

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA,
REFLEXIVIDADE E POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO
DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: um estudo a
partir da análise dialógica do discurso**

JOSELENE RODRIGUES HENRIQUES

**PIRACICABA, SP
2019**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Gislene Tais de Souza Sperandio - CRB-8/9596.

H519f	<p>Henriques, Joselene Rodrigues Formação continuada centrada na escola, reflexividade e possibilidade de mediação do coordenador pedagógico: um estudo a partir da análise dialógica do discurso / Joselene Rodrigues Henriques. – 2019. 160 f.: il.; 30 cm.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2019.</p> <p>1. Professores - Formação. 2. Análise do discurso. 3. Reflexão. I. Aguiar, Thiago Borges de. II. Título.</p> <p>CDD – 371.12</p>
-------	---

**FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA ESCOLA,
REFLEXIVIDADE E POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO
DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: um estudo a
partir da análise dialógica do discurso**

JOSELENE RODRIGUES HENRIQUES

ORIENTADOR: PROF. DR. THIAGO BORGES DE AGUIAR

**Tese apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da
UNIMEP, como exigência parcial
para obtenção do título de Doutor
em Educação.**

**PIRACICABA, SP
2019**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago B. de Aguiar (orientador)

Profa. Dra. Luciana Haddad Ferreira

Profa. Dra. Marissol Prezotto

Profa. Dra. Renata C. O. Barrichelo Cunha

Profa. Dra. Rita de Cassia A. Nespoli Ramos

AGRADECIMENTOS

Aos colegas do PPGE da Unimep, principalmente do Núcleo de Estudo e Pesquisas Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais, pela acolhida e oportunidade da convivência e aprendizado.

Ao Prof. Dr. Thiago Borges de Aguiar, pela amizade, paciência e confiança; e, por assumir o desafio de me guiar num caminho de inúmeras incertezas, com orientações precisas e coerentes que me possibilitaram definir os rumos para finalizar este escrito.

Às professoras, Dra. Luciana Haddad Ferreira e Dra. Marissol Prezotto, pelas relevantes contribuições na banca de qualificação, incluindo significativas indicações de leituras, que me permitiram realizar escolhas necessárias para esta etapa.

Às professoras, Dra. Roseli Pacheco Schnetzler e Dra. Anna Maria Lunardi Padilha, pelas referências de leituras e debates no decorrer das aulas, enquanto aluna especial do PPGE da Unimep; pelos enunciados provocativos que me propiciaram ampliar o olhar para a formação docente.

À profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz, que acolheu minha proposta inicial de pesquisa, acompanhando e orientando as primeiras etapas; e, por me apoiar no processo de reingresso no Programa.

Às professoras membros da banca, pela disponibilidade e contribuições. Às minhas amigas, Roseli Perez Barrozo, Patrícia Maria Guarnieri Ramos, Estela Marisa dos Santos Vieira, pelo apoio e estímulo.

A todos os docentes das disciplinas que cursei no PPGE da Unimep, pelas trocas e aprendizagens consolidadas. Aos participantes da pesquisa, professores e professoras, amigos e amigas de um tempo inesquecível; um tempo que não volta, com certeza, mas que se faz presente constantemente nas oportunidades que tenho de rememorar cada situação vivida juntos; momentos singulares que me ensinaram muito e me permitem continuar aprendendo a partir da amizade que perdura em inúmeros aprendizados compartilhados.

À minha família, pela compreensão quanto à ausência familiar.

À Deus, por tudo e por todos.

RESUMO

Na presente tese, tive como objetivo compreender a atuação do Coordenador Pedagógico para a formação continuada centrada na escola, enquanto parte do processo de desenvolvimento profissional docente. Para tanto, relato o percurso da pesquisa desenvolvida a partir da análise dialógica do discurso, considerando a perspectiva do profissional crítico-reflexivo. Tomei, desse modo, como objeto de análise, enunciados proferidos em reuniões pedagógicas realizadas na escola onde atuo, coletadas ao longo de três anos (2012-2014). Metodologicamente, sobre estes me debrucei, em movimentos de aproximação e distanciamento, com base nas contribuições de Bakhtin e seu Círculo e a metodologia indiciária de Ginzburg. No exercício de análise, além de evidenciar a presença das três dimensões inerentes à *dialogicidade*, na perspectiva bakhtiniana, foi possível observar diferentes níveis de lógica refletiva nos modos de explicitar o pensamento, constatando a existência de um modelo reflexivo de discussão nessa escola. Ao final do estudo, destaquei um conjunto de nove possibilidades de formação continuada centrada na escola, vinculadas à atuação do Coordenador Pedagógico, nessa escola, envolvendo o (re)conhecimento das vozes que definem a escola; a reflexão sobre vozes externas que influenciam as dinâmicas internas do fazer pedagógico; a reflexão sobre concepções de avaliação; a socialização de práticas; a definição de projetos inter/multidisciplinares, em discussões nas quais ensinar e aprender uns com os outros sejam ações valorizadas por todos; as transformações emergentes quanto a inovações tecnológicas e metodológicas; a reflexão sobre concepções enraizadas em nós; a reconstrução das normas e práticas da cultura escolar; o estabelecimento de parcerias entre docentes. A tese permite, então, um diálogo da pesquisadora consigo mesma (a outra eu), compreendendo que, se o objeto das ciências humanas “é o ser expressivo e falante”, que nunca coincide consigo mesmo, ele é inesgotável em seu sentido e significado. Além disso, aponta para a potência reflexiva das reuniões pedagógicas mediadas pelo Coordenador Pedagógico como espaços de alteridade, de diversidade, de confronto e de tensão – elementos inerentes ao processo formativo.

Palavras-chave: formação continuada centrada na escola; coordenação pedagógica; análise dialógica do discurso; contexto e reflexividade.

ABSTRACT

The present thesis relates the course of a developed research which the aim is to understand the role of Pedagogical Coordinator in the Continuing Professional Education focused in the school and making part of the process of the Professional Development in Education, starting from the Dialogic Discourse Analysis and considering the perspective of the professional critical and reflexive. The object of the analysis departed from the pronounced statements in the Pedagogical Meetings carried out in an elementary school and registered during three years (from 2012 until 2014). These statements were deeply studied considering the contributions of Bakhtin and his Circle besides the Ginzburg's Method of the Indiciary Paradigm. In the analysis, besides the three different dimensions that were intrinsically connected to the dialogic from the perspective of Bakhtin, it was possible to observe the different level of reflexive logic, specifying the idea and show the existence of a reflexive model in the discussions in the current school. In the end of the research, it was possible to notice a group of nine possibilities of Continuing Professional Education connected with the performance of the Pedagogical Coordinator. It involved the recognition of the voices that defines the school: the reflection about the external voices that influence the internal dynamics of the pedagogical working; the reflection about the evaluation conceptions; the socialization of practices; the definition of projects inter/multidisciplinarity and discussions about teaching and learning with each other could be actions valorized by everyone; the emergent transformations about the technological and methodological innovations, the reflection about conceptions embedded in the people involved in the work; the reconstruction of general rules and school culture practices; the establishment of partnerships among the teachers. Therefore, the thesis allows the internal dialogue of the own researcher (the other me) besides understanding that the aim of the Human Sciences "is the being expressive and articulate" and this is something unlimited in sense and meaning. Furthermore, it indicates the reflexive potential of the Pedagogical Meeting with the Pedagogical Coordinator: an environment of divergences, diversity, conflicts and tension – inherent elements in the formative process.

Keywords: Continuing Professional Education focused in the school; Pedagogical Coordination; Dialogic Discourse Analysis; Context, Reflexivity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO I – REFERENCIAIS TEÓRICOS	14
1.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	14
1.2. ABORDAGEM TEÓRICA PARA A CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	44
CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	55
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	55
2.2. O REGISTRO DAS REUNIÕES.....	62
2.3. PERCURSO METODOLÓGICO PARA O EXERCÍCIO DE ANÁLISE	68
CAPÍTULO III – DIALOGANDO COM OS DISCURSOS	76
3.1. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS “VOZES” QUE CONSTITUEM O FAZER DOCENTE	79
3.2. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A SOCIALIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	110
TECENDO CONSIDERAÇÕES: ATANDO ALGUNS FIOS E SOLTANDO OUTROS ...	124
REFERÊNCIAS	132
ANEXOS	145

LISTA DE QUADROS

1. Níveis de lógica reflexiva
2. Reuniões pedagógicas consideradas na pesquisa
3. Participantes das reuniões

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CA	Comunidades de Aprendizagem
CP	Coordenador Pedagógico
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EF	Ensino Fundamental
EF II	Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano
EM	Ensino Médio
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCCE	Formação Continuada Centrada na Escola
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
OA	Objetivos Atingidos
OIA	Objetivos Insuficientemente Atingidos
OPA	Objetivos Parcialmente Atingidos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNE	União Nacional de Estudantes
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba

INTRODUÇÃO

Século XX, década de 1960, numa cidadezinha bem no interior do Estado de São Paulo, nasce a única menina de três filhos de um jovem casal. Após três anos, eles perdem o pai, e a mãe precisou deixá-los com os avós para trabalhar na “cidade grande”. Vida difícil desde o início. E, a inocência da infância pobre não permitia vislumbrar nenhum futuro.

Quem olhava aquela menina franzina, no primeiro ano primário, no único Grupo Escolar da cidade, curiosa com a transformação da lagarta em borboleta, observando as fases desse processo mesmo sem entender muito bem o que estava acontecendo, não imaginava que um dia ela seria professora. Com certeza, pelo histórico familiar, quase todos com muito pouco ou sem nenhum estudo, o pensamento era: “quando ela crescer trabalhará apanhando algodão ou na lavoura de cana de açúcar, como tantos outros do lugar”.

O tempo passou, e a família toda foi morar na cidade grande. Ali, a menina passou por duas escolas, concluindo o Ensino Primário. E, até atingir os quinze anos, novas mudanças de cidade ocorreram não permitindo criar vínculos fortes pelos lugares que passou. Mas, entre os colegas do curso ginásial, quando o assunto era profissão, dizia que gostaria de trabalhar com computador. Porém, era só de ouvir falar; pois, naquela época não tinha acesso a informações que pudessem esclarecer que tipo de trabalho era esse.

Voltou para a cidade grande e já trabalhava para ajudar no sustento da casa. Abandonou os estudos, sem perspectivas, parecia que seu destino era trabalhar no comércio, em casa de família, nada que exigisse muito conhecimento¹.

Sem orientações, iniciou vários cursos no nível de segundo grau, curso técnico, curso de línguas sem concluir nenhum. Não dava conta da rotina de trabalhar cerca de oito horas diárias e estudar no período noturno. Parecia não se encantar com nada. Uma menina sem sonhos [...] ou com sonhos inatingíveis, no auge da colorida e brilhante “*Dancing Days*”.

Casou-se, tornando-se mãe aos 17 anos. E, aos 19 voltou a estudar: técnico em processamento de dados. Seria um sonho adormecido da adolescência? Ou simplesmente a tendência do momento? Não importa! Descobriu o gosto pelos estudos e pelas linguagens de programação: Cobol, Basic, RPG. Perfurar cartões era o máximo! Difícil era ter acesso a um computador.

Pouco mais de um ano após concluir o segundo grau, deixou o trabalho no comércio e abraçou uma oportunidade de atuar como secretária, na

¹ Refiro-me aqui ao conhecimento sistematizado e estruturado segundo uma matriz curricular, num curso de formação profissional.

universidade onde depois foi possível cursar a graduação. Foi uma grande transformação.

Na inscrição para o vestibular, o curso pretendido (Análise de Sistemas) era oferecido somente no período matutino. Então, impossibilitada pelo horário de trabalho, optou por fazer Licenciatura em Ciências, com habilitação em Matemática, pensando em se transferir posteriormente, pois havia a previsão de o curso desejado ser oferecido também no período noturno.

O tempo passou, ela se encantou com o que aprendera e com a possibilidade de trabalhar com pessoas e não com máquinas. Nunca mais pensou em solicitar transferência de curso, formando-se professora de Matemática.

Que orgulho! A única da família com “estudo”. Estudo esse que só foi vislumbrado e possível pelo fato de, como funcionária da universidade, ter bolsa de estudos integral.

Com certeza, naquela época, não teria chances numa universidade pública; isso era privilégio da elite e pagar uma universidade particular, com o que ganhava, era impossível.

O curso de graduação lhe proporcionou momentos ímpares de reflexão e aprendizado. Não somente do conteúdo específico tratado ao longo dos quatro anos; mas, pela vivência que teve com colegas que manifestavam as mesmas dificuldades para chegar a um curso superior e para dar conta das exigências que lhe são inerentes. Os vínculos formados nesse período foram extremamente significativos para o seu desenvolvimento pessoal.

O ar que respirava naquela atmosfera inebriante, repleta de novos conhecimentos e oportunidades, permitia-lhe imaginar que estava num verdadeiro “templo do saber” repleto de “deuses”. Deuses esses, que contribuíram sobremaneira para sua formação inicial.

Mesmo depois de formada demorou alguns anos para ingressar na carreira docente. Afinal, tinha um bom trabalho, num ambiente agradável, era uma profissional de valor reconhecido, ganhava razoavelmente bem e, finalmente, tinha um *Personal Computer* só seu. Mas, um dia decidiu assumir a profissão escolhida. Pediu as contas e foi em busca dessa realização.

Nessa nova trajetória, muitos foram os desafios, com momentos de intensa alegria, frustrações, descobertas, amor, angústia, erros, acertos, reconhecimento, ansiedade, sofrimento, força, garra, muitas lutas, vitórias, derrotas [...] Enfim, histórias que permitiram àquela menina se transformar no que sou hoje.

A narrativa, de acordo com Ferreira *et al.* (2015), é modo de se exprimir com grande intensidade, deixando transparecer os conflitos, as polaridades e as percepções sensíveis que estes desencadeiam; e é um momento significativamente formativo, pois retrata a forma como o narrador elabora o que viveu, expondo seus sentimentos. São reflexões que possibilitam a alteração das nossas memórias e da nossa visão de mundo.

Nesse contexto, escolhi, primeiramente, rememorar minhas origens, como tudo começou, uma vez que o ser humano que hoje sou começou a se constituir em um período muito anterior à minha carreira profissional; e, narrar essas memórias me possibilitou compreender

por que escolhi ser professora. Elas me esclarecem posicionamentos adotados diante de inúmeras situações, permitindo-me conhecer mais de mim.

A narrativa, desse modo, é um método, não somente de pesquisa, mas um método de vida para a própria formação, pois compreendo que ela ressignifica a própria memória do narrador, ampliando sua consciência do que já passou e sua projeção para o futuro.

Considerando tais aspectos, na sequência, relato brevemente o caminho percorrido desde a minha formação inicial até o momento atual, na perspectiva de oferecer indícios sobre o lugar de onde falo, proporcionando uma ideia das experiências que me constituíram e que me permitem ser quem sou, bem como uma ideia do olhar de pesquisadora lançado neste estudo; pois considero que meu discurso se constitui das inúmeras experiências vividas durante a caminhada.

Foram aproximadamente quatro anos, após concluir a graduação (1992), que iniciei a carreira docente, em uma escola pública, ministrando aulas de Matemática, no período noturno, para duas turmas de 8ª série (atualmente, corresponde ao 9º ano do Ensino Fundamental II).

Quando assumi as aulas, o planejamento já havia sido realizado. Recebi das mãos do vice-diretor da escola o conteúdo programático e o livro didático que deveria utilizar. Ao folhear o livro senti-me perdida e despreparada. Parecia que, diante daquela situação, tudo aquilo que havia aprendido no curso de graduação não me servia para nada.

Este é um sentimento comum entre professores iniciantes, com uma formação pautada na perspectiva da racionalidade técnica, cuja gênese está associada à concepção tecnológica da atividade profissional, enquanto modelo que separa a teoria da prática, priorizando exclusivamente o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas; levando o profissional em formação a crer que ter o domínio da área do conhecimento específico na qual atuará é suficiente para ser um bom professor.

Mas, mesmo com um sentimento ambíguo, provocado pela conscientização da dicotomia teoria e prática, não me desesperei e procurei auxílio de docentes com mais experiência, passando a aprender a partir de práticas socializadas e muito estudo teórico.

No ano seguinte, fui contratada na escola onde atuo até o momento; e o constante desejo de continuidade da formação, ao constatar que a graduação não era a única e muito menos a última etapa desse processo, levou-me a cursar Modelagem Matemática em nível *lato sensu*, despertando o interesse pelo Mestrado em Educação Matemática, concluído em 2009.

Na ocasião, envolvia-me em muitas atividades na escola, numa busca incessante de aprender mais. E, na minha simplicidade, nas reuniões pedagógicas, eu me deliciava com as manifestações do “pessoal mais antigo”, com a leitura que eles tinham de educação, de avaliação, de mundo. Vivenciei com esse grupo um processo participativo de elaboração do PPP – Projeto Político Pedagógico da escola.

Aprendi que tinha voz e que era importante ouvir; mas, também era importante falar, posicionar-me, defender minhas ideias. E, ainda tímida nessa nova caminhada, ia acrescentando saberes produzidos individual e coletivamente.

As reuniões semanais, nessa escola, proporcionavam um efetivo envolvimento de todos os professores. Os planos de ensino eram discutidos e elaborados vertical e horizontalmente, proporcionando uma visão da interdisciplinaridade e dos projetos que eram possíveis desenvolver: os macroprojetos, envolvendo praticamente todos os segmentos da escola e os projetos por série. Isto é, um corpo docente participativo das decisões da escola.

Após 14 anos de muito aprendizado, tanto em sala de aula quanto em intercâmbios com alunos e colegas de profissão, assumir a coordenação pedagógica foi um grande desafio. Deparei-me com muitas dúvidas quanto ao papel desempenhado por esse profissional. Quais eram, de fato, as suas atribuições? Como seria a relação coordenador-professores, tendo em vista o fato de estar deixando a docência para coordenar o trabalho de uma equipe na qual muitos tinham mais tempo de experiência do que eu? O conhecimento que eu tinha e a experiência acumulada até o momento, na docência, seriam suficientes para dar conta dessa função? Haveria algum curso de formação para Coordenador Pedagógico²?

Na busca por referências sobre o assunto, encontrei alguns livros intitulados *o Coordenador Pedagógico e... o espaço de mudança; os desafios da educação; o atendimento à diversidade; a formação docente*. Ou seja, uma coleção de artigos que me propiciou conhecer um pouco mais sobre os desafios e as responsabilidades do Coordenador Pedagógico.

Assim, a busca por respostas às inquietações iniciais, possibilitaram-me acesso aos primeiros referenciais teóricos (CHRISTOV, 2007; ALMEIDA & PLACCO, 2000, 2001, 2006, 2009, TORRES, 2007; CUNHA, 2005, 2006), que me permitiram compreender a importância da atuação do Coordenador Pedagógico em ações de formação continuada na escola, enquanto espaço, tempo e contexto de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional.

² Há também outras denominações, tais como Orientador Pedagógico, Supervisor Pedagógico.

As leituras e as reflexões propiciadas nesse período, conduziram-me ao doutorado em Educação. Contudo, ainda sem definições quanto ao objeto de pesquisa, iniciei Uma disciplina como aluna especial. Nessa ocasião, as matérias cursadas (Necessidades Formativas de Professores e Tópicos Especiais em Práticas Educativas I: Educação e Interação Social) ampliaram meus horizontes, possibilitando-me elaborar uma proposta de pesquisa que, ao ser desenvolvida, permitiu-me refletir, não somente sobre as inquietações iniciais, mas, sobretudo, a respeito da dialeticidade Eu-Outro, na constituição do ser humano.

A ideia inicial da pesquisa, baseada no aprendizado que tive com profissionais mais experientes, era propor momentos de formação continuada na escola, em reuniões nas quais seriam socializadas práticas pedagógicas, de modo que eu, enquanto Coordenadora Pedagógica, pudesse mediar as possíveis reflexões, na perspectiva de que as interações, no espaço-tempo das reuniões, proporcionassem reflexões significativas para todos.

No entanto, o dia a dia da escola, com situações emergentes de diálogos com o corpo docente, impossibilitou-me de realizar reuniões pedagógicas com esse foco. Diante disso, optei por alterar a proposta inicial, com a aquiescência da orientadora da pesquisa, considerando também interações ocorridas em outras reuniões, cujos debates apresentavam assuntos tão relevantes e pertinentes à formação continuada centrada na escola quanto a troca de experiências de sala de aula.

Assim, passei a considerar discursos proferidos por professores, coordenadores, orientador educacional e assessores de área, na perspectiva de compreender as relações dialógicas estabelecidas no contexto das reuniões pedagógicas dos segmentos de Ensino Fundamental II³ (6º ao 9º anos) e Ensino Médio, objetivando compreender a atuação do Coordenador Pedagógico (CP) para a formação continuada centrada na escola (FCCE)⁴, enquanto parte do processo de desenvolvimento profissional docente (DPD), a partir da análise dialógica do discurso, considerando a perspectiva do profissional crítico-reflexivo.

Cabe ressaltar que, com a pesquisa em desenvolvimento, deixei a função de Coordenadora Pedagógica para assumir a direção da escola, o que me impossibilitou concluir o curso no tempo adequado, devido à necessidade de dedicação exclusiva à gestão, o que exigiu meu afastamento da pesquisa por um tempo.

