC é um campo fértil para a mudança e está ao nosso alcance fazê-lo acontecer. Com seu incentivo, compomos uma

nova atmosfera, mais democrática, talvez, de gestão daquele espaço que, inicialmente, institucionalmente, é reservado para as trocas e a valorização das experiências e dos saberes docentes (ZANFELICE, 2012, p. 152).

É necessário compor esta nova atmosfera, pois a partir do momento que nos assujeitamos, cobramos também essa postura dos alunos, levando-os a cumprir ordens na escola sem questionamentos, manter certas posturas, não “ir contra”. Por isso, é preciso compreender a necessidade de romper com posturas engessadas, assujeitadas e desresponsabilizadas. Precisamos ser autores de nossas vidas, e não meros espectadores acrílicos e alienados.

[...] ninguém pode ensinar, verdadeiramente, se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente, como projeto de comunicação formadora (FORQUIN, 1993 apud NERY, 2005, p. 01).

É necessário, portanto, que nestes encontros de HTPCs sejam socializados e utilizados (por intermédio de um coordenador que coordene os encontros, os temas/materiais) meios como a leitura de textos - entre outros modos de comunicação como a imagem, a música, a arte, a escrita, o expressar-se, e mesmo o silêncio para ouvir e valorizar o outro e suas experiências - a fim de que os encontros em grupo sejam potencializadores da liberdade, da abertura aos sentidos, à experiência, enfim, proporcionando momentos de desenvolvimento de outros modos de ser/pensar, agir, refletir, ou ao menos, provocar, desestabilizar, descentralizar.

É necessário valorizar o “reconhecimento da produção de saberes na sala de aula” (ZANFELICE, 2012, p. 151). Um modo desta valorização é a produção e o compartilhar de registros:

Registrando o professor conversa consigo mesmo, interage, analisa, reflete e vai além, busca vencer dificuldades, procura aperfeiçoar sua ação, percebe problemas e elabora meios para superá-los. Sua ação torna-se mais intencional, mais consciente, mais clara, pois tem como ponto central a reflexão, que possibilita a transformação (LOPES, 2004, p. 1604).

Pensemos então em, propor destes encontros de HTPCs, momentos de experiências singulares, transformadoras. Pensamos em professores que consigam sair do “aprisionamento” (ZANFELICE, 2012) para permitir-se ao novo no encontro com o outro, com as experiências do outro. Que esses momentos não sejam destinados à “preenchimento de formulários”, nem muito menos para o apresentar de “fórmulas” ou “verdades únicas” para a ação. Mas sim compreendê-los como formação em sua totalidade, como experiência que se basta. A mudança, a ruptura, é consequência.

É necessário, portanto, promover a interrupção: estimular o professor a olhar, ouvir, falar, calar, sentir, suspender a necessidade de opinar (ou melhor: não cobrar a opinião), provocar a interrupção das práticas engessadas por intermédio da sensibilização, da atenção, da “educação do olhar”⁴.

Larrosa (2002) associa o sujeito da experiência ao pirata, em sua essência destemida e que anseia por novos mares: É necessário desbravar novas águas, novos horizontes, colocar-se disposto à descobrir novos caminhos, novas culturas, novos “outros”, novos “eus”.. Deixar-se apaixonar ou re-apaixonar, vendo o que já não se via, permitindo sentir o que já não se sentia... Apostar em posturas/meios em que não se apostava, esperar mais de onde não se esperava. Enfim... abrir-se...permitir-se...

Para finalizar, trago as considerações de Zanfelice (2012), para quem “existe produção quando o corpo está implicado, com sua potência de afetar e ser afetado, sendo necessário abrir-se aos encontros, contrariar a lógica de individualização que determinados sistemas tentam nos impor” (p. 147).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁴Ao citar a “educação do olhar”, refiro-me as experiências vivenciadas no projeto de pesquisa “Educar o olhar: filmes na formação de professores e alunos” (UNESP, campus de Rio Claro-SP) no ano de 2012; coordenado pela Prof^a. Dr^a. Laura Noemi Chaluh -, onde valorizamos a sensibilização do olhar para as situações que vivemos no dia a dia e para o outro, projeto que recebe o auxílio do Núcleo de Ensino (ProGrad/UNESP).

Neste estudo, fui à procura de autores e trabalhos que colaborassem para desenvolver uma compreensão mais clara e ampla sobre o movimento que ocorre entre as funções coexistentes no interior da escola.

Volto-me, em especial, para o dia a dia da profissão do coordenador escolar, acreditando em seu potencial colaborativo enquanto potencializador e instigador da formação contínua na escola, assim como sendo um importante articulador do processo educacional.

Para que esta formação ocorra compreendo ser necessário que o coordenador colabore para que os docentes desenvolvam a reflexão e a autonomia, valorizando os “saberes da experiência” e a “construção coletiva de saberes” a partir do diálogo e da escrita.