³ Optei por utilizar a nomenclatura adotada na escola; mas, é também denominado Ensino Fundamental – Séries Finais.

⁴ A opção pelo uso dessa expressão será esclarecida no próximo capítulo.

Apesar disso, não podia e não queria simplesmente abandonar tudo; sabia que os registros realizados eram (guar)dados riquíssimos; por isso, decidi reingressar no curso. Após o processo de reingresso, nova mudança impactou a continuidade da investigação, com outro pesquisador assumindo a orientação, devido ao desligamento do anterior.

A retomada da escrita, com sugestões de outras leituras e releituras, novos diálogos, novos olhares, outras reflexões, incluindo o momento da qualificação, constituíram momentos de significativo aprendizado. O caminho foi longo e difícil, repleto de imprevistos: aprendi que a estrada não é reta, há montanhas, precipícios, rochas; mas, aqui estou para compartilhar o percurso de um trabalho, bem como as lições aprendidas durante seu desenvolvimento, na perspectiva de que possa contribuir com discussões no campo do Desenvolvimento Profissional Docente com ênfase na formação continuada.

A proposta de pesquisa, que me permitiu a elaboração do presente texto, tem sua origem em um determinado período da minha trajetória de vida, considerando mudanças na carreira profissional, a partir de questionamentos que me inquietaram na ocasião em que assumi a função de Coordenadora Pedagógica do EFII e EM na escola onde atuo até o momento; porém, hoje, na função de diretora.

Assim, entendendo as reuniões pedagógicas como espaços privilegiados de formação e desejando conhecer mais sobre a função que havia assumido, na perspectiva de atuar de modo mais efetivo quanto à formação continuada, documentada como responsabilidade do CP, considerei a possibilidade de registrar, em vídeos, encontros formativos, vislumbrando compreender os discursos proferidos na dinâmica dialógica desses momentos.

Na ocasião, tendo sob minha coordenação uma equipe docente que dialogava sobre inúmeras situações do cotidiano escolar, num ambiente que eu considerava favorável a explicitar o pensamento sem receio de julgamentos, escolhi olhar para esses registros na perspectiva enunciativo-discursiva, definindo como objetivo desta pesquisa refletir sobre a atuação do Coordenador Pedagógico para a formação continuada centrada na escola (FCCE), enquanto parte do processo de desenvolvimento profissional docente (DPD), a partir da análise dialógica do discurso entre/com professores, coordenadores e orientadores educacionais em reuniões pedagógicas realizadas na escola onde atuo.

Nessa perspectiva, o estudo realizado considera a hipótese de que a partir da análise dialógica do discurso proferido em reuniões pedagógicas é possível identificar possibilidades de potencializar a ação mediadora do CP, em dinâmicas formativas que tenham a escola no

centro das reflexões. Assim, o escrito ora apresentado, fruto de diálogos estabelecidos entre a pesquisadora e os discursos proferidos por participantes (docentes, assessores de área, orientadores educacionais e coordenador pedagógico) em reuniões pedagógicas, registradas em vídeo no período de 2012 a 2014, encontra-se dividido em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, dividido em duas seções, dialogo inicialmente com referenciais teóricos que me permitem reafirmar a necessária continuidade da formação docente, considerando a perspectiva do profissional crítico-reflexivo, proposta por Donald Schön (2000) e que alimenta discussões nos âmbitos internacional e nacional, quanto ao processo de reflexividade individual e coletiva em processos formativos. Além disso, considero estudos e pesquisas acadêmicas que valorizam propostas de formação continuada que ocorrem em momentos coletivos planejados e desenvolvidos no interior da escola, propiciando condições para o desenvolvimento profissional docente, evidenciando a relevância da atuação do Coordenador Pedagógico. E, na segunda seção deste capítulo, considero contribuições da perspectiva bakhtiniana, enquanto referencial teórico que enfatiza a gênese do desenvolvimento nas interações sociais, destacando o papel do “outro” na constituição do ser; e, que me proporcionou embasamento para a construção dos dados, bem como para a compreensão dos discursos em análise neste estudo.

Os procedimentos metodológicos, considerando a caracterização da escola *lócus* da pesquisa, bem como etapas de registro dos dados e, também, do processo de busca por indícios que me permitissem desembaraçar os fios da trama dialógica tecida nas reuniões, encontram-se no segundo capítulo.

No terceiro capítulo, compartilho as idas e vindas do exercício de compreensão dos enunciados tomados como referência de análise, considerando o lugar discursivo dos interlocutores, bem como o contexto de sua produção, evidenciando a presença das três dimensões inerentes à dialogicidade, na perspectiva bakhtiniana: todo dizer orienta-se ao já dito na memória discursiva; todo dizer é orientado para a resposta e, portanto, não pode esquivar-se à profunda influência da resposta antecipada, sendo influenciado pelo auditório social; todo dizer é internamente dialogizado, pois o enunciado é tanto o ponto de encontro como o de conflito das múltiplas vozes sociais (BAKHTIN, 2015).

Um exercício de escuta que, tendo como foco a Formação Continuada Centrada na Escola, permitiu-me observar níveis de lógica reflexiva presentes nos discursos, entendendo as

reuniões pedagógicas como espaço-tempo no qual o Coordenador Pedagógico, em ações conjuntas e reflexivas com toda a equipe, possibilitou a construção e reconstrução de um conjunto de novos entendimentos e conhecimentos na perspectiva de, além da superação de dificuldades observadas no cotidiano, estabelecer processos de construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional e pessoal docentes.

Nas considerações finais, entendo que o processo todo desse estudo possibilitou-me atar alguns fios e soltar outros; pois, conhecendo outra forma de fazer pesquisa que considera como objeto de estudo o ser expressivo e falante, fui me apropriando de palavras outras, que ao serem compreendidas por mim foram se tornando palavras alheias-minhas e foram me oportunizando novos sentidos, me possibilitando lançar novos olhares à reflexividade coletiva que se vislumbra em momentos de reuniões pedagógicas.

Nessa perspectiva, se ao iniciar esse estudo eu já entendia a importância das reuniões pedagógicas para a formação continuada, finalizando-o, reafirmo a relevância de se constituir, na escola, processos de tomada de consciência da/na/sobre/para a prática do professor e defendo a tese de que as reuniões pedagógicas constituem uma potência reflexiva para a Formação Continuada Centrada na Escola e para o Desenvolvimento Profissional Docente, quando mediadas pelo Coordenador Pedagógico, que se propõe o exercício da escuta, considerando o princípio ético como fundamento do dialogismo.

CAPÍTULO I: REFERENCIAIS TEÓRICOS

Este capítulo encontra-se dividido em duas seções, considerando referenciais teóricos que embasaram minhas reflexões desde o início dessa caminhada (antes mesmo da elaboração do projeto inicial) e que foram se ampliando ao longo da pesquisa.

Na primeira seção compartilho leituras e reflexões referentes à formação de professores, que me possibilitaram compreender a relevância da atuação do Coordenador Pedagógico (CP) em ações de formação continuada centrada na escola que podem contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos no processo (docentes, assessores, coordenadores, gestores). Na segunda seção, abordo o referencial teórico com o qual me identifiquei em uma das disciplinas cursadas como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Educação, para o qual estou desenvolvendo este escrito, cujos conceitos permitiram-me compreender/escutar discursos proferidos em reuniões pedagógicas⁵, possibilitando-me a construção e análise dos dados desta pesquisa.

1.1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Refletir sobre a Formação de Professores é (re) tomar discussões de longa data⁶ e, ainda, considerar a abrangência alcançada por este amplo campo de pesquisa, cuja produção tem sido profusa.

⁵ Informações relacionadas tanto aos participantes quanto às reuniões encontram-se no capítulo de Procedimentos Metodológicos, no qual apresento a caracterização da escola *locus* da pesquisa.

⁶ Considera-se que o marco histórico que abriu o debate nacional sobre a formação de pedagogos e professores, baseado na crítica da legislação vigente e na realidade constatada nas instituições formadoras, foi a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo em 1980 (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999). Mas, a preocupação com a formação de professores já havia sido discutida no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), como parte da proposta de uma política nacional de educação, na qual se defendia a concepção de que para formar professores não bastava um sólido domínio dos saberes da tradição filosófica, científica e religiosa (como considerado na época), mas, deveria se levar em conta a necessidade de outros saberes que se referissem à transmissão e apropriação de conhecimentos, o que passaria a exigir novas formas de organização e atuação do professor frente a seus alunos, deslocando a centralidade do eixo do ensino do professor para o aluno.

Segundo Diniz-Pereira, editor da *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*,

os últimos levantamentos vêm indicando que o campo tem se tornado cada vez mais interdisciplinar e que a temática da formação permeia as diversas áreas/campos do conhecimento científico e prático. Percebem-se, nesse movimento, diferentes adesões teóricas, que vão além das clássicas análises sociológica, antropológica, filosófica e política. Hoje, o campo flerta com a psicanálise, com os estudos culturais e da complexidade, entre outros. Isso ocorre com maior visibilidade nos trabalhos apresentados nos GTs das Reuniões Anuais da ANPEd, nos encontros do ENDIPE e nas muitas teses que não chegam a ser publicadas ou apresentadas em eventos de caráter nacional (RBFP, vol. 2, n. 3, 2010, p. 9).

Esta referência evidencia a importância deste campo de investigação, que não se destaca apenas pelo expressivo número de pesquisas realizadas, artigos e livros publicados; mas, sobretudo, pela qualidade das discussões apresentadas e reflexões proporcionadas, pois abordam tanto uma pluralidade de temas quanto de objetos de pesquisa e de sujeitos. Além disso, apresentam variadas contribuições teóricas e metodológicas.

Desse modo, para refletir sobre a formação de professores, aproprio-me das palavras de Tardif (2002), afirmando que

o processo de formação do ser humano é tão rico, complexo e variado quanto o próprio ser humano. O ser humano é, a um só tempo, um manipulador de fenômenos objetivos, sociais e humanos; é um negociador que discute com seus semelhantes; é um ser que pauta seus comportamentos por normas e que descobre, no ambiente em que vive, desde o nascimento, modelos de comportamento que tende a reproduzir; é também um ser que expressa sua subjetividade e que orienta sua vida de acordo com uma dimensão afetiva e emocional. Em suma, o processo de formação do ser humano reflete exatamente todas as possibilidades e todas as matizes dos seres que somos (p. 174).

Portanto, entendo que não podemos ignorar que os sujeitos se constituem sócio-histórico-culturalmente, uma vez que suas ações são mediadas pela sociedade que pertencem; e é a partir das relações estabelecidas com o outro, nessa sociedade, que os respectivos papéis são definidos, que a vida é organizada, que o sujeito aprende a conviver inclusive consigo mesmo, buscando sentido para o que faz. Ao nascermos, encontramos um mundo em contínuo movimento, em ininterrupta construção/transformação; e, a partir dos valores que aprendemos no espaço e no tempo em que vivemos, desenvolvemos relações que vão nos constituindo, nos permitindo interferir, criar e recriar o mundo; e, ao mesmo tempo em que promovemos transformações também somos transformados.

Dessa forma, é possível afirmar que a formação do professor, enquanto profissional de ensino, está atrelada ao contexto no qual está inserido, em que são difundidos distintos modelos e concepções de formação de professores, de acordo com o espaço-tempo em que vive e com as ideias ali propagadas.

Entendo, diante disso, que os modos de pensar o trabalho e a formação profissional-pessoal são definidos de acordo com a visão de mundo que se tem; portanto, a formação e o exercício da docência, entre tantos conceitos que constituem esse todo, compreendem-se a partir do que se entende por sociedade, tendo em vista as exigências estabelecidas em cada época, de acordo com as concepções de conhecimento, de ciência, de homem, de ensino, de aprendizagem, etc. predominantes nessa sociedade; pois é o que determina o papel do professor segundo a função social da escola.

No que se refere às reflexões acerca das perspectivas ideológicas dominantes no discurso teórico e no desenvolvimento prático da função docente e da formação de professores, apesar de algumas classificações terem sido elaboradas (ZEICHNER, 1983; KIRK, 1986; PÉREZ GOMÉZ, 1998; CONTRERAS, 2002, entre outros), optei por abordar neste escrito a perspectiva do professor prático-reflexivo, que surge da crítica à perspectiva da racionalidade técnica, concebendo o ensino como uma atividade altamente complexa, na qual são vivenciadas cotidianamente situações imprevistas, ambíguas, conflitantes e em constante mutação, para as quais não há soluções definidas. Inclusive, que concebe o professor como um profissional autônomo, em contínua formação, pesquisador da própria prática, capaz de relativizar seus saberes, questionando-os constantemente em busca de novos saberes, entendendo que estes também serão relativizados, questionados, refletidos, analisados.

Alicerçado sobre a reflexividade, esse modelo, segundo Araújo (2016) é uma concepção que

tem como base a indagação e o questionamento acerca do trabalho do professor, o que contribui para que ocorra uma conscientização sobre os motivos que o levaram a praticar determinada ação, observando o momento e o contexto em que ela é gerada e praticada, bem como analisando as consequências que poderão advir a partir dela (p. 52).

Identifico-me com a definição compartilhada por Pimenta (1999), que considera a contínua transformação da qual todos somos, ao mesmo tempo, protagonistas e coadjuvantes, numa sociedade denominada da informação, do conhecimento e da aprendizagem:

[...] a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses, de necessidades, requer permanente formação entendida como ressignificação da identidade dos professores (p. 31).

Ao discutirem a formação do professor como profissional reflexivo, pesquisador da própria prática educativa, autores internacionais como Pérez Gómez (1992), Zeichner (1993), Nóvoa (1997), Alarcão (2001), Contreras (2002), Garcia (2005), Sá-Chaves (2002, 2005), entre outros; e, também, autores nacionais entre os quais Geraldi *et al.* (1998), Pimenta (1999) e Libâneo (2012), incluindo autores que se posicionam contrários à proposta, como é o caso de Pimenta *et al.* (2012), têm propiciado condições para reflexões e debates que contribuem para que se compreenda as possibilidades de professores reconstruírem sua própria experiência, transformando práticas.

Desde que Donald Schön⁷(2000) propôs uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática - questionando a formação disseminada pelo, então, modelo vigente, enquanto formação que reproduz conhecimentos de forma alienada, dissociando teoria e prática e que fortalece a hierarquia tanto dos saberes como das profissões - suas ideias contribuíram significativamente para a ampliação dos debates no campo da formação de professores em diferentes países.

De acordo com este autor, a reflexão pode distinguir-se em reflexão na ação (durante a prática), reflexão sobre a ação (depois da prática) e reflexão sobre a reflexão na ação (revisão fora do cenário). É na reflexão sobre a ação que se toma consciência do conhecimento tácito, observando crenças errôneas, possibilitando reformulação do pensamento. Segundo Alarcão (1996), essa reflexão consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural quando percebemos diferentemente a ação.

A partir dos debates, que incluem análises críticas às ideias de Schön (2000), muitas questões decorrentes e pertinentes para a área de formação docente foram tematizadas, considerando ser um assunto

⁷ Filósofo-professor do Massachusetts Institute of Technology (MIT), principal formulador do conceito de profissional reflexivo, a partir das suas contribuições em "The Reflective Practitioner: How professionals think in action" (1983).

que provoca questionamentos tanto quanto se apresenta fértil em possibilidades para ressignificar a formação de professores, o trabalho docente, as práticas pedagógicas e mesmo o projeto político pedagógico das escolas, contribuindo para a valorização dos profissionais, do ensino e da aprendizagem (PIMENTA & GHEDIN, 2012, p. 8).

Para além das críticas, que variam de acordo com as apropriações das ideias de Schön (2000), discussões sobre a formação do professor crítico-reflexivo ampliam a reflexão da sua atuação para além dos muros da escola, numa perspectiva emancipatória e de transformação das desigualdades sociais.

Nesse sentido, Giroux (1997) concebe o professor como intelectual transformador, considerando que, ao combinar reflexão e prática acadêmica a serviço da educação, o professor pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e ativos, objetivando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As noções fundamentais, definidas por Schön (data), para a constituição do processo de reflexividade, denominado de “praxiologia para a reflexão”, levaram outros pensadores à distinção entre diversos tipos de reflexão, como por exemplo, os três níveis de lógica reflexiva desenvolvidos por Van Manen (1997): técnico, prático e crítico, aos quais, posteriormente, Sá-Chaves (2002) acrescentou outros dois níveis: metacrítico e metaprático.

Esses aportes teórico-metodológicos permitiram sintetizar os cinco níveis de lógica reflexiva:

Quadro 1. Níveis de lógica reflexiva

NÍVEIS DE LÓGICA REFLEXIVA	MODO DE EXPLICITAR OS NÍVEIS NO DISCURSO
1- NÍVEL TÉCNICO	Descritivo simples: o indivíduo relata algo que ocorreu ao ponderar alguns elementos desta ocorrência (o tempo o espaço, os participantes, os recursos etc.).
2 – NÍVEL PRÁTICO	Narrativo prático: o indivíduo ao narrar determinado acontecimento analisa, procura dar um caráter mais pragmático à sua ação emitindo opiniões.
3 – NÍVEL CRÍTICO	Narrativo crítico: o indivíduo ao analisar criticamente o acontecimento a partir de uma visão ética, aponta o que ocorreu e o que poderia ter acontecido em função de alguns valores como justiça, respeito, solidariedade etc.
4 – NÍVEL METACRÍTICO	Narrativo metacrítico: o indivíduo ao analisar a si mesmo, se reconhece como um dos responsáveis pelo acontecimento focalizado.
5 – NÍVEL METAPRÁTICO	Narrativo metaprático: o indivíduo ao reconhecer o seu papel (teoricamente) exerce esse conhecimento para transformar o contexto em que está inserido.

Cabe enfatizar, em concordância com Sadalla (2008), que os níveis de reflexividade não são mutuamente excludentes, hierarquizados ou unidirecionais, mas são tipos de reflexão.

De acordo com a classificação criada por Van Manen (1977), no nível técnico, a reflexão ocorre acerca do próprio ensino e aprende-se a partir de outras fontes, com o intuito de atingir os objetivos (manter a disciplina, definir estratégias de ensino); no nível prático, a reflexão tem como foco o próprio ensino, permitindo teorizar sobre a disciplina que se leciona e pensar sobre os processos de aprendizagem dos alunos; e, no nível crítico, busca-se compreender como o trabalho docente, influenciado por forças institucionais e sociais, pode satisfazer interesses diferentes dos alunos; ou seja, a reflexão centra-se nos aspectos éticos, sociais, políticos da educação.

Quanto aos níveis acrescentados por Sá-Chaves (2002), são considerados o nível metacrítico, de natureza crítica e autocrítica, no qual a reflexão centra-se sobre si, permitindo ao sujeito autocriticar sua própria reflexão/ação, compreendendo-se como copartícipe e corresponsável pelo contexto no qual está inserido; e, no nível metaprático, de natureza ecológica, considerando-se como agente ativo no processo, o sujeito age na perspectiva de transformar o contexto no qual está inserido, possibilitando mudanças pertinentes e significativas no seu modo de pensar.

Entendo que, mesmo que o professor consiga se perceber como um profissional capaz de confrontar suas escolhas, questionando crítica, reflexiva e criativamente as condições que permeiam suas ações educativas, transformando sua prática continuamente, não pode sozinho ser responsabilizado pela democratização do ensino e pela emancipação das pessoas.

Esta é uma grande responsabilidade, que não pode ser assumida exclusivamente pelo professor, considerando que as pessoas se constituem em contextos sociais específicos, nos quais estão inseridas; que o desenvolvimento humano é algo significativamente complexo, cuja resultante é fruto tanto de impulsos internos como de estímulos externos à escola; que existe um conjunto de pressões extraescolares que influenciam diretamente na dinâmica da vida intraescolar tornando-a mais difícil de ser pensada, avaliada e gerida.

Para Contreras (2002), um processo de emancipação dos próprios professores, que se encaminhe para uma configuração como intelectuais críticos, requer a constituição de processos de colaboração com o professorado de modo a favorecer sua reflexão crítica, considerando reflexões que vão além dos questionamentos sobre suas práticas e as incertezas sobre elas, mas que lhes permitam analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham.

Ao longo dos anos, o conceito de professor reflexivo também foi sendo ressignificado, se estendendo para o conceito de escola reflexiva, que segundo Alarcão (2011)

é uma escola que sabe onde está e para onde quer ir. Pensa-se, tem um projeto orientador de ação e trabalha em equipe. É uma comunidade pensante. Ao pensar a escola, os seus membros enriquecem-se e qualificam-se a si próprios. Nessa medida, a escola é uma organização simultaneamente aprendente e qualificante (p. 92).

Conhecer o trabalho de Alarcão (1996, 2003, 2011), que inclui reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön quanto à formação docente, me permite afirmar a importância e a necessidade da reflexão crítica; mas, não de forma isolada do contexto no qual o professor atua: a escola. Esse contexto próprio da profissão docente, como parte de um contexto mais amplo, precisa ser organizado de modo a estabelecer momentos formativos que propiciem condições de reflexividade tanto individuais como coletivas.