Constatou-se que a formação docente não ocorre apenas nos cursos destinados à formação inicial; ao contrário, aprendemos com a vida e na vida a partir de experiências, vivências e convivências, acumulando sonhos, projetos, desafios, dilemas e conquistas (LOPES, 2004, p. 1604).

Observando o contexto escolar, podemos notar o quão complexa é a função do coordenador, afinal, é necessário que ele esteja envolvido com todos os professores em seus processos educacionais, colaborando em suas dificuldades, na procura de soluções para problemas instaurados e na possível prevenção de futuros problemas.

Para isso, é necessário que este profissional seja dinâmico e comprometido com sua prática, a fim de compreender e dar conta dos diversos processos que ocorrem simultaneamente na escola, tendo para isso um olhar amplo.

É relevante ainda que ele possa colaborar na promoção de um ambiente relacional agradável, desenvolvendo as relações interpessoais baseando-se na valorização do docente, no respeito e na atenção. É preciso olhar, ouvir e compreender, para que juntos (professor e coordenador) possam desenvolver soluções e iniciativas significativas no contexto escolar. É preciso também colaborar para que os professores desenvolvam a autonomia, a criticidade e o valor à reflexão de suas práticas. Além do que, desenvolvam também a percepção de que a autonomia só se faz no coletivo, e é pensando neste

coletivo que devem ser interrompidas posturas individualistas, pensando-se no grupo/para o grupo.

É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se ela a si mesma num mundo que é comum; porque é comum esse mundo, buscar-se a si mesma é comunicar-se com o outro. O isolamento não personaliza porque não socializa. Intersubjetivando-se mais, mais densidade subjetiva ganha o sujeito (FREIRE, 1987, p.16 apud NERY, 2005, p. 07).

Além disso, é preciso também que o coordenador esteja em constante movimento, em busca do seu aprimoramento pessoal e profissional, para que possa vencer as dificuldades e os desafios que se impõe sobre sua prática, podendo também contribuir de maneira efetiva no trabalho dos docentes. É importante que esteja envolvido em processos de formação continuada, seja dentro ou fora do contexto escolar.

Portanto, é crucial que este profissional tenha consciência de seu papel na escola, para que assim possa se responsabilizar pela qualidade da educação que está –direta ou indiretamente– colaborando para oferecer aos alunos. É necessário saber onde se quer chegar: na promoção de uma educação para a emancipação.

Para que ocorra esta união entre o coordenador e os professores, e mesmo entre professores-professores, é necessário que a escola compreenda a necessidade de tais encontros, fornecendo subsídios para tal, ou seja, permitindo espaço e tempo para que estes encontro possam acontecer.

Destaco, então, os encontros de HTPCs como sendo espaços singulares de transformação e de “produção de saberes” em grupo, reflexão sobre a prática, diálogo, abertura (dos professores e do coordenador) para o novo, para a valorização do outro e o reconhecimento da produção de saberes a partir da prática em sala de aula. Além, é claro, do incentivo às escritas - como o registro da prática – como modo de gerar a re-significação profissional.

Só o diálogo pode interagir e construir um mundo melhor e mais justo, na busca de uma “práxis” libertadora que inclui e não exclui, que não se conforma com a reprodução e sim com a produção coletiva, crítica, política, consciente e reflexiva, através da escola como espaço de construção e transformação, através da valorização e do respeito pelo outro, pelo conhecimento da cultura de cada aluno, de cada realidade, através de um currículo vivo, que tem nas palavras-chave o

início da inclusão e da transformação, através de um projeto coletivo de conscientização e criação, onde a educação é esse elemento essencial para um mundo melhor (NERY, 2005, p. 07).

Nesse sentido, o coordenador pode possibilitar, nestes espaços, a escrita, a fala, o olhar atento, e a leitura de textos ou outros materiais comunicativos (como os filmes, imagens, música e arte) a fim de permitir a subjetivação, a criação, o re/apaixonar-se, a significação, a expressão, o escutar, a re/construção da identidade profissional. Permitir, nestes encontros, o acaso, o aleatório, o novo, o inesperado, potenciando assim a liberdade e a exploração dos sentidos e das experiências.

Certamente encontraremos obstáculos; será preciso vencer dificuldades. É preciso garantir, na escola, espaço e tempo destinados à produção e à socialização desses registros, incorporando essa prática ao processo de formação em serviço. Faz-se necessária ainda a existência de uma coordenação consciente, capaz de engendrar interação, prestar auxílio, acompanhar o professor em seu processo de formação – uma verdadeira parceria (LOPES, 2004, p. 1607).