Nessa mesma linha de pensamento, Zeichner (1993, p. 26), afirma que a prática reflexiva consiste no compromisso com a reflexão enquanto prática social, apontando a necessidade de se constituir nas escolas comunidades de aprendizagem, de modo a permitir que os professores se apoiem e se estimulem mutuamente; ou seja, a criação de um ambiente formativo que permite coletivamente discutir tanto os problemas do cotidiano escolar como os saberes, possibilitando problematizar ações, bem como a construção de processos de aprendizagem relativos ao saber trabalhar coletivamente.

Esses referenciais me permitiram melhor compreensão do conceito de formação continuada que, segundo análise realizada por Gatti (2008), no que se refere às políticas públicas para formação continuada no Brasil,

sob esse rótulo, se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Muitos desses cursos se associam a processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com materiais impressos (p. 57).

Considerando o foco da minha proposta de pesquisa, objetivando conhecer investigações realizadas no âmbito da formação continuada, que me permitissem vislumbrar um cenário diferente do descrito por Gatti (2008), que discutam outras possibilidades de formação continuada que vão além da oferta de cursos da natureza descrita por essa autora, efetuei levantamento de pesquisas disponibilizadas nos bancos de teses e dissertações, de

trabalhos apresentados em reuniões da ANPEd, mais especificamente no GT08 – Formação de Professores e publicações constantes na SciELO – Scientific Electronic Library Online.

Para tanto, foram utilizadas as seguintes palavras chaves: Formação Continuada; Formação Continuada Centrada na Escola; Formação Docente em Serviço; HTPC e formação continuada; O papel do Coordenador Pedagógico.

Pelas leituras realizadas foi possível constatar, ao mesmo tempo, trabalhos que afirmam que a maioria dos programas destinados à formação continuada ainda enfatizam o acúmulo de informações, limitando-se a ações de “reciclagem” ou de “capacitação”, não valorizando as práticas realizadas pelos professores no cotidiano escolar, não permitindo que eles tenham “voz” (FAVORETO, 2007; MENDES, 2008; SAMBUGARI & ARRUDA, 2011), bem como investigações que percebem avanços quanto ao trabalho que vem sendo desenvolvido, principalmente quando a proposta de formação continuada acontece no interior da escola (ARAÚJO, 2011; BARROS, 2004, DORIGUELLO (2011), FIGUEIREDO (2012), ou seja, no contexto de atuação do professor.

As pesquisas na área de formação continuada, segundo estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (2011), por encomenda da Fundação Victor Civita, podem ser classificadas em dois grandes grupos; o que centra a atenção no sujeito professor, com abordagens que consideram a Formação Continuada: a) como desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional; b) como meio de suprir os déficits da formação inicial dos professores; c) pautada pelo ciclo de vida profissional; e, aquele que tem como foco o desenvolvimento das equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente) das escolas, devendo ocorrer, prioritariamente, no interior de cada uma delas, à luz das necessidades e dos problemas que enfrentam.

No grupo que aponta a escola como lugar de formação, consideram-se duas abordagens: a que concebe o Coordenador Pedagógico como principal responsável pelos processos de formação continuada nas escolas (CHRISTOV, 2007; ALMEIDA & PLACCO, 2000, 2001, 2006 e 2009); e, a que entende a formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como um *lócus* de formação contínua e permanente para todos nela presentes.

Na primeira abordagem, entende-se que o foco da formação continuada é o corpo docente de cada escola e que ao Coordenador Pedagógico cabe a articulação de ações formativas, objetivando o desenvolvimento de todos os participantes.

Nessa perspectiva, faz-se necessário organizar o espaço-tempo escolar de modo que haja regularidade de encontros destinados a essa finalidade, garantindo a participação efetiva dos

docentes, bem como a definição de temas significativos e contextualizados que visem propiciar momentos de reflexão e aprofundamento e que promovam a aprendizagem e mudança na prática pedagógica.

Para Sadalla e Sá-Chaves (2008)

Na medida em que o corpo docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a resignificar suas teorias, a compreender as bases de seu pensamento, tornando-se pesquisador de sua ação, o professor pode modificá-la com mais propriedade. Quando entra em classe, fica sozinho com suas crenças e teorias a respeito dos alunos, das estratégias de ensino e de avaliação, dos seus saberes e dificuldades e suas tomadas de decisão vão depender, fundamentalmente, dos pressupostos que ele tem para subsidiar e informar intrinsecamente a sua ação. Ele está considerando e avaliando as alternativas, baseando-se em critérios para selecionar uma ou outra forma de agir. Assim, poderá buscar transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que deverá estar fundamentado em um corpo sólido de saberes pessoais e conhecimentos referenciais (p. 193).

Enquanto pesquisadora, que exercia a função de Coordenadora Pedagógica durante o período de obtenção dos dados dessa pesquisa (2012 a 2014), considero que o trabalho coletivo nessa escola era valorizado e as ações desenvolvidas eram frutos de decisões tomadas em conjunto, equipe gestora e corpo docente, em reuniões semanais; uma escola na qual eram compartilhadas experiências e que, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico – PPP, entendia-se o ser humano como um ser inconcluso, que se constitui a partir das relações estabelecidas com o(s) outro(s) ⁸.

Dessa forma, identifico-me com a abordagem que defende a Formação Continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como um lugar de formação contínua e permanente para todos; pois, sem desconsiderar o papel do Coordenador Pedagógico, é uma abordagem que considera maior atenção à escola, numa perspectiva que valoriza a relação colaborativa e dialógica, privilegiando interações que ocorrem no próprio local de trabalho, em momentos coletivos nos quais os pares reúnem-se para estudar, dialogar, refletir, compartilhar experiências, analisar currículos, propor mudanças, planejar na expectativa de estabelecer um clima de mútua confiança e cooperação, que permita o entrosamento de docentes com diferentes níveis de experiência, lecionando matérias distintas em diferentes níveis de ensino. Trata-se da perspectiva denominada Colaborativa⁹, na qual o foco está em fazer da escola uma comunidade

⁸ Informações mais detalhadas sobre as reuniões, bem como do PPP, encontram-se no Capítulo II - Procedimentos Metodológicos, no qual apresento a caracterização da escola.

⁹ Vale destacar que há também o uso da expressão trabalho compartilhado (PREZOTTO, 2015), por entender que são momentos nos quais são exercitados o diálogo, a reflexão, a cumplicidade.

de aprendizagem, possibilitando observar e falar acerca do que se faz, ou seja, das práticas pedagógicas, convertendo o que foi observado e dito em *feedback* para aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem.

O conceito de comunidades de aprendizagem (CA) é abrangente; e, de acordo com Catela (2013)

podem assumir diversas formas considerando os objetivos em torno dos quais se desenvolvem, o contexto de atuação e o público alvo. Não obstante esta realidade, podemos encontrar três noções essenciais em torno das quais as CA alicerçam a sua concretização: a existência de um espaço de construção e partilha das aprendizagens que pode ou não ser um espaço físico; a existência de um processo de aprendizagem que se suporta no apoio mútuo entre os seus membros e se caracteriza pela colaboração, interação, pertença a um grupo e sentimento de partilha de saberes e experiências e ainda pela definição do conceito de aprendizagem como sendo um percurso que se edifica ao longo de um processo experiencial de construção (p. 138-9).

Assim, na Formação Continuada, considera-se que os resultados obtidos por essa abordagem são promissores, gerando maior comprometimento dos docentes em inovar e em experimentar; uma coordenação mais eficiente do trabalho intra e interséries; uma sólida articulação dos diferentes níveis de ensino e um maior empenho em suprimir procedimentos de ensino que não contribuem nem para motivar, nem para provocar nos alunos as aprendizagens pretendidas (Fundação Carlos Chagas, 2011, p. 26).

Entendo, ainda, que mesmo considerando a relevância do Coordenador Pedagógico em ações que potencializam a formação continuada na escola, uma vez que acompanha praticamente todos os processos e orienta a equipe docente mobilizando-a tanto na elaboração como na materialização do Projeto Político Pedagógico da escola, não podemos ignorar que se trata de um profissional também em contínua formação, que possui, como qualquer outro, crenças e concepções arraigadas às vivências e contextos sócio-histórico-culturais que o constituíram.

Além disso, trata-se de uma função com expressiva quantidade de atribuições, abrangendo questões relacionadas ao acompanhamento do trabalho de profissionais das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar, sendo sua responsabilidade gerenciar, coordenar e supervisionar todas as atividades relacionadas à aprendizagem e à construção de conhecimento, bem como questões que envolvem a ética, disciplina, avaliação, inclusão digital e social, escolha de materiais didáticos e interação da escola com a comunidade.

Há ainda que se considerar a complexidade da dinâmica escolar, cujas prioridades de encaminhamentos emergem de situações inusitadas, gerando contínua tensão entre o urgente e

o importante; as condições de trabalho que evidenciam a necessidade de os professores possuírem vínculos em mais de uma instituição de ensino, comprometendo a participação efetiva em encontros destinados à formação continuada; entre tantos outros “considerandos”.

Visando proporcionar a real dimensão das atribuições desse profissional, que nem sempre estão bem demarcadas, optei por anexar um recorte do Regimento Escolar da escola *locus* da nossa pesquisa, considerando as atribuições do Coordenador Pedagógico, elencadas no Capítulo V, Artigo 41, incisos I a XVII, desse documento (Anexo I). Além disso, como nessa escola cabe também ao Coordenador a aplicação de penalidades ao corpo discente, apresento um outro recorte do Regimento Escolar, conforme consta no Capítulo XI, Seção II, Artigo 73, parágrafo 1º (Anexo II).

Destaco, também, que o Coordenador Pedagógico desempenha um papel estratégico na mediação entre as diferentes instâncias educacionais, promovendo a integração entre os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Inclusive, no cotidiano da escola, inúmeras são as situações emergentes que ele precisa administrar, tais como articular planos “B”, tendo em vista a imprevisibilidade de ausência de docentes e ou funcionários sob sua coordenação. Realiza análise de relatórios diversos, participa da elaboração de cronogramas, de calendários e de diferentes comunicados; planeja, em conjunto, trabalhos realizados por outros setores que atendem os alunos (setor médico, biblioteca, laboratórios), realiza atendimentos individuais aos docentes e atendimentos pessoais solicitados por familiares de alunos ou agendados pela escola, de acordo com a necessidade.

Considerando, ainda, que desse profissional muitas vezes é exigido seguir orientações determinadas por outras instâncias às quais a escola responde, nem sempre sua ação considera as necessidades da escola, perdendo-se o caráter coletivo e colaborativo da sua atuação, o que pode contribuir para a alienação do trabalho docente, uma vez que os professores se tornam meros executores de imposições externas.

E, ainda, me aproprio das palavras de Cunha (2006a) que, ao dialogar com coordenadoras pedagógicas participantes em sua investigação, identificou a complexidade da rotina, na qual a prioridade da função era dar conta de situações urgentes e imprevistas. Assim,

o trabalho acabava sendo considerado pouco gratificante, pois se sentiam divididas entre dar atenção às questões de ordem burocrática ou investir mais tempo nas questões pedagógicas, que consideravam importantes. O saldo final foi reconhecer, em muitos casos, que os encaminhamentos para a organização dos encontros com os professores representavam complicadores da rotina, uma vez que se sentiam extremamente sobrecarregadas na função (p. 240).

Nesse sentido, considerando a amplitude da atuação do CP, compreendo a importância das reuniões pedagógicas, bem como de outros encontros que acontecem no cotidiano escolar, nos corredores, no pátio, na sala de professores, encontros não programados no cafezinho, ou até mesmo por mensagens trocadas via e-mails na impossibilidade do encontro presencial. Essas interações possibilitam ao Coordenador Pedagógico condições de manter seu olhar voltado para o coletivo, para as necessidades daqueles que participam da vida vivida nessa imensa estrutura que é a escola. E, aqui, não me refiro à estrutura física; mas, sim, à escola enquanto um lugar, um contexto e um tempo, que é a própria vida.

Assim, no que se refere ao que compreendo como Formação Continuada Centrada na Escola, o CP não pode ser o único responsável para que ela aconteça; mas, poderá perceber possibilidades para sua atuação, considerando o modo como são construídas as parcerias entre os docentes, bem como os motivos que levaram à formação dessas parcerias; e, no caso de as parcerias não existirem, o CP pode promover situações para que sejam estabelecidas, incentivando, colaborando e apoiando propostas que surgem no cotidiano da escola.

Cabe esclarecer que, mesmo sabendo que a formação continuada de professores, historicamente, tem recebido diferentes denominações como reciclagem, capacitação, treinamento, formação contínua, formação centrada na escola, formação em serviço, dentre outras; e, que essas denominações envolvem distintas concepções sobre a formação após o ingresso na docência, minha opção pelo uso da expressão Formação Continuada Centrada na Escola (FCCE), se deve ao fato de entendê-la como aquela que valoriza a prática docente como referência para análise, reflexão e crítica, considerando ser o professor um sujeito que, no exercício da profissão, em meio a tantos imprevistos e situações singulares, acumula experiências enquanto constrói e reconstrói práticas e teorias. Ou seja, a FCCE é aquela que considera a escola enquanto espaço, tempo e contexto de aprendizagem e de desenvolvimento, sendo o núcleo do debate e objeto central nas reflexões.

Portanto, a palavra “centrada” não tem a finalidade de acentuar a situação e o local da formação, desconsiderando a valiosa contribuição de outros espaços e contextos. Aliás, tampouco deve ser entendida como uma formação determinada pela escola, que define qual, quando, como e para quem é a formação.

Nesse sentido, nos identificamos com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), que entendem a formação continuada como um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores atendem (alunos, famílias, comunidades), devendo a escola possibilitar parcerias colaborativas, mantendo intercâmbios com os contextos à sua volta, com as

instituições de formação, com os especialistas, movimentos pedagógicos, associações, redes de escolas, projetos, professores (CUNHA & PRADO, 2010, p. 105), para que essa formação não funcione como um “*processo autista em que uma escola se encerra em si mesma ruminando os seus problemas*” (OLIVEIRA-FORMOSINHO & FORMOSINHO, 2002, p.15).

A proposta denominada “formação centrada na escola”, segundo Imbernón (2006), surgiu no Reino Unido, na década de 1970, a partir de discussões referentes às políticas de distribuição dos recursos educativos para a formação permanente dos professores. Segundo ele,

a formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação (IMBERNÓN, 2006, p. 80).

Trata-se de um modelo de formação no qual a colaboração entre os profissionais que atuam na escola é condição *sine qua non* para que aconteça; pois, baseada na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, requer diálogo entre os envolvidos no processo objetivando a busca coletiva de soluções para os problemas práticos vivenciados no exercício da profissão.

Almeida (2000), ao refletir sobre a dimensão relacional no processo de formação docente, afirma que

a formação continuada deve estar centrada na escola [...]. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas [...]. É no cruzamento dos projetos individuais com o coletivo, nas negociações ali implicadas que a vida na escola se faz e que, quanto mais os projetos individuais estejam contemplados no coletivo, maior a possibilidade de sucesso destes (p. 86).

Nessa perspectiva, considero imprescindível que os espaços oficiais de diálogos, como as reuniões pedagógicas, por exemplo, sejam ocupados, de fato, para proporcionar condições que viabilizem a formação continuada e não para a transmissão de recados ou simples troca de informações.

Para Cunha & Prado (2010a),

A formação centrada na escola é aquela que acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento (p. 102).

Desde que a escola seja vista “como núcleo do debate e reflexão da formação e da construção da profissionalidade docente e como referência de formação e reflexão das ações desenvolvidas no território profissional” (CUNHA, 2006, p. 217), a formação centrada na escola pode acontecer em outros lugares que não seja no espaço físico da própria escola. Ou seja, o professor, corresponsável pela própria formação, pode participar de eventos distintos (encontros, seminários, congressos, debates), pertencer a um grupo de estudos, desenvolver leituras diversificadas. Enfim, pode combinar diversas modalidades de formação, tendo a escola e o trabalho docente como foco das reflexões.

Isso significa que, mesmo reconhecendo que a profissão docente é aprendida no exercício de ensinar; e que é na escola que o professor constrói e reconstrói sua profissão, atribuindo sentido e significado para o “ser professor”, as experiências formativas, que podem ocorrer de maneira formal ou informal, não se encontram limitadas pelos muros da escola. Inclusive, com o advento da tecnologia, os limites de intercâmbio extrapolam qualquer espaço físico¹⁰; e o aprendizado da profissão vai além do contexto de trabalho, articulando dimensões pessoais, profissionais e organizacionais.

Essas leituras, visando a compreensão do conceito de FCCE, permitiram-me identificar implicações que envolvem a complexidade de uma gestão democrática e trabalho coletivo, considerando as relações estabelecidas nesse contexto, sejam elas entre os próprios docentes, entre docentes e alunos, entre docentes e coordenador, entre escola e comunidade que atende, entre o docente consigo mesmo ou com a sua área de conhecimento específico.

Ao realizar levantamento bibliográfico, na perspectiva de conhecer investigações que estão sendo desenvolvidas no âmbito da FCCE, verifiquei que pesquisas que elegem o Coordenador Pedagógico como figura central nesse processo, ao discutirem limites e possibilidades de sua atuação (SANTOS, 2012; GOIS, 2012) apontam os desafios diante dos inúmeros entraves e obstáculos, das múltiplas resistências, dos conflitos, das emergências, dos imediatismos e da sobrecarga de trabalho, tendo em vista as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano escolar.

Durante os dois primeiros anos dessa pesquisa (2012 e 2013), vivenciei esses limites e possibilidades discutidos pelas autoras citadas; pois, após leituras que me permitiram refletir

¹⁰ Atualmente, existem projetos de produção colaborativa e de abertura de dados de pesquisa para incrementar investigações em diversas áreas do conhecimento. Entre eles estão os projetos SETI@home, Einstein@home, DiYBio. No campo da educação, os Recursos Educacionais Abertos (REA) defendem o compartilhamento aberto de práticas de ensino e outras abordagens que promovam a causa maior da educação aberta. O leitor que se interessar em mais informações, sugerimos a leitura do livro disponível em <http://aberta.org.br/livrorea/artigos/wp-content/uploads/2012/05/REA-pretto.pdf>.

sobre a atuação do Coordenador Pedagógico quanto à formação continuada centrada na escola, assumi, nessa função, o desafio de apontar possibilidades no sentido de promover situações que pudessem contribuir para a constituição de parcerias, objetivando o trabalho colaborativo com foco na formação crítico-reflexiva.

Entendo que essas situações de resistências e conflitos são próprias da relação humana, principalmente em condições nas quais se permite expor o que se pensa, explicitando ideias divergentes. Além disso, são várias as concepções que se tem da função do Coordenador Pedagógico; e, há que considerarmos, ainda, que enquanto sujeitos histórico culturalmente constituídos, tanto o coordenador quanto o docente possuem crenças e concepções internalizadas; e, demanda tempo para que as interações/reflexões promovam mudanças efetivas.

No levantamento bibliográfico realizado, observei que uma quantidade considerável das pesquisas que tratam da formação centrada na escola, mesmo aquelas que apontam, na metodologia, a observação participativa em reuniões de HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (ARAÚJO, 2011; SANTANA, 2011; FIGUEIREDO, 2012; GOMES, DEÁK e RODRIGUES, 2012) foi produzida por pesquisadores que desenvolveram seus estudos em escolas nas quais não possuíam vínculos profissionais, baseando suas análises em dados fornecidos através de questionários aplicados aos docentes ou entrevistas com roteiros semiestruturados ou, ainda, a partir de narrativas.

Cada qual com seu foco de interesse, contribui para a compreensão de como a formação continuada centrada na escola está de fato ocorrendo, mesmo que a obtenção e a análise dos dados tenham sido realizadas num curto período de tempo.

Recentemente, tive contato com o trabalho de Campos (2014) que, enquanto pesquisadora, também participante da própria pesquisa, produziu uma narrativa, na qual considerou seus enunciados e também de docentes da escola onde atuava, em reuniões de Trabalho Docente Coletivo e de Conselho de Classe, objetivando investigar estratégias utilizadas por ela para promover a formação centrada na escola, enquanto orientadora pedagógica. A análise realizada por Campos (2014), além de ser uma leitura prazerosa, apresenta estratégias significativas e importantes contribuições para a formação continuada centrada na escola, enfatizando a relevância desses momentos.

A HTPC¹¹ – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – tem sido um espaço observado por pesquisadores cujo interesse é a formação centrada na escola; pois, por meio do Comunicado CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, de 06/02/2009 –, esta deve se caracterizar como espaço de:

formação continuada dos educadores, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão e reflexão das propostas curriculares e melhoria da prática docente;

trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno.

E, além de responsabilizar o Coordenador Pedagógico quanto ao planejamento, à organização e à condução das reuniões em HTPC, o Comunicado da CENP destaca a importância de:

considerar as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola;

elaborar previamente a pauta de cada reunião, definida a partir das contribuições dos participantes;

dividir entre os participantes as tarefas inerentes às reuniões (registro, escolha de textos, organização dos estudos);

planejar formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes;

prever formas de registro (ata, caderno, diário de bordo, e outras) das discussões, avanços, dificuldades detectadas, ações e intervenções propostas e decisões tomadas;

organizar as ações de formação continuada com conteúdos voltados às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos, com apoio da equipe de supervisão e oficina pedagógica da DE.

Contudo, dentre alguns estudos disponíveis, o que se observa é que mesmo sendo as reuniões pedagógicas reconhecidas pelos participantes como momento oportuno para a formação continuada centrada na escola, ainda verifica-se a ausência de espaço para o diálogo, como limitação para o aprimoramento do trabalho pedagógico (LENCIONI, 2012) e constata-se que o foco dos trabalhos desenvolvidos não permite a participação dos professores em discussões que envolvem a gestão, em situações que impactam diretamente no trabalho docente e nem sempre está nas questões de ensino-aprendizagem, relegando a formação para um

¹¹ Nesse escrito, utilizo a expressão Reuniões Pedagógicas por ser essa a nomenclatura aplicada na escola *lócus* da pesquisa, considerando momentos que, na legislação educacional brasileira, foram denominados HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo; e, mais recentemente, ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, TDC – Trabalho Docente Coletivo.

segundo plano, caracterizando o HTPC como um espaço de transmissão e imposição (ROCHA, 2012).

Tais situações me permitem inferir que, na realidade dessas escolas, a formação não aparece como atribuição explícita do coordenador pedagógico, contrariando a Norma que instituiu a HTPC como espaço-tempo de formação continuada na escola, o que me conduz a alguns questionamentos: por que esse espaço ainda é utilizado para outras demandas?; o que impede os professores Coordenadores de alterarem suas práticas?

Em legislação atual (Resolução SE 75, de 30-12-2014), constata-se a complexidade das atribuições designadas ao Coordenador Pedagógico:

Artigo 5º - Constituem-se atribuições do docente designado para o exercício da função gratificada de Professor Coordenador - PC:

I - atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;

II - orientar o trabalho dos demais docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de aula, observadas as seqüências didáticas de cada ano, curso e ciclo;

III - ter como prioridade o planejamento e a organização dos materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e dos recursos tecnológicos, disponibilizados na escola;

IV - coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;

V - decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou das disciplinas, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, como a inserção de professor auxiliar, em tempo real das respectivas aulas, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva;

VI - relacionar-se com os demais profissionais da escola de forma cordial, colaborativa e solícita, apresentando dinamismo e espírito de liderança;

VII - trabalhar em equipe como parceiro;

VIII - orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas e disciplinas que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;

IX - coordenar a elaboração, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;

X - tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:

- a) a participação proativa de todos os professores, nas horas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;
- b) a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;
- c) a efetiva utilização de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, previamente selecionados e organizados, com plena adequação às diferentes situações de ensino e de aprendizagem dos alunos e a suas necessidades individuais;
- d) as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologia de projeto e/ou de temáticas transversais significativas para os alunos;
- e) a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola;
- f) a análise de índices e indicadores externos de avaliação de sistema e desempenho da escola, para tomada de decisões em relação à proposta pedagógica e a projetos desenvolvidos no âmbito escolar;
- g) a análise de indicadores internos de frequência e de aprendizagem dos alunos, tanto da avaliação em processo externo, quanto das avaliações realizadas pelos respectivos docentes, de forma a promover ajustes contínuos das ações de apoio necessárias à aprendizagem;
- h) a obtenção de bons resultados e o progressivo êxito do processo de ensino e aprendizagem na unidade escolar.

Além disso, as contribuições de Almeida *et al.* (2016), aliadas à observação da minha atuação como CP, permitem-me confirmar que as exigências a esse profissional vão muito além de questões pedagógicas. Inclusive, as atribuições legais, designadas como formativas, pressupõem grandes e complexas ações que demandam horas de estudo e planejamento para a realização das atividades.

Ao confrontarem as atribuições formativas prescritas na legislação e o executado pelo CP, essas autoras constataram que há um excesso de atribuições feitas ao coordenador pedagógico por parte da legislação, dos órgãos do sistema educacional, do diretor, dos professores, bem como dos alunos e pais, o que inviabiliza a formação como atividade prioritária na prática do CP, conforme preconizado nas leis tanto estaduais como municipais.

Segundo Torres (2007), as reuniões pedagógicas têm sido apontadas como espaço privilegiado nas ações partilhadas do coordenador pedagógico com os professores e ocupam lugar de destaque no cenário das relações, devido à sua ocorrência, sistematização e tempo de duração. No entanto, também têm sido criticadas e desacreditadas, deixando de ser “palco de negociações”, no que se refere a aspectos dinâmicos e transformadores das inter-relações

significativas, para serem “palco de encenações”, com divisões hierárquicas bem marcadas que distinguem o momento de ouvir e o de falar, numa estrutura rígida de organização, centrada na figura de quem as conduz.

Além disso, a falta de clareza a respeito do real papel do Coordenador Pedagógico, de acordo com Torres (2007), resulta em expectativas totalmente inadequadas que vinculam o seu trabalho à solução de problemas de natureza imediatista, principalmente os de sentido disciplinar, e que escapam ao escopo da ação planejada.

Em estudos realizados em escolas da rede pública, o que se observa é que a HTPC, regra geral, tem se constituído em um espaço no qual o Coordenador Pedagógico socializa com os professores, por exemplo, programas de formação de professores alfabetizadores (PROFA, Letra e Vida, Ler e Escrever), visando assegurar sua aplicação (SIMÕES, 2009), sem questionamentos; ou, ainda, sobre o conteúdo que será exigido no SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, incluindo orientações sobre o preparo do aluno para a realização dessa prova (ROCHA, 2012); ou seja, a ênfase está em apresentar prescrições definidas em outras instâncias, não favorecendo a reflexão crítica.

Ao mesmo tempo, no levantamento realizado, há investigações que, no intuito de compreender como vem se constituindo a relação entre formação continuada e profissionalização docente no cotidiano das escolas, evidenciam o potencial formativo das reuniões pedagógicas pela possibilidade de discutir e refletir sobre questões elencadas pelos professores, quanto à realidade das escolas, as condições de trabalho, suas práticas, dificuldades e anseios (ARAÚJO, 2011). É possível constatar, ainda, que quando as ações de formação continuada acontecem de maneira articulada ao Projeto Político Pedagógico (BARROS, 2004), considerando o contexto sociocultural, bem como as condições do espaço-tempo no qual a escola está inserida, as reflexões propiciadas aos envolvidos no processo podem contribuir para o desenvolvimento de consciências críticas, que assumem o compromisso e a responsabilidade em prol das transformações necessárias, principalmente em situações nas quais imperam desigualdades sociais.

Como salientado pelos referenciais teóricos citados no início deste tópico, promover mudanças de pensamentos e ações, principalmente na perspectiva de um trabalho reflexivo no interior da escola, não é uma tarefa simples; pois “é rara a pesquisa que trata de formação em serviço e que não mencione a barreira que se forma devido à resistência à mudança, muito forte no ambiente escolar”, conforme destaca Oliveira (2006, p. 67). Entretanto, ao longo de um ano promovendo reflexões em reuniões de HTPC numa escola de periferia de São Paulo, essa autora

vivenciou significativa mudança quanto ao sentido atribuído pelo corpo docente à HTPC, que passou de espaço utilitário (foco em corrigir, fazer, organizar, resolver) para espaço de colaboração (foco em discussão, reflexão, análise, questionamento) e, finalmente, para espaço de formação (foco em desenvolvimento, colaboração, trabalho coletivo, formação).

Concordo que não é uma tarefa fácil promover reflexões que podem levar a mudanças de concepções e crenças, mas acreditar na sua possibilidade de buscar formas de vencer as barreiras e limitações impostas tanto pelas condições de trabalho como pelas relações estabelecidas no interior da escola é promover o diálogo que leva à consciência crítica, que permite ao homem enxergar o mundo de forma dinâmica, reconhecendo-se capaz de transformar a realidade e a si mesmo. Nesse sentido, faz-se necessário ocupar, cada vez mais, os espaços acadêmicos para falar sobre o que se faz, como se faz e que situações são vividas no cotidiano da Escola.

Atribuo os distintos resultados nessas investigações não somente aos diferentes objetivos almejados nas pesquisas realizadas; mas, principalmente, devido aos distintos contextos sociais, históricos e culturais nos quais as pesquisas são desenvolvidas, com participantes que se constituíram pessoal e profissionalmente de formas díspares, com visões de mundo diferentes.

Além disso, tratando-se de realidades distintas, há divergências na própria concepção da HTPC e, portanto, na forma de organizar momentos de formação continuada em reuniões pedagógicas. Inúmeros são os fatores que podem estar dificultando a consolidação da HTPC como espaço de formação do professor crítico/reflexivo, na perspectiva de se tornarem imprescindíveis em movimentos de transformação do ensino.

Um dos motivos que pode estar contribuindo para que a HTPC seja improdutiva, segundo Bozzini e Oliveira (2006), é o fato de ocorrerem, geralmente, ao final do período de trabalho do professor, gerando baixo envolvimento e participação devido ao cansaço e às condições de trabalho.

Para Fiorentini e Crecci (2013),

o HTPC, institucionalizado na rede estadual paulista desde o final da década de 1980, tornou-se um espaço controlado burocraticamente pelos gestores escolares, sendo geralmente obrigados a reportar, às diretorias de ensino, relatórios, por exemplo, sobre o desempenho de alunos nas avaliações externas. Logo, as políticas vinculadas às avaliações e aos testes têm comprometido o desenvolvimento profissional dos professores que ficam à mercê de uma política de prestação de contas, em detrimento da realização de estudos que tomam a prática de ensinar como objeto de reflexão e investigação (p. 15).

São compreensíveis as críticas ao excesso de relatórios a serem apresentados a instâncias superiores, mas considero que resultados referentes a desempenhos de alunos também são informações significativas, que podem proporcionar reflexões relevantes para análise curricular, de material didático, de estratégias de ensino, objetivando a revisão de rotas que podem propiciar melhor qualidade no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, no de ensino. O modo como são encaradas as evidências, quer sejam de avaliações internas ou externas, quer sejam das condições de trabalho e o que é feito a partir do conhecimento delas é que pode propiciar (ou não) mudanças necessárias.

A meu ver, a dificuldade em implementar esse espaço, de modo que os professores se apropriem da sua organização, num movimento contínuo de refletir sobre a forma de estar na docência e de viver a profissão, se deve à complexidade do contexto escolar e, principalmente, das relações humanas.

Na escola, na qual desenvolvi a pesquisa, as reuniões pedagógicas eram realizadas semanalmente para discussão de diferentes situações cotidianas que permeiam a vida escolar e, também, para a tomada de decisões que influenciam diretamente no fazer pedagógico dos envolvidos no processo. Nessas reuniões, participavam, além dos docentes, a Coordenadora Pedagógica, a Orientadora Educacional, Assessoras de Área¹².

No levantamento bibliográfico realizado, também foi possível verificar que a linguística aplicada e a análise de discursos têm sido utilizadas em estudos sobre a formação continuada desenvolvida em momentos de HTPC, considerando distintos enfoques. Nessa perspectiva, é possível analisar a atitude responsiva nos discursos dos participantes, de acordo com o tema abordado, verificando a (in)existência de reflexão crítica entre os pares, bem como identificando o lugar social de onde o discurso emerge e as vozes de outrem que o constitui.

Entre várias constatações discutidas em estudo desenvolvido por Rocha (2012), referenciando-se em categorias de análise linguístico-discursivas e de interpretação, a autora observou que, a partir do baixo nível de responsividade no discurso do corpo docente, evidenciou-se que este se exime da responsabilidade pelos problemas de indisciplina e de ensino aprendizagem, prevalecendo isenção e transferência de responsabilidades no trabalho pedagógico.

Por outro lado, em estudo desenvolvido por Doriguello (2011), analisando tanto os discursos quanto os registros de escrita de professores, evidenciou-se que a discussão e reflexão

¹² Outras informações sobre as Reuniões Pedagógicas na escola *locus* da pesquisa serão abordadas no Capítulo II - Procedimentos Metodológicos, na seção referente à Caracterização da Escola.

sobre os sentidos atribuídos à indisciplina escolar contribuíram também para a discussão do sentido da escola e da profissão docente, ressignificando-os.

O resultado em Rocha (2012) me permite inferir que, na escola onde realizou a pesquisa, o processo educativo parece encontrar-se desvinculado da vida real, uma vez que não há indícios de diálogos na perspectiva de, coletivamente, compreender os motivos que causam a indisciplina escolar, bem como de discutir propostas de solução para situações que envolvem “alunos indisciplinados”. Enquanto o resultado em Doriguello (2011) me possibilita afirmar que oportunizar reflexões sobre as experiências pessoais e profissionais, problematizando e dialogando sobre a realidade vivenciada, propicia condições de repensar e ressignificar práticas e ir além.

Estudo realizado por Santana (2011), cuja metodologia considerou, tanto a análise dos discursos de professores que participaram de encontros de formação em HTPC como de alunos aos quais eles aplicaram o conhecimento abordado na formação continuada, permitiu que a autora constatasse, a partir de entrevistas realizadas, que os discentes aprenderam os conteúdos abordados pelo professor em sala de aula, enquanto para aqueles a formação continuada possibilitou o aprimoramento pedagógico, a reflexão sobre as suas práticas, oportunidades de troca de experiências com seus pares e participação na elaboração dos conteúdos selecionados pela Secretaria Estadual de Educação - SP.

Neste exemplo, é possível perceber que momentos de formação específica quanto a um determinado conteúdo ou metodologia podem refletir positivamente na sala de aula e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos. Mas, a formação continuada na escola vai além de “capacitar” o professor com novas estratégias de ensino; pois deve contribuir tanto para a qualificação do trabalho docente, como para a construção de parcerias, favorecendo a autonomia, transformando práticas e gerando rupturas cognitivo epistemológicas significativas na escola.

Ao refletir sobre parcerias estabelecidas no cotidiano da escola e sobre a importância dessas relações na constituição dos sujeitos que delas participam, Prezotto (2015, p. 149) afirma que “é neste espaço de contradições que o trabalho em parceria se constitui. É nele que as relações de confiança ou não são construídas e estabelecidas, mas o que não se pode negar é que é um espaço de diálogo, de escuta e de negociação”.

Para a autora,

A parceria proporciona a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo e, principalmente, o olhar crítico que surge como potencialidade de diálogo onde é necessário saber ouvir, escutar o outro e a si mesmo. A parceria é autogerida, tem seu jeito próprio de organizar o trabalho ouvindo sempre seus membros. Sabe para onde quer ir e avalia constantemente o trabalho realizado pelo grupo e por cada professor pertencente ao grupo (2015, p. 77).

Quando se trata de evidenciar se os assuntos discutidos em reuniões pedagógicas têm contribuído para a melhoria da prática pedagógica, experiências compartilhadas no interior da escola são apontadas como fator importante para promover mudanças; mas, não suficientes. Constata-se também a necessidade de estudos, reflexão e planejamento; e, no que diz respeito à adequação e necessidades de ocasiões para a formação centrada na escola, a questão da organização desses momentos é apontada como prioridade (FIGUEIREDO, 2012; GOMES, DEÁK & RODRIGUES, 2012).

Reconhecendo a escola como lugar privilegiado para a formação continuada, entendo ser necessário ter como orientação essencial o desenvolvimento de processos de formação baseados na colaboração entre os profissionais que nela atuam.

Nessa perspectiva, Candau (1996) afirma que

trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados de encontro, de criar sistemas de estímulo à sistematização das práticas pedagógicas dos/as professores/as e à sua socialização, de resituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva. (p. 145)

A autora ainda aponta três eixos que precisam ser considerados ao se pensar o papel da escola na articulação da formação continuada com o trabalho pedagógico dos professores.

Como primeiro eixo, a autora destaca a importância de essa prática ser reflexiva, propiciando condições de identificar as questões presentes na sala de aula, buscando compreendê-las e trabalhá-las coletivamente. Ressalta, como segundo eixo, o reconhecimento e a valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes experienciais, que constituem o núcleo vital do saber docente e a partir do qual ele dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. E, por último, mas não menos importante, refletir sobre o ciclo de vida profissional de professores, no sentido de buscar romper com modelos padronizados e criar sistemas flexíveis e diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas.

Em Nóvoa (1991), são apontadas três vertentes estratégicas a serem consideradas na perspectiva de que a formação consiga ter como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. São elas: a pessoa e a sua experiência, a profissão e os saberes que lhe estão subjacentes e a escola e os seus projetos.

Essas referências, assim como as citadas anteriormente (IMBERNÓN, 2002; OLIVEIRA, 2000; CUNHA & PRADO, 2010), consideram o trabalho colaborativo no processo de formação continuada. Assim, busquei conhecer, também, estudos que tratam dessa temática, na perspectiva de compreender o que se entende por cultura colaborativa.

Observei que os vocábulos Colaboração e Cooperação são utilizados para designar trabalhos realizados em grupos e julguei pertinente apresentar a distinção entre eles, conforme Costa (2005):

Embora tenham o mesmo prefixo (*co*), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. (*apud* DAMIANI, 2008, p. 214)

Torres, Alcântara & Irala (2004) salientam que ambos os termos (cooperação e colaboração), apesar de suas diferenças teóricas e práticas, derivam de dois postulados principais: rejeição ao autoritarismo e promoção da socialização, não só pela aprendizagem, mas, principalmente, na aprendizagem. Eles argumentam que a colaboração pode ser entendida como uma filosofia de vida, enquanto a cooperação seria vista como uma interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final.

Segundo Pugach e Johnson (1995 *apud* MILHEIRO, 2013, p. 25), a cooperação entre os elementos de um grupo visa cumprir quatro papéis, são eles: (I) apoiar ou suportar os colegas que enfrentam dificuldades; (II) facilitar ou promover o desenvolvimento profissional dos colegas; (III) informar e partilhar experiências; (IV) prescrever um conjunto de medidas a serem implementadas por outros colegas, que beneficiam de uma ajuda complementar.

Damiani, Vellozo e Barros (2004), ao evidenciarem a importância do trabalho colaborativo entre professores, baseando-se em pesquisas desenvolvidas na Espanha e na Inglaterra, onde predominam culturas colaborativas, discutem resultados de iniciativas desenvolvidas no Brasil.

Entre as pesquisas exitosas apresentadas pelas autoras, está a contribuição de Passos (1999), que relata os ganhos resultantes do trabalho colaborativo reflexivo, destacando que a interação entre os participantes de um grupo propicia condições de apoio mútuo, permitindo a compreensão de que os problemas vivenciados por uns têm relação com os dos outros, com a estrutura organizacional da escola e com o sistema educativo.

Damiani, Vellozo e Barros (2004, p. 4) citam também o trabalho de Lacerda (2002) sobre as reflexões de um grupo de professoras alfabetizadoras brasileiras, que se reuniam para refletir sobre a própria prática. Nos relatos de discussões coletivas dessas professoras, organizados em um livro, destaca-se a importância da discussão grupal para o crescimento profissional dos educadores. Suas reflexões propiciaram melhor compreensão quanto aos alunos com os quais trabalhavam, quanto ao lugar onde trabalhavam, elas próprias e o tudo o mais que estivesse ligado à sua prática profissional.

Em Damiani (2008), encontram-se outros exemplos de investigações (ZANATA, 2004 & LOIOLA, 2005) que reconhecem que o trabalho colaborativo entre docentes se constitui em excelente espaço de aprendizagem, permitindo a identificação de suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, além da socialização de conhecimentos, a formação de identidade grupal e a transformação de suas práticas pedagógicas.

Damiani, Vellozo e Barros (2004) citam investigação de Creese, Norwich e Daniels (1998); estes afirmam que as escolas nas quais os professores se ajudam mutuamente na resolução de problemas têm maior sucesso em relação ao manejo de dificuldades resultantes da diversidade discente.

Os pesquisadores que criaram os GAPPs¹³ na Espanha (Parrilla & Daniels), segundo as autoras (2004, p. 5), afirmam que as experiências de criação de culturas colaborativas vêm sendo sustentadas por uma concepção de escola como comunidade que aprende e evolui, como instituição capaz de criar, buscar e construir seus próprios recursos dentro dela mesma.

Para Roldão (2007), o trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de ações articuladas e pensadas de forma coletiva e colaborativa, que permite atingir os objetivos traçados para obter os melhores resultados.

¹³ Nota extraída do texto de Damiani, Vellozo e Barros (2004, p. 10): Os GAPPs eram grupos formados por três professores da própria escola, escolhidos por seus pares, que se reuniam em horários determinados, nas dependências da própria instituição, e colocavam-se à disposição para auxiliar colegas que tivessem alguma dificuldade em seu trabalho. Essa dificuldade era analisada no grupo e soluções para a mesma eram pensadas a partir da experiência e dos saberes dos docentes reunidos.

Em estudo referente às características que as culturas de trabalho conjunto podem adquirir nas escolas, realizado por Fullan e Hargreaves (2000), os autores descrevem formas alternativas de colaboração que, apesar de envolverem trabalho conjunto, não constituem culturas colaborativas por apresentarem subgrupos em disputa, ações conjuntas apenas ocasionais ou ações reguladas de maneira diretiva pelos administradores das instituições; ou seja, para eles, “*a simples existência de colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração*” (p. 71), pois a colaboração está associada a normas e a oportunidades de aperfeiçoamento contínuo e aprendizagem ao longo da carreira.