Em consequência, se desenvolvem novas formas de se fazer a prática, novas formas de se ver e pensar o aluno, o professor, o coordenador, a escola, a educação. O foco não se volta, portanto, para o resultado, mas sim para o processo, e a educação passa de ser mercadoria para ser experiência, descoberta, criação. Passa de obrigação para “gosto”, afinidade, curiosidade.

Acredito, portanto, que o coordenador possa colaborar no desenvolvimento de uma educação de qualidade a fim de oportunizar aos excluídos da sociedade a emancipação e a libertação, proporcionando condições para que estes alunos tornem-se autores críticos e autônomos de suas histórias, vencendo as barreiras impostas pelas condições sociais, e encontrando na escola a base política para este caminhar, ensinando o respeito ao outro, o diálogo e a reflexão.

Para que essa educação libertadora aconteça, a escola deverá ser um espaço de construção e de criação do conhecimento e não de reprodução. Essa construção se dá, através de uma série de questões inseridas no espaço escolar, como a concepção de homem e de sociedade que desejamos formar e vivenciar, em contradição ao que a escola está formando hoje e para atender a que necessidades da sociedade moderna (NERY, 2005, p. 05).

Espero ter contribuído com algumas reflexões acerca deste profissional, o coordenador pedagógico, instigando pensar em possíveis caminhos para desenvolver sua prática na escola, uma prática mais significativa, responsabilizada e humana.

A mudança do nosso fazer pedagógico, depende de cada um de nós, do nosso compromisso, independentemente das dificuldades, pois elas, são os elementos essenciais, para assumirmos nossa luta e compromisso com nossos educandos, procurando superar essas dificuldades e construirmos juntos uma escola de qualidade, de libertação e transformação, que esteja preocupada em uma formação crítica, reflexiva e construtiva, do cidadão, consciente de sua responsabilidade com o mundo e com a sociedade em que está inserido (NERY, 2005, p. 07).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8ª edição. Ipiranga: Edições Loyola, 2007.

ALMEIDA, L. R.; GROppo, C. Passagem de professor a professor coordenador na escola pública: emoções e sentimentos vivenciados. In: ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, UFMG.

ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. Desenvolvimento da identidade profissional de coordenadores pedagógicos. In: ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, UFMG.

BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto editora, 1994.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 59-76, Abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2012.

BRENNAND, E. G. G. **A pedagogia do diálogo em tempos de globalização**. Jornal Informativo do Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas. Recife, 2001. Disponível em: <www.paulofreire.ce.ufpb.br>. Acesso em: 28 set. 2012.

BRUNO, E. B. G. Os saberes das relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico. In: ENDIPE, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, UFMG.

BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8ª edição. Ipiranga: Edições Loyola, 2007.

CHALUH, L. N. A simultaneidade de lugares da pesquisadora na escola: um movimento caleidoscópico. **Revista Teias**, v.12, p. 238-255, maio/ago. 2011. Éticas e Saberes na escola. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br>>. Acesso em: 05 mai. 2012.

FERNANDES, M. J. S. O trabalho de coordenação pedagógica nas escolas públicas paulistas: dificuldades e possibilidades à luz das pesquisas recentes. In: ENDIPE, 12., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PUCPR.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8ª edição. Ipiranga: Edições Loyola, 2007.

- FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8ª edição. Ipiranga: Edições Loyola, 2007.
- GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8ª edição. Ipiranga: Edições Loyola, 2007.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1999.
- GUIMARÃES, A. A.; VILLELA, F. C. B. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8ª edição. Ipiranga: Edições Loyola, 2007.
- LARROSSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf>. Acesso em: 12 jun 2012.
- LOPES, A. C. T. O registro de práticas docentes como instrumento de formação e desenvolvimento profissional do professor em serviço - estudo com profissionais que atuam na educação infantil -. In: ENDIPE, 12., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PUCPR.
- MICHALOVICZ, C. C.; PEREIRA, G. R. M. A Divisão do trabalho na escola: maleabilidade nas funções e embaralhamento dos papéis educativos de escola e família. Em: **31ª Reunião Anual da ANPED**, 2008, Caxambu, MG. 31ª Reunião Anual da ANPED: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008.
- NERY, F. M. T. M. A escola hoje: formação, informação, diálogo e diversidade cultural. In: **Colóquio Internacional Paulo Freire**, 5., 2005, Recife. Disponível em: <www.paulofreire.org.br>. Acesso em 24 set. 2012.
- PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Campinas, v. 22, n.2, p. 355 – 364, 2010.
- PLACCO, V. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: ALMEIDA, L. R.; BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8ª edição. Ipiranga: Edições Loyola, 2007.
- ZANFELICE, C. C. Horário de trabalho pedagógico coletivo como campo de produção de subjetividades, saberes e aprisionamentos docentes. CHALUH, L. N. (Org.). **Escola-Universidade: olhares e encontros na formação de professores**. São Carlos: Ed. Pedro e João Editores, 2012. p. 145-152.