Essas referências me permitiram compreender a colaboração, na formação continuada centrada na escola, como um trabalho compartilhado que requer a constituição de parcerias nas quais exista respeito mútuo entre os docentes e, também, entre os docentes e demais profissionais que atuam na escola, principalmente em funções técnico-pedagógicas, como é o caso da escola onde realizei a pesquisa; e, isso significa ter liberdade para falar o que pensa, mas também significa saber ouvir e respeitar as divergências de pensamentos, num diálogo que possibilite definir ações conjuntas, na perspectiva de melhor atender a comunidade atendida pela escola.

Nessa ampla reflexão sobre a formação continuada encontra-se o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) que vem sendo discutido desde a década de 1980 e que, segundo Oliveira (2012, p. 33) “surge em um contexto de acentuada fragmentação educativa e de flexibilização de relações laborais, produto dos processos recentes de mudanças econômicas e sociais em todo o mundo”. A autora, analisando políticas de formação e desenvolvimento profissional docente – DPD, acrescenta que

o tema da formação e das políticas de DPD foi sendo trazido para a agenda global e regional nos últimos anos por força e influência de organismos internacionais, com especial destaque para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (p. 34).

Reflexões acerca da formação continuada e do DPD ganham corpo a partir da crítica ao modelo de racionalidade técnica e a emergência da abordagem crítico reflexiva, que surge como um novo paradigma nos estudos educacionais.

Entre os autores que discutem o DPD, encontramos Marcelo (1998) para quem o conceito tem uma conotação de evolução e continuidade. O autor considera que as mudanças de professor iniciante para professor experiente ocorrem devido a fatores maturativos dentro do

indivíduo e fatores interativos entre as características pessoais e o estímulo que recebem do ambiente.

Para Huberman (2007), o desenvolvimento está associado à interatividade do indivíduo com o meio social ao qual está inserido e sobre o qual atua, podendo modificar fases posteriores do processo. O autor afirma que a influência dos parâmetros sociais é maior em relação aos fatores maturacionais.

Ambos admitem a dinâmica interativa, questões maturacionais e sociais, fatores externos e internos, identificando níveis de desenvolvimento do professor, aos quais são associadas noções de ciclos profissionais de acordo com o tempo de experiência, esclarecendo que eles podem ocorrer em ordens distintas e nem todas necessariamente vivenciadas pela mesma pessoa.

Anjos (2010) questiona as ideias de Marcelo (1998) e de Huberman (2007) quanto ao conceito de DPD, devido à linearidade adotada, afinal

ainda que um professor fique anos numa mesma escola, não há garantias de que este tenha uma prática melhor a cada ano. [...] O processo de reflexão e análise do próprio trabalho não é algo que acontece naturalmente. E este pode ser concebido e realizado de diferentes modos (ANJOS, 2010, p. 139)

Concordo com a autora quanto à necessária compreensão das condições concretas de realização do trabalho pedagógico, considerando as situações emergentes na esfera da atuação docente e as prescrições impostas (leis, reformas educacionais) ao longo de um tempo historicamente construído, bem como o modo individual como são significadas as múltiplas relações sociais na constituição dinâmica da personalidade (drama), para a reflexão sobre o DPD.

Na busca pela compreensão do desenvolvimento dos professores, Fullan e Hargreaves (1992) apontam a necessidade de levar em conta quatro elementos principais:

- a) o propósito do professor;
- b) o professor como pessoa, seus valores, crenças e características individuais;
- c) o contexto do mundo real em que os professores trabalham;
- d) a cultura de ensinar: como é o relacionamento estabelecido entre o professor e seus colegas dentro e fora da escola.

Assim, esses autores discutem que

o desenvolvimento de professores então, deve ativamente ouvir e apoiar a voz do professor; estabelecer oportunidades para que os professores confrontem as suposições e convicções subjacentes em suas práticas; evitar o modismo e a implementação geral que favoreçam novas estratégias de ensino; e criar uma comunidade de professores que discutem e desenvolvem seus propósitos juntos, ao longo do tempo (1992, p. 5, tradução nossa).

Ao discutir o campo de estudos da formação de professores, André (2010, p. 175) destaca que, em substituição ao conceito de formação inicial e continuada, autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2010) e Marcelo (2009) vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente.

A preferência pelo uso desse conceito, segundo Marcelo (2009), se justifica porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e, também, porque o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada. E, ao analisar diferentes definições de Desenvolvimento Profissional Docente, Marcelo (2009, p. 10-11) conclui que o conceito, motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar, sofreu modificações na última década e apresenta as seguintes características:

- 1) baseia-se no construtivismo, pois o professor é um sujeito que aprende de forma ativa, em ações concretas;
- 2) é um processo em longo prazo, que permite ao professor relacionar experiências com seus conhecimentos prévios, propiciando a efetiva mudança;
- 3) tem lugar em contextos concretos, onde se desenvolvem as práticas diárias;
- 4) está diretamente associado aos processos de mudança da escola, enquanto processo de reconstrução da cultura escolar;
- 5) propicia a construção de novas teorias e novas práticas pedagógicas baseadas na reflexão acerca da experiência profissional;
- 6) é concebido como um processo colaborativo;
- 7) deve ser definido pelas escolas e docentes, de acordo com suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais, pois não existe um modelo único que seja eficaz e aplicável em todas as escolas.

Em estudo recente, Fiorentini e Crecci (2013) entendem que o conceito de DPD foi introduzido para enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor em vez de seu processo de formação; e, para esses autores, é um processo que considera

a necessidade da participação plena dos professores, seja na elaboração de tarefas e práticas concernentes ao próprio desenvolvimento profissional, seja na realização de estudos e investigações que tenham como ponto de partida as demandas, problemas e desafios, que os professores trazem de seus próprios contextos de trabalho na escola (2013, p. 15).

E, ao discutir o conceito de DPD, Fiorentini (2013) reafirma a ideia de modelo construtivo, apresentado por Nóvoa (1992), como alternativa para a formação de professores, entendendo-o como

um processo contínuo de reflexão interativa e contextualizada sobre as práticas pedagógicas e docentes, articulando as práticas formativas com as práticas profissionais. É comum, nessa concepção de desenvolvimento profissional, a constituição de grupos de estudo e de pesquisa-ação, os quais analisam as práticas vigentes e inovadoras, elaboram conjuntamente projetos de intervenção na prática, seguidos de momentos de registro/documentação das atividades educativas e de reflexão/análise sistemática dessas atividades. Dessa forma, no modelo *construtivo*, o ponto de partida e de chegada da formação docente são as práticas e os saberes que os professores trazem, produzem e mobilizam nos diferentes contextos do ambiente escolar (FIORENTINI, 2013, p. 16, grifo do autor)

Admitindo ser o DPD um processo que se desenvolve continuamente na medida em que os professores adquirem experiência, sabedoria e consciência profissional, considerando sentidos atribuídos ao vivido, sentidos produzidos nos diferentes espaços de formação, nos diferentes lugares ocupados e nos diferentes contextos nos quais se inserem, cabe destacar que o DPD é um processo que se encontra fortemente vinculado ao desenvolvimento da identidade profissional. Esta também se constitui ao longo da vida num movimento contínuo de interpretação e reinterpretação de si mesmo, enquanto indivíduo imerso em distintos contextos, nos quais os professores se movem, sendo a identidade profissional influenciada tanto por aspectos pessoais quanto por sociais e cognitivos.

A identidade profissional é a forma como definimos a nós mesmos e também aos outros na profissão que desempenhamos, configurando um “complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (LASKY, 2005, *apud* MARCELO, 2009, p. 12).

Como aspecto principal do conceito de identidade, Penna (1992, *apud* GALINDO, 2004, p. 15) considera que sua constituição no jogo do reconhecimento, formado por dois polos – o do autorreconhecimento (como o sujeito se reconhece) e o do alter-reconhecimento (como é reconhecido pelos outros).

Para Nóvoa (2007),

A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processos identitários, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor* (p. 16).

Reflexões como essas, que conjugam os conceitos de formação continuada, desenvolvimento e identidade profissional docente, permitem-me entender a relevância do presente estudo, que considera ações formativas no interior da escola, no espaço-tempo das reuniões pedagógicas, observado na perspectiva dialógica do discurso.

Estudos abordados na elaboração deste capítulo destacam a escola como lugar privilegiado no processo de formação continuada e de desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional; não simplesmente enquanto espaço físico onde atuam os docentes; mas, como já dissemos e reiteramos, enquanto núcleo de debate e reflexão sobre o ser e estar “numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (NÓVOA, 2007, p. 9).

Compreendendo que não há como desvincular o desenvolvimento pessoal do profissional, entendo que a FCCE, enquanto parte desse processo, não pode considerar unicamente o desenvolvimento pedagógico, pois se encontra associada à situação organizacional da instituição como um todo, não podendo ser pensada alheia ao contexto de trabalho.

Assim, reconheço a importância dos contextos no desenvolvimento dos professores, uma vez que são sujeitos que se constituem social, econômica e historicamente, de acordo com as conjunturas nas quais estão inseridos. Aliás, valorizo experiências e pesquisas que apontam resultados positivos em instituições que adotam a cultura colaborativa, incluindo o desenvolvimento organizacional, conforme discutido em Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002) e Fullan e Hargreaves (2000).

Compreendo que, para que ocorram mudanças na escola, o trabalho cooperativo é uma das possibilidades, devendo abranger todos os profissionais que nela atuam na perspectiva da implementação de uma cultura colaborativa; e, considerando que esta não surge naturalmente no interior da escola, o Coordenador Pedagógico pode desempenhar um papel significativo quanto ao estímulo necessário para o seu estabelecimento entre os docentes, organizando reuniões, orientando os professores e propiciando condições para que as relações de colaboração se fortaleçam e se constituam em parcerias significativas.

Entendo, ainda, que enquanto espaços instituídos para diálogo com o corpo docente, as reuniões pedagógicas são momentos oportunos para esse estímulo, pois são espaços de decisões

coletivas, de socialização de práticas pedagógicas, de problematizações apoiadas nos saberes experienciais etc.

Contudo, mesmo reconhecendo o potencial dessas propostas que visam transformações da cultura escolar, não podemos generalizar tais resultados; afinal, trata-se de processos altamente complexos que envolvem relações humanas. Relações estas que se estabelecem em espaços de alteridade, de diversidade, de confronto e de tensão. Com certeza, tudo isso é intrínseco ao processo formativo; e não podemos ignorar que esses espaços de Formação Continuada Centrada na Escola são também espaços de embates e de disputas político-pedagógicas.

Desse modo, na busca pela compreensão de dinâmicas dialógicas que acontecem nesses espaços, enquanto pesquisadora que toma o enunciado de outrem como dados para análise, faz-se necessário considerar que cada participante desse diálogo tem a sua história, sua individualidade, suas crenças e concepções, repercutindo a complexidade que funde trabalho docente e vida real.

Assim, vale à pena destacar que

o jogo dialógico entre sujeitos não tende a uma só direção; ao contrário, envolve circunscrição, ampliação, dispersão e estabilização de sentidos. Um determinado conhecimento (pretendido, na intencionalidade do outro; ou previsto, na perspectiva de um observador) pode ou não ser construído pelo indivíduo (GÓES, 1997, p. 27).

É nesse sentido que, na próxima seção, destaco o referencial teórico que proporciona suporte para a discussão pretendida, na qual será considerada a dialogicidade entre professores, coordenadores, assessores e orientador educacional em reuniões pedagógicas de dois segmentos de ensino de uma escola de educação básica.

1.2. ABORDAGEM TEÓRICA PARA A CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Meu primeiro contato com o pensamento de Bakhtin (2004, 2015) ocorreu a partir de leituras realizadas nas aulas da disciplina “Tópicos Especiais em Práticas Educativas I: Educação e Interação Social”, enquanto aluna especial do Curso de Doutorado em Educação, quando foram, dentre outras reflexões, destacados pontos de encontro entre as ideias de Bakhtin e Vigotski, considerando o fato de serem contemporâneos (Bakhtin nasceu em 1895 e Vigotski, em 1896) e terem vivido num mesmo país (Rússia), desenvolvendo visões de mundo e de

homem semelhantes por estarem inseridos num mesmo contexto histórico e mesmo ambiente teórico-ideológico.

Segundo Freitas (1995),

o materialismo histórico dialético está presente como o referencial teórico comum às suas teorias, e a dialética constitui-se em seu método de trabalho. É pelo método que se reconhece uma forma de pensar. Em seus escritos a semelhança do método se faz presente na forma com que colocam o problema a ser abordado, fazem ouvir as diversas vozes discordantes, apresentam sua contrapalavra e por fim chegam a uma nova formulação superadora das posições criticadas (p. 157).

Assim, mesmo com objetos de estudos e abordagens diferentes, Vigotski (a formulação de uma psicologia historicamente fundamentada) e Bakhtin (a construção de uma concepção histórica e social da linguagem) preocuparam-se em relacionar forma e conteúdo, texto e contexto, sujeito e objeto, construindo uma visão totalizante, não fragmentada da realidade, numa perspectiva que, enraizada na história, compreende o homem como um conjunto de relações sociais (FREITAS, 1995).

Para ambos, a linguagem constitui a consciência humana, que se forma e se transforma na produção de significados a partir de signos conhecidos e aprendidos na interação com outras consciências. Trata-se de “um processo pessoal e social: tem origem e se realiza nas relações entre indivíduos organizados socialmente, é meio de comunicação entre eles, mas também constitui a reflexão, a compreensão e a elaboração das próprias experiências e da consciência de si mesmo” (FONTANA & CRUZ, 1997, p. 83). Ou seja, a palavra nos constitui e nos transforma, ela é mediadora de todo nosso processo de elaboração do mundo e de nós mesmos. Vivemos, de fato, num mundo de linguagens, signos e significações.

Destaco ainda, conforme Fontana e Cruz (1997, p. 108) que “as palavras não são apenas lógicas, do mesmo modo que a interlocução não é apenas troca de informações. Nas relações sociais há interesses em jogo. As palavras não são neutras, elas apenas têm uma face neutra. Com elas negociamos sentidos”. Objetivando ampliar a leitura sobre o pensamento bakhtiniano, evidenciei que os textos do Círculo de Bakhtin¹⁴, cujas autorias ainda apresentam uma generalizada confusão (FARACO, 2009), são referências para muitos estudiosos; e, no Brasil,

¹⁴ Conforme Faraco (2009, p. 13), o grupo era constituído por pessoas (nascidas na década de 1890) de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais, que se reuniram regularmente de 1919 a 1929, na Rússia. Entre eles, Bakhtin, Volochinov, Medvedev. Tinham em comum, segundo Clark & Holquist (citados por FARACO, 2009, p. 14) uma paixão pela filosofia e pelo debate de ideias. E, progressivamente, aos interesses do Círculo, acrescentou-se a paixão pela linguagem.

têm promovido discussões sistemáticas em Seminários de Pesquisa¹⁵ e em Grupos de Estudos Bakhtinianos¹⁶, presentes em diversas universidades. Além disso, importantes publicações especializadas têm sido produzidas por pesquisadores da obra do Círculo, que se dedicam à compreensão de conceitos essenciais da arquitetura bakhtniana.

Alguns desses interlocutores me auxiliaram na compreensão de vocábulos, conceitos e categorias da teoria bakhtniana e são colaboradores neste escrito, pois optei por utilizar como fundamento para este estudo contribuições da perspectiva enunciativo-discursiva formulada por Bakhtin e o Círculo. Inclusive, ao considerar que uma pesquisa vai muito além do mero exercício de erudição, esses autores me ajudaram a olhar para o material empírico obtido, de modo a construir novas relações e saberes importantes para entender a Formação Docente.

Nesse estudo, ao tomar como referência de análise as relações dialógicas com/entre professores participantes em reuniões pedagógicas que foram filmadas ao longo da pesquisa, na escola onde atuo há aproximadamente 20 anos, não podemos definir a linguagem como um simples código que se aprende e aplica numa “[...] relação de signo para signo no interior de um sistema fechado [...]” (BAKHTIN, 2004, p. 83), produzindo um discurso acrítico e limitado, como acreditavam os racionalistas dos séculos XVII e XVIII, criticados por Bakhtin; mas, como um objeto complexo que permeia e constrói a vida social.

Assim, por considerar que “onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 323), entendo que essa concepção me permite estudar as relações entre os enunciados e as relações dos enunciados com a realidade e com a pessoa falante; apreendendo as relações dialógicas como uma forma de existência do homem no mundo pela linguagem.

Segundo Fiorin (2008, p. 17), a obra de Bakhtin, marcada por um inacabamento, um vir a ser, uma heterogeneidade, apresenta três eixos que são as coordenadas que embasam a concepção dialógica da linguagem: unicidade do ser e do evento; relação eu/outro; dimensão axiológica.

Ao criticar a lingüística dominante, que separa o falante com sua visão de mundo, os seus juízos e valor e emoções, por um lado, e o objeto do seu discurso e o sistema da língua por outro, Bakhtin propõe a criação da translingüística¹⁷, cujo objeto de estudo são os enunciados,

¹⁵ Como os da PUC-SP e USP, citados por Brait (2012).

¹⁶ GEGe/UFSCar, GEBAKH/UFES, GRUBAKH/UNICAMP, GEB/UNESP/Assis, GEBAP – Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa, entre outros.

¹⁷ Refere-se a um estudo da linguagem que ultrapassa o objetivo da Lingüística Estruturalista, até então praticada. Em algumas traduções é utilizado o termo Metalingüística.

constituindo uma disciplina que analisa os aspectos e as formas das relações dialógicas entre enunciados e entre suas formas tipológicas.

Para ele, o enunciado é a unidade real da comunicação verbal. Este é irrepetível, pois trata-se de acontecimentos únicos.

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. [...] Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra resposta no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. [...] Por mais monológico que seja o enunciado (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão [...]. A nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2011, p. 297-8. grifos do autor).

As relações dialógicas na obra do Círculo não são o diálogo face a face, mas entre posições sociais, pois na relação eu/outro, o outro é uma posição social, expressa num texto.

Dessa forma, segundo Faraco (2009, p. 25) “todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto”.

Para Bakhtin/Volochinov (2004),

a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (p. 41).

Ou seja, a consciência é totalmente ideológica e a ideologia é totalmente parte da consciência, havendo influência de uma sobre a outra. Assim como a consciência depende da linguagem para formar-se e manifestar-se, a linguagem precisa da consciência para existir; e, como a linguagem se acha imersa no mundo, sendo por ele constituída, ao mesmo tempo em

que o apreende, a consciência constrói o mundo não lhe impondo suas categorias, mas situando-se na concretude desse mundo para se constituir – ela o apreende relacionalmente (SOBRAL, 2008; 2019).

Tendo em vista os incontestáveis significados sociais que os termos ideológico/ideologia podem veicular, Faraco (2009, p. 47) nos alerta para o fato de que, nos textos dos intelectuais que compunham o Círculo de Bakhtin, eles não têm nenhum sentido restrito e negativo e que “algumas vezes, o adjetivo ideológico aparece como equivalente a axiológico”.

Para Miotello (2012, p. 171), a ideologia, na perspectiva bakhtiniana, se caracteriza “como a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens”. Faraco destaca, também, que para Bakhtin (2009) “a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo” (p. 47).

E continua:

Desse modo, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, *sempre ideológico* – para eles, não existe enunciado não-ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica) (FARACO, 2009, p. 47).

Segundo Bakhtin (2010), toda compreensão de um texto, falado ou escrito, implica uma responsividade e, conseqüentemente, em um juízo de valor; ou seja, aquele que pratica um ato de compreensão passa a ser participante do diálogo. Isso significa que, ao longo do processo de leitura/audição e compreensão do significado linguístico de um discurso, nos posicionamos ativamente em total ou parcial concordância (ou discordância), estimulando e aprofundando a compreensão; pois

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 95; grifos no original).

As relações estabelecidas no ato de compreensão nos levam inevitavelmente a respostas, podendo estas acontecer imediatamente, em pronunciamento oral, em ações (acatando uma ordem/orientação) ou de forma silenciosa (compreensão responsiva com efeito retardado);

afinal, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2015, p. 272).

Assim, ao tomar como objeto de estudo as interações dialógicas estabelecidas com/entre professores, coordenadores, assessores e orientador, participantes de reuniões pedagógicas, visando compreendê-las, encontro-me dialogando com as elas e comigo mesma.

Um diálogo que começou muito antes da própria pesquisa iniciar, quando da elaboração do meu projeto para o doutorado; pois a proposta apresentada se constituía da minha intencionalidade enquanto propositora, engendrada a partir de minhas concepções e crenças, pelas leituras/conversas com os autores assumidos como referenciais teóricos e pelas reflexões propiciadas por eles e por seus interlocutores.

Na produção deste texto percebi que o que pretendia, ao elaborar o projeto de pesquisa, não poderia se desenvolver de forma linear. Pelo contrário, sua trajetória foi sofrendo alterações à medida que eu tomava consciência das implicações envolvidas nas interações dialógicas a partir das quais foram construídos os dados analisados. Mas, principalmente, pelos diálogos travados entre a pesquisadora (eu) e os outros e, sobretudo, consigo mesmo (a outra *eu*), num movimento contínuo de compreensões, escolhas, comparações.

No que tange às Ciências Humanas, Amorim (2004) afirma que

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível resignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e passou a ser (p. 11).

Necessário se faz confessar que essa maneira de pensar a produção de um texto, no qual o objeto de estudo é a palavra viva, que se torna parte integrante do escrito a partir do diálogo que mantemos com ela num exercício de escuta, difere muito da concepção anterior que eu tinha de pesquisa, enquanto aquela na qual a relação entre pesquisador e objeto pesquisado não adota uma relação dialógica; ou seja, o objeto é observado tão somente como um objeto inexpressivo e mudo.

Deparei-me, assim, com um grande desafio e muitos questionamentos devido ao fato de minha área de formação inicial ser as Ciências Exatas, que, de modo geral, busca os resultados práticos, as coincidências, a exatidão; e a tendência é insistir nesse caminho já percorrido e nesse meu modo de pensar, questionando-nos sobre a adoção de nova postura diante das reflexões proporcionadas pelo desejo de desenvolver pesquisa na área das Ciências Humanas.

Em entrevista concedida à Mello, Valdemir Miotello afirma que o texto “Metodologia das Ciências Humanas”¹⁸ nos leva a

pensar as Ciências Humanas como ciência do homem. E que sempre vai se apresentar como um ser expressivo e falante. E também o pesquisador é expressivo e falante. Assim, são duas ou mais consciências se penetrando, estabelecendo fusão e distância; a fusão proporciona a penetração e a distância rende o excedente de conhecimento. [...] A ciência humana é feita do encontro de duas ou mais consciências; e feita com penetração mútua e profunda, e com distância. Logo, Bakhtin está falando de uma outra ciência, uma heterociência¹⁹ (MELLO & MIOTELLO, 2013, p. 219).

No meu caso, ao tomar os enunciados de outrem como referência de análise, essa fusão e distanciamento a que se refere Miotello se dão analogamente ao trabalho do retratista, que consiste em dois movimentos, conforme abordado por Amorim (2014):

Primeiro, o de tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê. Segundo, de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática (p. 96).

Assim, busquei entender o ponto de vista de cada locutor, atrelado tanto ao lugar social de onde fala como ao público para o qual discursa e com o qual dialoga, retratando o que ouço e me é possível perceber; sem, contudo, emudecer os discursos ouvidos, uma vez que o acontecimento discursivo é marcado pelo instante histórico de sua produção e pelo contexto no qual a linguagem se realiza, colocando em cena os enunciados. Trata-se, então, da elaboração de um texto no qual ocorre a mescla entre a palavra outra e a palavra própria.

Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra não minha. Nesse sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discursos e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro) (BAKHTIN, 2015, p. 379).

Nesse sentido, entre tantos conceitos intrinsecamente relacionados na obra de Bakhtin e seu Círculo, destaco o dialogismo, enquanto princípio unificador de sua obra, a alteridade, o

¹⁸ Texto que consta da obra intitulada Estética da Criação Verbal (BAKHTIN, 2011, p. 393-410).

¹⁹ Uma ciência que se constrói pela escuta do sujeito do ato, uma ciência do diálogo.

plurilinguismo dialogizado (ou heteroglossia dialogizada), as forças centrípetas e as forças centrífugas.

Além disso, mesmo não sendo uma categoria de análise propriamente dita, neste trabalho, cabe destacar a noção de gêneros discursivos, uma vez que são eles que nos permitem situar o ato comunicativo, delimitando suas peculiaridades.

Os gêneros discursivos, em Bakhtin (2015), são caracterizados pela demarcação de enunciados relativamente estáveis, elaborados em cada campo de comunicação, pois os elementos que compõem o todo do enunciado (conteúdo temático, estilo da linguagem utilizada e construção composicional) refletem as condições específicas e as finalidades desses campos.

Na construção de uma teoria materialista para a análise dos processos e dos produtos da cultura imaterial, os estudos do Círculo são alicerçados pela identificação do ideológico com o semiótico.

Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 31, destaques do autor).

Os signos são produzidos e entendidos nos complexos e variados processos de interações sociais, cujas estruturas estão repletas de ideologias. Portanto, os signos são essencialmente sociais e para estudá-los, é imprescindível situá-los nos processos globais que lhe dão significados.

Esse mundo de linguagens, signos e significações só adquire sentido para nós, seres humanos, quando semiotizado, pois o real nunca nos chega de maneira direta, mas por meio de uma via representada e materializada como um significante. Qualquer signo/palavra encontra o objeto de seu discurso já recoberto de qualificações, envolto por uma densa atmosfera social de discursos, apresentando diversos centros de valor.

Para Bakhtin, segundo Faraco (2009, p. 50) “essa relação palavra/coisas é *complicada* pela interação dialógica das várias inteligibilidades socioverbaís que conceitualizam as coisas” (destaque do autor).

Os textos do Círculo afirmam que os signos não só refletem como também refratam o mundo; ou seja,

com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo (FARACO, 2009, p. 51).

Essa dinamicidade semiótica inerente às relações dialógicas é o que caracteriza o plurilinguismo dialogizado, que, segundo Faraco (2009, p. 58), “são as fronteiras em que as vozes sociais se entrecruzam continuamente de maneira multiforme, processo em que vão também formando novas vozes sociais”.

Como enfatizado anteriormente, para compreender a linguagem, conforme concebida na perspectiva bakhtiniana, é preciso considerar a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos. Inclusive, são essas relações sociais e verbais entre os sujeitos que nos possibilitam compreender a alteridade como um movimento de constituição e desconstrução do *eu pelo outro*.

A alteridade é o ser refletido no *outro*, é a mudança do ser possibilitada pelo *outro*. O ser se altera e se renova a cada signo ideológico que direciona ao outro. A renovação, a desconstrução e a mudança não surgem na consciência do ser como algo inerente ao próprio sujeito; esses processos surgem das relações sociais travadas pelos seres em construção, em plena alteridade. Esta surge pelos signos ideológicos, que só o são porque existe o outro. É o outro que define os signos e define o ser (PRADO, 2014, p. 352, grifos no original).

A alteridade, portanto, funda-se na relação entre o sujeito e seu(s) outro(s), em contextos sociais, políticos, históricos e culturais. Essa relação cria possibilidades de ampliação dos horizontes dos envolvidos, na medida em que define lugares enunciativos, numa disputa entre pontos de vista e verdades de cada indivíduo.

A linguagem propicia a alteridade; pois, é pela palavra alheia que a palavra própria toma forma; nesse sentido, o meu discurso só é meu porque é proferido por mim, mas também é discurso do outro, porque o meu discurso está impregnado pelo discurso do outro; é porque o outro pensa e me permite conhecer o que pensa que eu penso o que penso, estabelecendo relação entre o meu pensar e o do outro.

Na interação propiciada pela palavra, o dialogismo tece a interação social dos sujeitos que se pronunciam através de discursos, permitindo constatar o confronto das entonações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo da atividade humana.

Para Bakhtin (2014), o dialogismo é o modo de funcionamento real da língua:

Pois todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico (p.86).

O dialogismo, conforme afirma Faraco (2009), não pode ser confundido com diálogo, enquanto promoção de consenso, entendimento, solução de conflitos; pois das relações dialógicas pode resultar tanto o acordo, quanto o desacordo; tanto a convergência, quanto a divergência; tanto a adesão, quanto a recusa; tanto o complemento, quanto o embate.

Referenciando-se em Bakhtin, Brait (2001) afirma que o dialogismo

diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem (p. 98).

Ao afirmar que “diversas vozes alheias lutam pela sua influência sobre a consciência do indivíduo (da mesma maneira que lutam na realidade social ambiente)”, Bakhtin (2014, p. 148) se referia à tensão inerente às relações dialógicas, enquanto espaços de tensão entre enunciados, pois “mesmo a responsividade caracterizada pela adesão incondicional ao dizer de outrem se faz no ponto de tensão deste dizer com outros dizeres (outras vozes sociais)” (FARACO, 2009, p. 69).

Isso significa que os enunciados, não somente coexistem, mas, sobretudo, se tensionam nas relações dialógicas; ou seja, esse tenso combate dialógico acontece mesmo quando há aceitação incondicional de um enunciado (e, conseqüentemente, sua voz social), pois explícita ou implicitamente isso significa recusar outros enunciados que podem se opor dialogicamente a ela.

Nessa luta entre vozes sociais, a qual se refere Bakhtin, em que as consciências se constituem, atuam o que ele denomina de forças centrípetas (vozes de autoridade) e de forças centrífugas (vozes internamente persuasivas).

Enquanto as forças centrípetas buscam impor certa centralização enunciativa no plurilinguismo da realidade, as centrífugas procuram corroer continuamente as tendências

centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos – derrisão, paródia, ironia, etc. (FARACO, 2009, p. 69-70).

A apropriação dessas vozes na construção da consciência acontece de diferentes maneiras. Quando incorporadas como voz de autoridade, elas são assimiladas como massas compactas, resistentes a impregnar-se de outras vozes, são centrípetas. Quando incorporadas como posição de sentido internamente persuasiva, são assimiladas como uma entre outras, permeáveis à impregnação de outras vozes, suscetível incessantemente à mudança.

Segundo Fiorin (2008),

Sendo a consciência sociosemiótica, ou seja, formada de discursos sociais, o que significa que seu conteúdo é sócio, cada indivíduo tem uma história particular de constituição de seu mundo interior, pois ele é resultante do embate das inter-relações desses dois tipos de vozes. Quanto mais a consciência for formada de vozes de autoridade, mais ela será monológica, ptolomaica; e, quanto mais for constituída de vozes internamente persuasivas, mais será dialógica, galileana (p. 56).

Essas vozes, que podem vir de interlocutores imediatos ou não, expressam teorias, tendências, visões de mundo.

Nessa perspectiva, faz-se necessário considerar, para a presente pesquisa, que as interações dialógicas estabelecidas em momentos de reuniões pedagógicas encontram-se não somente influenciadas por outras vozes advindas de diferentes interlocutores, mas transformadas por elas; pois, ao serem interiorizadas por mim, as vozes do(s) outro(s) são transformadas em minhas palavras; isto é, elas não apenas ecoam, ressoam, mas são assumidas.

Assim, busquei, a partir da Análise Dialógica do Discurso, compreender a atuação do Coordenador Pedagógico para a formação continuada centrada na escola.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Optei por apresentar, inicialmente, neste capítulo, informações da escola *lócus*, na qual foi realizada a pesquisa, evidenciando o contexto da sua fundação, bem como os fundamentos filosóficos que embasam sua proposta de educação, relatada em documentos oficiais da instituição, nos quais são encontrados registros parciais da sua história. A parcialidade a qual me refiro deve-se ao fato de que a escrita é sempre realizada segundo o olhar, a ideologia, a intenção de quem escreve, tendo em vista para que e para quem o texto é produzido; ou seja, está atrelado ao espaço, tempo e contexto da sua produção. Além disso, apresento dados do período em que foram registrados os discursos que serão objeto de análise desta investigação.

Na sequência, na seção 2, exponho procedimentos utilizados na coleta de dados, bem como informações referentes às Reuniões Pedagógicas realizadas na escola e, também, aos participantes da pesquisa. Concluindo o Capítulo, na seção 3, narro o percurso metodológico construído ao longo das diversas etapas consideradas na análise dialógica do discurso.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola na qual desenvolvi minha pesquisa é de natureza confessional e foi fundada no final do século XIX, trazendo diretrizes para uma educação comprometida com uma prática libertadora, visando oferecer a todos que dela puder usufruir uma compreensão da vida e da sociedade. Assim, conforme definido em seu PPP – Projeto Político Pedagógico (2006), busca seu sentido na própria sociedade, propondo a formação de indivíduos capazes de realizar intervenções críticas a favor da diminuição das desigualdades sociais.

Trata-se de uma escola, fundada por missionárias norte-americanas metodistas, no período de grande expansão do protestantismo no Brasil, iniciado nas últimas décadas do século XIX, num cenário nacional marcado pelo liberalismo e, particularmente, no contexto dos movimentos republicano e abolicionista.

Este é um colégio que assume, em seus documentos, o compromisso com o desenvolvimento da autonomia e a compreensão da complexidade do ser inconcluso, na perspectiva da construção de uma sociedade digna, justa, solidária, que busca na equidade, eliminar as discriminações, as marginalizações e todo tipo de preconceito.

No seu Projeto Político Pedagógico (p. 20-22), entre os elementos constitutivos das práticas educativas, entende-se que é papel da escola:

propiciar condições para a reflexão dos educandos sobre o conhecimento e sobre as relações sociais concretas, procurando ampliar sua capacidade intelectual e da mesma forma, legitimando-se enquanto espaço permanente de luta pela transformação social.

trabalhar os processos de ensino, preferencialmente em situações significativas, – respeitando os saberes dos educandos – conhecimentos, habilidades científicas e culturais, tratando de saberes mais elaborados, rompendo com a cultura de senso comum, ampliando o horizonte do aluno por intermédio desses saberes.

construir um conjunto orgânico de valores que contribuam para a formação da cidadania nos indivíduos.

Nessa perspectiva, o educador deve se identificar como um profissional em permanente movimento de formação, que acredita na intencionalidade de suas ações e se percebe comprometido com o coletivo.

Trata-se de uma escola de educação básica, que atende crianças desde a Educação Infantil até o Ensino Médio; e que, na época de realização da pesquisa, contava com aproximadamente 1100 alunos e cerca de 80 professores, além de 18 funcionários técnico-administrativos.

Objetivando evidenciar algumas características do grupo com o qual foi realizada a pesquisa, considero relevante informar que, apesar de o PPP da escola ter sido elaborado coletivamente entre os anos finais do Século XX e anos iniciais do Século XXI, a partir das diferentes propostas pedagógicas que foram se estabelecendo ao longo da sua história, sendo revisitado periodicamente pela equipe de professores, coordenadores e direção, o quadro docente passou por várias mudanças ao longo do tempo de minha atuação na instituição.

No período de realização dessa pesquisa, tomando o ano de 2014 como referência, a equipe participante (EF II e EM) era composta por aproximadamente 33% de docentes com

mais de 15 anos de contratação. E, no geral, considerando todos os segmentos de ensino, esse percentual caía para 26%. Esses percentuais mostram que a maioria dos professores atuantes na escola, no período em questão, não concebeu o PPP da instituição e o conhece por meio de breves leituras individuais do documento que é disponibilizado na sala dos professores e de concisas leituras coletivas, a partir da convivência com os que participaram da sua elaboração e com os que com ele se identificaram e dele se apropriaram.

Julgo necessário contextualizar o nascimento desse Projeto Político Pedagógico, uma vez que se trata de um documento que orienta as ações desenvolvidas na escola, definindo-se como uma instituição de ensino que defende uma visão de mundo pautada na perspectiva da superação de modelos de organização social fundados no princípio da exclusão que marginaliza e impede a maior participação das pessoas, aumentando cada vez mais seu nível de dependência (DEIM, 1982 – Anexo III).

Minha contratação nessa instituição ocorreu em 1996, quando toda equipe docente e diretiva se encontrava em pleno momento de reflexão quanto às correntes pedagógicas e questões políticas e seus reflexos na prática pedagógica. Era uma época de intenso envolvimento e cooperação. Contudo, o seu PPP tem como embrião projetos pedagógicos denominados setoriais, considerando os distintos níveis de ensino oferecidos, elaborados nos anos finais da década de 1980, a partir da sua “reinstalação”, em 1982, com uma turma de 10 alunos na Educação Infantil e uma turma de nove alunos na 1ª série do Primeiro Grau²⁰.

A reativação da Educação Infantil e do Primeiro Grau, retomando o nome original dessa escola, ocorreu após pouco mais dez anos de interrupção dessas atividades; uma década destinada ao oferecimento de cursos técnicos, amplamente incentivados pela conjuntura política e econômica do país, durante o período do regime militar que, em 1971, instituiu a Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, normatizando a reforma do ensino de 1º e 2º graus.²¹ A característica mais marcante dessa lei era dar à formação educacional um cunho profissionalizante, de modo a preparar mão de obra qualificada para atender a demanda

²⁰ Hoje identificado como 1º ano do Ensino Fundamental; porém, considerando diferença na idade das crianças. Em 1982, na 1ª série, matriculavam-se alunos com sete anos de idade e, atualmente, no 1º ano, matriculam-se crianças com seis anos. Assim, a 1ª série do Primeiro Grau de 1982, equivale atualmente ao 2º ano do ensino fundamental.

²¹ O processo de reforma da educação brasileira durante a Ditadura Militar sofreu influências diretas dos vários acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency International for Development – USAID. Mais informações sobre os acordos e seus impactos na educação brasileira, consultar: ROMANELLI, Otaíza. História da educação no Brasil (1978); CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. O golpe na educação (1985); NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial (1999).

das novas fábricas que se instalavam no país, adequando a educação ao modelo de desenvolvimento econômico.

Foi um período fortemente marcado pela repressão política, com uma ideologia que impunha rígida disciplina escolar, estabelecendo um padrão de comportamento regrado e obediente, objetivando a submissão social no ambiente de trabalho, de modo a promover o aumento da produtividade na economia.

Entendo, então, que a retomada do projeto de educação básica, nessa escola, coincide com o fim da ditadura militar e posterior aprovação da Lei de Anistia. Momento este que, nos últimos anos da década de 1970, após a abertura política, no governo Geisel propiciava uma nova atmosfera no país, possibilitando as primeiras manifestações públicas desde 1968, movimento estudantil (1977), greve trabalhista (1978) em prol de reivindicações democráticas. (REIS, 2005, p. 69).

Dessa forma, compreendo que o momento de reabertura dessa escola ocorreu numa conjuntura nacional de grandes mudanças políticas e sociais, com perspectivas de liberdade de expressão, de voltar a ter voz, sem repressão.

Coincide também com a realização do XIII Concílio Geral da Igreja Metodista, em 1982, que aprovou documentos que se tornaram referências para suas escolas. Trata-se do “Plano para a Vida e a Missão” e das “Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista”²² (Anexo III), cujas linhas fundamentais são contempladas desde a organização dos primeiros projetos pedagógicos nesse novo período da escola.

Contextualizando a elaboração desses documentos, me aproprio das palavras de Lazier (2010) que, em sua pesquisa, constatou aproximações da educação libertadora na perspectiva Freiriana na elaboração das diretrizes educacionais da Igreja Metodista,

²² A partir dessas diretrizes a Igreja desenvolverá sua prática educativa, de tal modo que os indivíduos e os grupos: desenvolvam consciência crítica da realidade; compreendam que o interesse social é mais importante que o individual; exercitem o senso e a prática da justiça e a solidariedade; alcancem a sua realização como fruto do esforço comum; tomem consciência de que todos têm direito de participar de modo justo dos frutos do trabalho; reconheçam que, dentro de uma perspectiva cristã, útil é aquilo que tem valor social (DEIM, 1982, p. 38-9 – Anexo III).

Os documentos PVM e DEIM, foram gerados num contexto político de militarização do governo e conseqüentemente uma ditadura militar no país. Eram os anos de 1964 a 1985. Tal situação se apresentava também em outros países da América Latina. Daí decorre movimentos de resistência, de denúncias contra as opressões e de lutas pelos direitos humanos e por justiça. [...] Como afirma Paulo Freire (2000: p. 105), a igreja não fica neutra neste contexto. Surgem, portanto, grupos religiosos que atuam para legitimar o governo como sendo uma ordenança de Deus, utilizando-se de textos bíblicos para isto e grupos que se colocam ao lado da justiça e da liberdade na perspectiva do Reino de Deus (p. 39).

As versões preliminares dos projetos pedagógicos setoriais dessa escola, elaborados ao longo dos anos 1987-89, constituem a sistematização da primeira Proposta Pedagógica para todos os níveis de ensino dessa escola, “com o objetivo de definir qual seria o seu papel frente às questões de mundo, de sociedade e de cidadão, evidenciando a formação de cidadãos comprometidos e capazes de transformar a realidade na qual estavam inseridos” (Projeto Pedagógico Setorial, EF 1ª a 4ª séries, s.d., p.4).

Entre os objetivos gerais, expressos nos documentos oficiais da escola (Regimento Escolar, Plano de Curso geral e Plano Escolar anual), de acordo com Relatório elaborado pela equipe diretiva da época e encaminhado ao Conselho Diretor da sua mantenedora, referente à “Situação Atual do Colégio Piracicabano”, destacamos:

Fundamentado na filosofia da educação da Igreja Metodista e fortalecido pela Lei 7.044/82, o Colégio Piracicabano em sua prática educativa se propõe a:

2.1. Criar oportunidades educacionais que favoreçam aos administradores, funcionários, professores e alunos uma consciência crítica e uma atuação comprometida com a sociedade.

A escola pode ser mediadora, entre as pessoas que dela participam, do pensamento e da cultura refletida nas práticas sociais, procurando despertar e desenvolver uma consciência crítica, reforçando e estimulando o comprometimento com a sociedade, vista como um conjunto de todas as classes, e oportunizando atitudes que expressem esse comprometimento. Os órgãos colegiados como o Conselho de Escola e Conselhos de Classe permitem uma participação mais democrática nas decisões da Escola.

[...]

Esses objetivos só serão alcançados quando, no dia a dia, cada participante da comunidade estudantil, em todas as suas relações, se transformar numa fonte de questionamento, criatividade e participação.

A educação deixará de ser propriedade da Escola e de seus professores para se tornar um envolvimento de todos e assumida por todos, vinculada com a realidade do dia a dia de toda a comunidade estudantil, no contexto da sociedade maior (Relatório²³, 1986, p. 3 e 5).

²³ Relatório da situação atual do Colégio Piracicabano.

Objetivando contextualizar o cenário em que essas ideias se firmaram, remeto ao fato de que, quando os ventos da redemocratização se espalhavam pelo país, em 1982, Piracicaba sediou o 32º Congresso da UNE – União Nacional dos Estudantes e a “Universidade Metodista de Piracicaba²⁴ entrou em recesso por dez dias, cedendo seus espaços para alojar os cerca de 4 mil participantes, além de colocar funcionários e professores a serviço da infraestrutura do Congresso” (ELIAS, 2004, p. 75).

Nessa época, Colégio e Unimep – Universidade Metodista de Piracicaba – tinham uma gestão única e autônoma. O Reitor da Universidade, que também acumulava o cargo de Diretor Geral do Instituto Educacional Piracicabano da Igreja Metodista²⁵, suas Assessorias e outros setores da estrutura organizacional ocupavam prédios na mesma área onde se situa o Colégio. Assim, ao mesmo tempo em que usufruía dos benefícios desse vínculo, o Colégio também sofria os reflexos dos grandes movimentos organizados na Unimep.

As paralisações, a crise institucional de janeiro de 1985, a reestruturação administrativa ao final do mesmo ano, que previa a desativação do Colégio, citada em documento oficial da administração, a possibilidade de venda do prédio onde funcionava o Colégio, foram todos eventos fortemente divulgados pela imprensa, trazendo sérias repercussões e desgastes para a imagem da Instituição. Outro fato a dificultar ainda mais a caminhada, refere-se às crises econômicas do país que se refletiram na Educação, especialmente a partir de 1985 (Projeto Pedag. Setorial, EF 1ª a 4ª séries, s.d., p.3).

No período de 1986 a 1989, além da organização e redação do referido relatório, foram elaborados também os projetos setoriais desta escola. Posteriormente, foram realizados fóruns para discussão da sua Política educacional; e, ao longo dos anos 1999, 2000 e 2001, objetivando a articulação entre os níveis de ensino e as diferentes áreas do conhecimento, foram organizados grupos de trabalho que se reuniram para refletir coletivamente sobre os seguintes eixos: Confessionalidade, Políticas Educacionais, Currículo e Avaliação e Educação Profissional. Os documentos elaborados nessa época deram origem ao PPP do Colégio, sistematizado em 2002 e consolidado ao longo da sua história.

Cabe lembrar que a década de 1980 foi marcada por grandes mudanças sociais que impactaram a sociedade brasileira (industrialização/modernização do país, aceleração da

²⁴ Reconhecida oficialmente como universidade em 1975, a Unimep – Universidade Metodista de Piracicaba originou dos primeiros cursos de nível superior (Economia, Ciências Contábeis e Administração), instalados em 1964 como Faculdades Integradas. Uma universidade conhecida como espaço de luta intransigente em defesa da democracia e das liberdades políticas.

²⁵ Mantenedora das duas instituições.

urbanização e reivindicações pela democratização da escola pública); e, no âmbito educacional, no que se refere às ideias pedagógicas no Brasil, nas décadas finais do século XX,

Verifica-se a ascensão da concepção pedagógica produtivista, no bojo da qual despontam, simultaneamente, o acirramento das concepções tecnicistas e as análises crítico filosóficas acerca dos limites/possibilidades da educação escolar na sociedade do capital, à luz das quais se desenvolve a visão “crítico-reprodutivista”. Mas, também a esse tempo, se anunciam ideários contra-hegemônicos, a exemplo das orientações pedagógicas para uma “educação popular”, da pedagogia crítico-social dos conteúdos e da pedagogia histórico-crítica. Tais forças, ainda que nos limites de suas expressões contra-hegemônicas, não deixaram de subsidiar importantes debates no campo educacional e na sociedade civil organizada, expressos em avanços na Constituição de 1986 em relação à educação no país (MARTINS, 2010, p. 17-18).

Quanto ao embasamento para as práticas pedagógicas, os teóricos adotados no Colégio nos anos 1980 eram Montessori, Piaget, Ovide Decroly, John Dewey, entre outros, numa tendência denominada “método global”; e, em 1990, os teóricos eram Paulo Freire, Madalena Freire, Freinet, Vigotski, Luria, Emília Ferreiro, Anna Teberosky, Coll, Jussara Hoffmann, Celso Vasconcellos e outros, num trabalho voltado para o Interacionismo, Sociointeracionismo e Construtivismo (Projeto Pedag. Setorial, EF 1ª a 4ª séries, s.d., p.5- 6).

Essa breve explanação me permite contextualizar ideias defendidas no PPP do Colégio Piracicabano, objetivando a compreensão de enunciados com os quais dialogarei no Capítulo III, momento em que exponho como se deu a construção dos dados. Cabe destacar, ainda, que desde aproximadamente 2005-2006 havia conhecimento de que órgãos superiores da educação metodista, enquanto mantenedores dessa escola, bem como de outras instituições de educação no Brasil, manifestavam a intenção da constituição de uma Rede de Educação. Com o passar do tempo, principalmente a partir de 2011-2012, várias ações foram implementadas, objetivando a centralização das áreas administrativa e financeira, mas que também trouxeram implicações no fazer pedagógico.

Considerando não ter ocorrido nenhum diálogo esclarecedor quanto ao pretendido e quanto às etapas para que esse objetivo fosse atingido, as reações foram diversificadas, uma vez que as mudanças ocasionadas afetaram diretamente todos os profissionais que atuavam na instituição de ensino. Nesse sentido, julgo pertinente lembrar que o agrupamento de instituições de ensino, principalmente confessionais, visando o fortalecimento de suas “marcas” (denominações), tem sido uma realidade cada vez mais comum em nosso país. Entre elas, podemos citar: o Claretiano – Rede de Educação, a RSB Escolas – Rede Salesiana Brasil

Escolas, a Rede Adventista de Educação, a Anep – Associação Nacional de Escolas Presbiterianas²⁶.

Nesse contexto, a escola *lócus* da pesquisa, que mantinha uma gestão local autônoma (administrativa, financeira, pedagógica) começou a sentir, no início do período de desenvolvimento da pesquisa (2011-2012), as primeiras interferências, com o início do processo de agrupamento das escolas. Essas mudanças, atreladas a um quadro mais amplo de transformações sociais, impactaram diretamente a organização escolar, o processo de formação e, conseqüentemente, o desenvolvimento tanto pessoal como profissional de todos que nela trabalhavam.

2.2. O REGISTRO DAS REUNIÕES

Como relatado anteriormente, foram as inquietações quanto ao papel do Coordenador Pedagógico que me levaram ao Doutorado; e a ideia primeira da pesquisa proposta ocorreu no segundo semestre de 2012, a partir de leituras realizadas enquanto aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, nas disciplinas “Necessidades Formativas de Professores” e “Tópicos Especiais em Práticas Educativas I: Educação e Interação Social”.

Na ocasião, atuando como coordenadora pedagógica do EF II (Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano) e EM (Ensino Médio), após dezesseis anos como docente na mesma instituição, dialoguei com o corpo docente desses segmentos de ensino sobre o projeto que estava elaborando para o doutorado, solicitando a colaboração e aquiescência do grupo, uma vez que sem a participação deles não seria possível desenvolver a investigação proposta.

Nessa reunião, após esclarecimentos sobre o estudo pretendido, os procedimentos que seriam utilizados, a necessidade da filmagem para garantir a inteireza das discussões/discursos, o referencial teórico a ser adotado e a garantia quanto ao sigilo da identidade dos participantes, o grupo aceitou o desafio. Nesse momento de consulta e diálogo inicial, docentes com mais tempo de casa se lembraram de um período (anos finais da década de 1990 e início da de 2000) em que, nessa escola, adotava-se a prática de socializar práticas pedagógicas entre os pares, em reuniões oportunizadas no interior da escola. Essas manifestações, além de me permitir

²⁶ Outras informações, referentes a cada uma das redes de educação citadas, podem ser obtidas nos seus respectivos endereços eletrônicos: <https://www.redeclaretiano.edu.br/>; <http://escolas.rsb.org.br/Rsb-escola;> <http://www.adventistas.org;> [http://www.ipb.org.br/educacao/associacao-nacional-de-escolas-presbiterianas.](http://www.ipb.org.br/educacao/associacao-nacional-de-escolas-presbiterianas) Acesso em: outubro 2019.

rememorar momentos nos quais compartilhei experiências, valorizaram os benefícios das reflexões que esses momentos propiciam para a compreensão e busca de solução para inúmeras dificuldades enfrentadas no dia a dia da sala de aula.

Ao todo, foram filmados 11 (onze) encontros, enumerados no Quadro 2, de acordo com a sequência de realização, sendo cinco referentes à socialização de práticas educativas, cujos temas foram escolhidos pelos docentes que se propuseram a compartilhá-las, e seis reuniões nas quais foram abordadas questões diversas, na perspectiva tanto de propiciar reflexões que pudessem contribuir para mudanças na prática docente como de valorizar a discussão coletiva em decisões que implicam o fazer pedagógico e a organização do cotidiano escolar.

Quadro 2. Reuniões pedagógicas filmadas no período de outubro/2012 a setembro/2014.

Período	Reuniões	Síntese
Out./ 2012	R01 - Práticas Língua Portuguesa	Docentes (um de EFII e um de EM) socializam suas práticas sobre o mesmo conteúdo/conceito, porém, com abordagens distintas, considerando o ano/série e seus respectivos objetivos.
	R02 - Práticas Núcleo Bilíngue	Professores compartilham a estrutura do programa de ensino bilíngue nesta escola, esclarecendo o foco de cada uma das disciplinas que o compõe.
Nov./ 2012	R03 – Práticas Matemática	Docentes (um de EFII e um de EM) socializam suas práticas sobre o mesmo conteúdo/conceito, porém, com abordagens distintas, considerando o ano/série e seus respectivos objetivos.
	R04 - Discutindo resultados do ENEM ²⁷	A partir da apresentação dos resultados do Exame, considerando a “classificação” da escola, propõe-se o estabelecimento de metas e a discussão de ações, na perspectiva de alcançá-las.
Jun./ 2013	R05 - A (in)disciplina em sala de aula	Professores socializam ações adotadas no sentido de administrar a sala de aula, visando evitar/reduzir a indisciplina dos alunos.
	R06 - Novos projetos sugeridos por professores	Socialização, por um professor, de propostas novas de trabalho (extracurricular) e proposta de auto avaliação discente. Professores compartilham sobre a instalação de um espaço de uso comum, na perspectiva de estimular o desenvolvimento de projetos de pesquisa com alunos do EM.
Nov./ 2013	R07 – Práticas História	Docente socializa prática pedagógica, propiciando interação dos colegas de modo que eles possam vivenciar parcialmente o ambiente de sala de aula.

continua

²⁷ O ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, idealizado pelo Ministro da Educação Paulo Renato Souza (governo FHC), foi criado em 1998 com a proposta de avaliar a qualidade do ensino médio no Brasil. Desde sua criação tem passado por reformulações em seus objetivos centrais, com mudanças também na estrutura da prova, a partir de 2009. O Exame é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni) e também, em boa parte das universidades, como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. (<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>).

Quadro 2. Reuniões pedagógicas filmadas no período de outubro/2012 a setembro/2014.
(continuação)

Período	Reuniões	Síntese
Mai./ 2014	R08 – Práticas Língua Portuguesa	Docente socializa prática pedagógica, apresentando críticas ao uso de tecnologia.
Jun./ 2014	R09 - Senso comum e conhecimento científico	Proporciona reflexão sobre abordagens equivocadas encontradas em livros didáticos e também sobre opiniões baseadas em hábitos, preconceitos e tradições cristalizadas.
Ago./ 2014	R10 - Replanejamento	Reflexões sobre a escola e o papel do professor diante dos desafios da sala de aula.
Set./ 2014	R11 - Discutindo o processo avaliativo	Apresentação de propostas ao corpo docente para discussão e definição, diante de mudanças na forma de registrar o resultado do processo de avaliação.

Os temas abordados nas reuniões nas quais foram socializadas práticas pedagógicas foram selecionados pelos docentes que manifestaram o desejo de compartilhar suas experiências; e, os temas das demais reuniões foram propostos pela coordenação pedagógica, pela orientadora educacional ou pelas assessoras, de acordo com as demandas observadas ou mediante sugestão de professores. Cabe destacar que tais reuniões não foram planejadas como parte da pesquisa; ou seja, tanto os assuntos abordados quanto a organização e a condução das reuniões eram decisões coletivas decorrentes das necessidades da escola e fazia parte da sua dinâmica semanal. Contudo, ocupando ao mesmo tempo o lugar de Coordenadora Pedagógica e de Pesquisadora, não há como isentar da intencionalidade vinculada aos dois papéis.

Informo, ainda, que a maioria das gravações foi realizada com duas câmeras filmadoras, posicionadas da seguinte forma: uma na frente da sala de reuniões, de modo que quase todos os participantes pudessem ser visualizados; e, outra, no fundo da sala de reuniões, de maneira a captar o(s) falante(s) que compartilhava(m) práticas e dialogava(m) com o grupo. Considerando uma única câmera e a duração de cada reunião com uma hora e meia, são aproximadamente 990 horas de vídeo, que gerou cerca de 160 páginas de transcrição, com parágrafos em espaçamento simples. A posição de cada câmera auxiliou na identificação dos presentes, bem como a captar expressões faciais e outros movimentos dos participantes.

Ao assistir as filmagens de cada reunião, transcrevendo-as literalmente, busquei, também, anotar movimentos possíveis de serem percebidos pela pesquisadora, incluindo reações dos participantes, sejam através de palavras, gestos, expressões faciais e até mesmo a ausência de manifestações; uma vez que, a comunicação verbal acontece de todas as formas de expressão e quando nos calamos, não manifestando claramente nosso posicionamento, estamos nos posicionando e trata-se de um ato responsivo.

Ressalto, também, que na perspectiva de preservar a identidade dos participantes, foram-lhes atribuídos nomes fictícios nas transcrições e nos excertos destacados nesse trabalho, de acordo com a função. Os atores dessa esfera da atividade humana, aos quais me refiro, são 50 professores, dois coordenadores, dois assessores de área e um orientador educacional; e, no caso de haver referências a outras pessoas (alunos ou seus familiares) nas falas transcritas das filmagens realizadas, estes foram identificados pelas iniciais do nome. Assim, durante a análise das dinâmicas discursivas, quando me refiro a enunciados proferidos nas reuniões optei por utilizar nomes fictícios objetivando garantir o sigilo da identidade dos participantes. Para distinguir os docentes dos coordenadores, dos assessores de área e do orientador educacional, além do nome fictício, acrescentei CP1 (que sou eu) e CP2 para os coordenadores, A1 e A2 para os assessores de área e OE para o orientador educacional.

No Quadro 3, apresento a identificação de cada um dos profissionais participantes dos encontros, mesmo que não tenha havido manifestação explícita durante as reuniões. Também há informações da(s) respectiva(s) área(s) de conhecimento da formação inicial, bem como o ano de conclusão da graduação de cada profissional e o ano de contratação nessa escola. Outras informações poderão ser mencionadas ao longo do diálogo por mim pretendido, que constituirá o capítulo 3.

Quadro 3. Participantes das reuniões.

Identificação	Área Conhec.	Ano Graduação	Contratação na escola
Joana (A1)	LC	1990	1997
Marisa (A2)	MAT/CH	1978/1988	1981
Jô (CP1)	MAT	1992	1996
Berenice (CP2)	LC	2007	2007
Eduardo	LC	2011	2012
Joana	LC	1990	1997
Cássia	CN	1984	2003
Beatriz	LC	1990	1991
Fabiana	CH	1990	1991
Lilian	MAT	2002	2010
Lucio	CH	2003	2011
Rodrigo	CN	2004	2011
André	LC	1975	2002
Bárbara	LC	2000	2002
Felipe	CH	1999	2013
Gabriel	LC	2009	2012
Carlos	MAT	1994	1999
Cristina	CH	1992	1996
Bruno	LC	1989	1994
Fernanda	CH	1993	2008
Elaine	LC	2011	2012
Clarice	LC	2009	2010

continua

Quadro 3. Participantes das reuniões (continuação).

Identificação	Área Conhec.	Ano Graduação	Contratação na escola
Juarez	CN	2007	2012
Rosa	CH/LC	1996/2004	1998
Osvaldo	CN	2005	2012
Amanda	LC	2008	2011
Carolina	LC	1998	2000
Florianio	MAT	2011	2011
Rute	CH	2005	2012
Cristal	CN	1982	1996
Elisabeth	CH	1987	1999
Leila	LC	2015	2014
Alice	CN	1989	1996
Luciana	LC	1974	1992
Carmen	LC	2015	2012
Renato	LC	2003	2014
Marcos	CN	2001	2013
Elvira	CH	1989	1996
Rosana	MAT	2008	2012
Leandro	CH	1987	1995
Larissa	LC	2010	2011
Sergio	MAT	2010	2014
Alberto	CH	2010	2014
Adalberto	LC	2006	2014
Gloria	CH	2009	2008
Henrique	CH	2001	2005
Roseli	CH	2009	2014
Valmir	LC	2010	2014
Humberto	MAT	2007	2013
Wesley	CH	2010	2013
Rosalva	CH	1986	1987
Leonardo	CH	2005	2009
Sueli	LC	2009	2011
César	LC	1998	2012
Luiza (OE)	CH	1982	1991

OBS.: Quadro elaborado a partir de informações prestadas pelos participantes e/ou localizadas pelo currículo fornecido na época da contratação e/ou currículo Lattes, disponível no site do CNPq.

Esclareço, ainda, que os excertos destacados ao longo do diálogo da/entre pesquisadora com/e os discursos são identificados pelo número da reunião (R01, R02, e, assim, sucessivamente, conforme Quadro 2) e a respectiva ordem sequencial em que os excertos aparecem em cada reunião (E1, E2, ...), visando referências posteriores.

Além disso, cabe informar que a utilização do símbolo [...] nos excertos das transcrições, indica omissão de trechos do diálogo original que não comprometem a compreensão do discurso e as reticências entre palavras representam pausas na fala do locutor.

Como dito anteriormente, a escola na qual desenvolvi a pesquisa e na qual trabalhei na docência (1987-2010) é uma escola que, no período da pesquisa, valorizava a prática do diálogo e mantinha encontros semanais entre os docentes para discussão de diferentes situações

cotidianas que permeiam a vida escolar e, também, para a tomada de decisões que influenciam diretamente no fazer pedagógico dos envolvidos no processo.

Optei por trazer um excerto de uma das reuniões (R03), no enunciado da professora Joana que, a meu ver, oferece indícios da prática do diálogo:

Joana: E a gente queria ouvir dos professores, até o pessoal que participa desse projeto, qual é o balanço que a gente tem desse projeto... as dificuldades que tiveram, quais foram as coisas que a gente pode continuar... os destaques [...]. Mas, a gente **não podia encerrar o projeto sem ouvir os professores e a participação, a percepção de vocês também**, porque a gente tem tentado caminhar no sentido de unir. O projeto, ele só acontece porque somos nós que fazemos... não é uma coordenação do projeto, não é uma pessoa, ele só acontece porque ele é a nossa prática pedagógica... e a base, senão ele não... então **a gente gostaria de ouvir de vocês, como é que vocês sentiram, perceberam... e a gente gostaria das contribuições e do que vocês têm pra nos dizer...**

(R03 – E1, destaques meus)

As reuniões eram realizadas separadamente, por nível de ensino (EI, EFI, EFII e EM), com a participação efetiva da maioria dos docentes, as respectivas coordenações pedagógicas, orientadoras educacionais e, quando necessário, com assessoras de área. O cronograma desses encontros era elaborado no início de cada semestre pela respectiva Coordenação Pedagógica e a proposta era discutida com cada grupo, incluindo pelo menos uma reunião geral, uma específica por área de conhecimento, Conselhos de Ano/Série e Classe (trimestralmente)²⁸.

Esses encontros semanais, quando organizados pelas Coordenadoras Pedagógicas, além do caráter informativo propunham espaço para discussão de inúmeras situações do cotidiano escolar, para planejamento de ações coletivas e também momentos de formação considerando a socialização de práticas pedagógicas ou de cursos de formação continuada realizados externamente, leituras e reflexões diversificadas, oficinas que objetivavam o uso de tecnologia educacional, entre outros assuntos.

Em reuniões organizadas pela Orientadora Educacional eram abordadas questões referentes ao desenvolvimento dos alunos, considerando as dimensões do empenho e bom desenvolvimento escolar e também aspectos do seu desenvolvimento afetivo, emocional e social. As Assessoras de Área organizavam reuniões, em conjunto com as Coordenadoras Pedagógicas, de acordo com as necessidades observadas ao longo do ano quanto à efetivação

²⁸ No anexo IV, considerei o Cronograma de Reuniões do 1º Semestre de 2013, organizado em conjunto com as assessorias de área e aprovado pelo corpo docente, como um modelo adotado na escola, no segmento do EFII e EM.

do plano de ensino pedagógico das disciplinas e projetos, bem como quanto à integração horizontal e vertical do currículo, entre outros assuntos.

Ao longo do ano, eram programados, em comum acordo entre as coordenações pedagógicas, encontros nos quais participam todos os docentes (Planejamento anual²⁹, no início do ano letivo e reunião de replanejamento, no retorno das férias). Também eram realizados, esporadicamente e de acordo com a necessidade, encontros entre docentes de pelo menos dois níveis de ensino, em momentos que oportunizam a integração entre segmentos de ensino subsequentes (EI se reúne com EFI, EFI com EFII e EFII com EM).

Nas reuniões anuais de planejamento escolar buscava-se revisitar o PPP da escola, na perspectiva de retomar elementos que orientam as ações no seu cotidiano.

2.3. PERCURSO METODOLÓGICO PARA O EXERCÍCIO DE ANÁLISE

No que se refere à metodologia para análise dos dados, tendo em vista o significativo volume obtido na transcrição das onze reuniões filmadas ao longo de três anos (2012-2014), considero que o percurso metodológico foi sendo construído durante o trajeto percorrido no processo de compreensão dos enunciados proferidos nas reuniões e o necessário aprofundamento nas leituras dos referenciais teóricos.

Cabe destacar que, ao longo deste escrito, compartilho questionamentos que me auxiliaram nessa trajetória; mas, nem todas as perguntas serão respondidas, uma vez que algumas delas fazem parte do processo reflexivo da pesquisadora no exercício da análise dialógica do discurso.

Após a transcrição das filmagens, que foi realizada exclusivamente por mim, na perspectiva de garantir o anonimato dos participantes, assisti novamente a cada uma delas por diversas vezes, cotejando com o texto da transcrição, de modo a complementar enunciados e anotar percepções. No entanto, o que estava eu a procurar?

Confesso que quando iniciei o processo, não tinha muita clareza do que iria encontrar. Era uma experiência nova para mim, que estava acostumada a resultados práticos e exatos, devido à formação e trajetória acadêmica e profissional até esse momento. Talvez estivesse buscando elementos que pudessem me auxiliar quanto à minha atuação como Coordenadora Pedagógica; afinal, além de sentir falta da sala de aula onde me percebia segura como docente,

²⁹ No anexo V, considerei o Roteiro de Atividades para o Planejamento do ano de 2013 como um modelo de programação organizada em conjunto pelas coordenadoras pedagógicas, assessoras de área, orientadoras educacionais, pastoral e direção da escola.

não tinha muitas certezas sobre o novo papel que havia assumido. Além disso, por ter deixado a sala de aula para assumir a Coordenação, nos anos iniciais vivia sob constante pressão; de um lado, colegas de profissão e de outro as exigências da gestão.

Nesse contexto, meu primeiro olhar para os discursos, ainda no período de transcrições das filmagens, foi um olhar que buscava justificar os respectivos discursos mediante conhecimento de ações de cada profissional, observadas no cotidiano escolar. Nessa ocasião, não conseguia entender o necessário distanciamento do papel de Coordenadora para assumir o papel de Pesquisadora.

Alertada para essa questão, foram várias as etapas de leitura e releitura das transcrições, que me permitiram novos olhares ao material obtido. E, a cada olhar, novos questionamentos também surgiam quanto à compreensão de discursos nesse espaço-tempo de formação continuada, que são as reuniões pedagógicas. Mas, também, ao considerar o distanciamento, pude tomar ciência de mim mesma como Coordenadora, num excedente de visão propiciado tanto pela escuta dos enunciados de outros como dos meus próprios enunciados, que definem, nesse estudo, meus posicionamentos, o lugar de onde falo.

Foi num movimento que envolve distanciamento e aproximação que esse processo foi sendo construído, me permitindo entender que nunca temos a compreensão plena daquilo que reverbera no outro; pois, o que nos é possível conhecer em relação à consciência do outro, analogamente, é apenas a ponta do iceberg. A motivação (desejos, necessidades, interesses e emoções) que gera o pensamento de outrem, mesmo quando verbalizado, não nos é totalmente acessível. Não é possível dominar o que o outro pensa. A busca por essa compreensão é uma procura por uma “diferença não indiferente” (BAKHTIN, 2010, p.99).

Numa pesquisa, na qual se propõe o exercício da escuta, que não acontece sem alteridade, ou seja, sem um tempo reservado para ela, toma-se o conhecimento singular na relação; o que implica compreender que toda resposta gera uma nova pergunta; e, à medida que nos aproximamos do outro com nossas perguntas, as respostas quase sempre mudam o esperado inicialmente para os resultados, fazendo-nos voltar para o inseguro; pois a precisão, nas ciências humanas, é a superação da alteridade do alheio (BAKHTIN, 2015, p. 409).

Esse exercício, da possibilidade de desvendar pistas para a compreensão da dialogicidade, enquanto participante dela, na perspectiva de determinar rumos para a elaboração deste escrito, é semelhante à proposta de Ginzburg (1987; 1989) que, desejando compreender um fato histórico, numa escala micro, mapeia detalhes muitas vezes negligenciados, obscuros, numa atitude investigativa que traz à tona indícios que preenchem lacunas, que permitem

estabelecer conexões entre sinais observados, possibilitando acessar o que se mostra diretamente inacessível; ou seja, permitem a compreensão de uma realidade mais profunda, de significados não revelados, inatingíveis por outro método. Afinal, para Ginzburg (1989, p. 177), “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”.

Nesse sentido, o paradigma indiciário constitui uma base teórico-metodológica de análise própria das Ciências Humanas, que segundo Wisnivesky (2003, *apud* CAMPOS, 2014, p. 108),

Fundamenta-se na ideia da linguagem como elemento vivo que permite analisar e compreender o real. Reconhece a pluralidade de sentidos que podem ser a ele (real) atribuídos e a possibilidade de ir além do que está exposto. Essa concepção carrega consigo uma perspectiva transformadora de ações e de sentidos e assume um compromisso com o que não é oficialmente dito – mas sempre argumentado pelo dito –, buscando o não óbvio.

Considero que ao ler e reler as transcrições, bem como assistir outras vezes os vídeos das reuniões pedagógicas, buscando observar algo que já estava ali, mas que anteriormente havia me escapado aos olhos, me encontrava procurando indícios que me permitissem compreender os enunciados proferidos pelos/entre os participantes dessas reuniões, de modo a apreciar as particularidades dos dados, segundo os pressupostos teóricos adotados.

Segundo Aguiar (2012),

Esse procedimento consiste não em um método pré-estabelecido de como ler as fontes, visto que “o método é o caminho depois que o percorremos”, como afirmou o sinólogo francês Marcel Granet, citado por Ginzburg (FR, p. 294). Consiste no constante perguntar às fontes o que elas não estão mostrando claramente, olhando para aquilo que nossa subjetividade não vê num primeiro momento e imergindo numa investigação movida por nossa paixão de conhecer para construir o conhecimento (p. 6578).

Ao optar pelo paradigma indiciário, que permite a construção de percursos interpretativos a partir de indícios que o pesquisador encontra durante a caminhada, entendo que a pesquisa foi tomando forma e se constituindo à medida que buscava compreender detalhes dos enunciados, segundo o público ao qual se dirigiram e o contexto no qual foram proferidos.

Considerando, ainda, que não posso me abstrair de ter uma posição, visto que “um evento pode ser descrito somente de modo participante” (BAKHTIN, 2010, p. 84), me aproprio das palavras de Campos (2014) para afirmar que se trata de um movimento

que se fundamenta no alinhavo de fatos vividos no cotidiano com conhecimentos defendidos como base teórica do pesquisador. Base teórica que também determina as escolhas e as ações do pesquisador na prática. Por isso mesmo, permite reafirmar o singular do pesquisador e das relações que ele estabelece entre os indícios separados e saberes que o constituem (p. 108-9).

Assim, no período em que buscava me apropriar dos conceitos bakhtinianos, o jogo dialógico entre os participantes da pesquisa parecia me saltar aos olhos, evidenciando minha ingenuidade. Certamente não percebia, no cotidiano da escola, a existência de disputas político-pedagógicas.

E, num primeiro exercício de compreensão dos enunciados, me inquietei quanto aos indícios que me evidenciaram elementos da dialogicidade presentes nos discursos; ou seja, busquei enxergar, nos dados, as categorias bakhtinianas, o que me possibilitou estabelecer os primeiros eixos de análise.

Opto por compartilhar alguns questionamentos dessa etapa, na perspectiva de mostrar um pouco do caminho percorrido. Por exemplo, me questioneei sobre a intenção de alguns enunciados, bem como sobre a influência do enunciado de um no discurso do outro:

Eduardo: Eu tenho dois projetos pra essa série. [...] Drogas e diversidade sociocultural são dois projetos que a gente tinha que desenvolver nessas turmas deste ano. São dois problemas sérios que a gente tem e que, muitas vezes, se faz ouvidos moucos, como diria Machado de Assis. **Parece que não se toma conhecimento... Mas, são dois projetos que a gente precisava fazer... A impressão que eu tenho é que parece que os projetos são um pouco acachapados para os alunos;** os projetos tem que brotar dos alunos, quer dizer... o Celso Antunes diz isso: o projeto nasce, não é uma coisa que a gente implanta, o projeto nasce de necessidades, de questões que precisam ser trabalhadas ali dentro...

(R01 – E1 – destaques meus)

O destaque nesse excerto me levou a questionar: a quem estava sendo dirigida essa fala? Sem dúvida, Eduardo questionava os projetos pensados pelos professores mais antigos da casa e que se repetiam anualmente, sem considerar as necessidades dos alunos. Talvez fosse uma crítica provocativa ao que está posto e “não” pode ser mudado. Ou, ainda, uma crítica provocativa a mim, enquanto CP, pelo fato de não me atentar às necessidades emergentes e não propor mudanças, o que me permitiu refletir sobre meu papel e atuação junto ao corpo docente. Talvez seja tudo isso; ou não. Afinal, Eduardo era recém contratado na escola e a busca pela aceitação no grupo é natural para quem está chegando, uma vez que se desconhece o ambiente do qual passou a fazer parte e que se encontra organizado segundo as ideias dos que ali já estão.

Então, o primeiro exercício de compreensão dos enunciados me possibilitou observar que “a consideração do destinatário e a antecipação de sua atitude responsiva são frequentemente amplas, e inserem uma original dramaticidade no interior do enunciado” (BAKHTIN, 2015, p. 302); ou seja, os enunciados são repletos de intencionalidades e são proferidos segundo o público ao qual se destinam, sendo influenciados por ele e pelas expectativas das réplicas possíveis.

Além disso, como todo dizer é internamente dialogizado, cada enunciado deve ser visto, antes de tudo, como uma resposta aos enunciados precedentes, rejeitando-os, confirmando-os, completando-os, baseando-se neles (BAKHTIN, 2015).

Joana: Eu **preparei uma coisa; mas,... eu acho que vou dar uma boa cortada** e retomar por um lado assim... porque às vezes a gente programa as coisas e dá tudo errado... e eu queria falar um pouco sobre isso também. [...] Então, dá pra gente perceber que vale à pena em algumas coisas. **É alguma coisa pronta? É, gente eu faço isso... eu fiz em 2001, depois parei de dar aulas no Ensino Médio, fiz em 2009, 2010, 2011, 2012...** pode ser que eu tenha que mexer em algumas coisas... por isso que eu sempre vou mudando de personagem.

(R01 – E2 – destaques meus)

Essa é uma situação nem sempre perceptível, principalmente no momento em que o diálogo acontece; mas, ao ler/ouvir novamente essas interações, percebi que o enunciado de Eduardo, seguido de diversas adesões dos colegas, influenciou diretamente o discurso de Joana, que mesmo mudando o foco na sua fala inicial, defende seu posicionamento quanto à recorrência dos projetos.

Esses são apenas dois exemplos que compartilho na perspectiva de mostrar como o percurso foi sendo construído e como os questionamentos surgiam a cada novo olhar lançado para os enunciados.

Ao dialogar novamente com o referencial teórico sobre Formação de Professores, observamos que o meu olhar inicial não abrangia a perspectiva do fazer docente. Assim, num segundo exercício de compreensão dos enunciados, questionamentos sobre o trabalho docente nos permitiram destacar indícios que ampliaram nosso olhar sobre os dados.

Nessa ocasião, buscando indícios de como os participantes das reuniões se posicionavam em relação às questões pedagógicas, além de observar a presença de diversas vozes que direcionam o fazer pedagógico, me chamou a atenção o fato de em algumas reuniões haver mais interação que em outras; e, também busquei evidências que pudessem elucidar essa questão.

Contudo, as inquietações iniciais sobre o papel do Coordenador Pedagógico ainda não haviam sido contempladas; e, numa nova etapa, num terceiro exercício de compreensão dos enunciados, busquei indícios sobre essa questão, que me conduziram à definição dos eixos adotados. Esse exercício me propiciou condições de estar, ao mesmo tempo, enquanto pesquisadora com minhas ideologias, completamente envolvida pelo todo ideológico das vozes dos outros. E, me permitiu observar que, as interações, dependendo do assunto abordado nas reuniões, provocaram reflexões acerca do papel da escola, do papel do professor, da visão de mundo que orienta as ações pedagógicas nessa escola, corroborando o valor que tem as reuniões pedagógicas como espaço-tempo privilegiado para momentos de formação continuada.

E, a partir das observações possíveis ao longo deste percurso, considerando possibilidades de atuação do Coordenador Pedagógico, mediante a compreensão propiciada a partir do diálogo entre a pesquisadora e os discursos proferidos nas reuniões, bem como da pesquisadora consigo mesma, optei por considerar os discursos de sete das onze reuniões filmadas. Essa escolha se deve ao fato de os indícios observados me possibilitarem estruturar essa escrita em dois eixos de análise.

No primeiro eixo, intitulado “O Coordenador Pedagógico e as ‘vozes’ que constituem o fazer docente”, contemplo o diálogo que tive com os discursos nos quais evidenciei a forte presença do PPP – Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar, enquanto documentos que contêm parâmetros definidos por mantenedores, gestores, coordenadores, assessores e professores, baseados em concepções de educação que permearam a trajetória dessa escola e, também, em diretrizes histórico-culturais discutidas ao longo da sua existência. O fato de a escola fazer parte de um grupo de instituições de ensino, que no período de desenvolvimento da pesquisa, estavam se organizando na constituição de uma rede de educação, há também evidências da voz desses gestores, principalmente no discurso da Coordenação. Outras vozes, que se sobressaem nos enunciados, encontram-se vinculadas ao contexto social mais amplo, impondo constantes reflexões quanto ao papel da escola e ao papel do professor, tais como inovações tecnológicas, comportamento humano e políticas públicas para a educação. Essas mudanças geram implicações nas condições de trabalho docente e contribuem para uma crise de identidade profissional.

No eixo denominado “O Coordenador Pedagógico e a socialização de práticas pedagógicas”, o diálogo me levou a compreensão de que o ato de compartilhar oralmente, apesar de apresentar a possibilidade de reelaboração da fala, não “desfaz” o que foi dito; e, me

propiciou reflexões sobre o valor desses momentos nos quais o enunciador se expõe; inicialmente a si mesmo, reconhecendo seus saberes, suas fragilidades, suas crenças, concepções que o permitem agir como age, para depois revelar-se ao outro. Momentos singulares de formação que, se mediados pelo CP, podem ser potencializados.

Nesse eixo, estão agrupadas as reuniões, nas quais a interação verbal explícita, no sentido de questionamentos e troca de experiências, quase não ocorre. Será que não havia nada a acrescentar quanto a reflexões sobre as práticas socializadas?

Lucio: Eu busco, de certo modo, **conquistar os alunos** com os temas. [...] no sentido da gente **despertar o interesse dos alunos**. [...] Então, eles têm a obrigação de descobrir o que é verdade, o que não é. [...] Então, de certo modo, eu **convivo o meu aluno a participar do tema**. [...] O interessante é que no geral, isso também faz com que a maior parte deles, fiquem atentos. Essa coisa de fazer pergunta, né. **O tempo todo ter alguém fazendo uma pergunta** pra você, por mais que você esteja disperso, parece que aquilo te dá um start pra voltar. [...] não dá, a meu ver, pra **trabalhar sem o uso de muita imagem**. [...] A proposta do trabalho, nesse caso especificamente com o ensino médio, foi a **realização de um flash mob** que eles tinham que representar sobre o feudalismo e aí, pessoal, essa folha é entregue... é um **roteiro do trabalho** e é entregue uma folha para cada aluno.

(R07 – E1 – destaques meus)

Beatriz: Foi joia. Parabéns! (Palmas....)

(R03 – E2 – destaques meus)

Enfatizo, aqui, que mesmo não havendo pronunciamentos orais imediatos, o diálogo de cada docente consigo mesmo, nessas ocasiões, inevitavelmente produzirá respostas. Afinal, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2015, p. 272).

Finalizo este capítulo afirmando que, mesmo compreendendo que a cada novo olhar lançado para esses discursos e, também, para o escrito ora produzido, novos indícios poderão ser observados, outras reflexões surgirão e, ininterruptamente, outros diálogos acontecerão, faz-se necessário estabelecer um limite para a conclusão dessa pesquisa. Assim, no próximo capítulo, optei por narrar a dinâmica discursiva do processo de produção de dados, estabelecida até o momento, evidenciando contribuições para a atuação do Coordenador Pedagógico em cada um dos eixos definidos, em resposta às nossas inquietações, bem como lições aprendidas por mim que considero de significativa relevância para o meu desenvolvimento, tanto pessoal quanto profissional.

No próximo capítulo, portanto, apresento uma possibilidade de análise, segundo a compreensão que tive dos enunciados com os quais dialoguei, estabelecendo relações a partir

de indícios observados ao longo deste diálogo. Entretanto, isso não significa que não existam outras possibilidades de análises; pois, somos seres expressivos e falantes, num mundo de linguagens, signos e significações que não só refletem como também refratam o mundo, permitindo, dialeticamente, outras e novas interpretações: “fica aqui, então, a convicção de que as análises não se esgotaram, mas há um momento em que é necessário estacionar para poder experimentar o gozo das descobertas” (SADALLA, 2007, *apud* CAMPOS, 2014, p. 119).

CAPÍTULO III

DIALOGANDO COM OS DISCURSOS

Como enfatizado anteriormente, na perspectiva bakhtiniana, o sujeito é mediador entre as significações sociais possíveis e os enunciados que profere em situação. Assim, quando dizemos algo, oralmente ou por meio da elaboração de um texto, o fazemos de uma dada maneira dirigindo-nos a alguém, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizermos, interfere tanto na escolha dos itens lexicais que utilizamos como na entonação da voz.

Segundo Ponzio (2010), baseando-se nas ideias de Bakhtin,

A enunciação é o resultado de uma interação eu-outro, também nas suas características formais. Cada texto, escrito ou oral, está ligado dialogicamente com outros textos, é calculado em consideração de possíveis outros textos, que ele pode produzir como reação, antecipando respostas, objeções, e se orienta em referência a textos anteriormente produzidos aos quais alude, replica, objeta, ou dos quais procura apoio, retomando-os, imitando-os, aprofundando-os, etc. (p. 37).

Portanto, este escrito, na condição de requisito parcial para a obtenção de título de doutor em educação, segue um formato conforme exigência de textos elaborados para tal finalidade; mas, considerando que sua elaboração se dá a partir das possibilidades de encontro de vozes, onde “cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera os sentidos da palavra alheia; é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz” (PONZIO, 2010, p. 37), essa produção só foi possível em um momento muito além da transcrição dos discursos gravados em vídeos, após compreender o necessário exercício da alteridade, constituindo-se como um discurso de muitas vozes.

Analisando as condições concretas de produção dos discursos nas reuniões apreciadas neste estudo, considero que o grupo de participantes era constituído por profissionais que valorizavam a profissão. Alguns docentes atuavam em outros segmentos de ensino, além do EFII e EM; e, boa parte da equipe atuava profissionalmente somente nessa instituição de ensino.

Considero que era um corpo docente que mantinha um bom diálogo entre os pares e também com as coordenadoras pedagógicas, assessoras de área e orientadora educacional, respeitando-se as divergências de pensamentos e com ampla liberdade de expressão.

Os excertos a seguir são exemplos desse meu olhar:

Elisabeth: Bom, falou primeiro Cristina, depois o Lucio... eu acho assim...todo mundo tem as suas regras; só que eu acho assim, que **escutando o outro você começa a ver a deficiência da sua.**

Gloria: Exatamente, isso que eu ia falar.

Elisabeth: E isso é bom e você começa a pensar...

Gloria: ...porque com tu funciona e comigo não funciona.

Elisabeth: Ele coloca ali no caderno... imagina no sexto ano, pra eles, regra de um, regra do outro, importantíssimo, ver a regra de cada professor. Colocar no caderno, e é onde você tem pra buscar com eles..., cadê minhas regras, abram..., isso eu achei super, pra mim foi bom, são trocas.

Beatriz: Não há receita; né, Elisabeth?

Elisabeth e Elvira: Não há receita. (concordando com a cabeça)

Beatriz: O que funciona pra um, não funciona pro outro.

[...] Então, eu tenho..., eu não estive desde o começo, [...] mas, assim, **eu acredito muito nesta coisa da troca, ela enriquece**, bem que a Elisabeth falou, ela enriquece. assim..., não há receita; eu sou professora que mostra muita personalidade, tenho umas regras rígidas, tenho o controle da classe, mas mesmo assim tem classes que me dão muito trabalho, mas como eu ensino isto pra alguém? Não tem como ensinar, **é o meu jeito de ser, né?** Então eu dou fora, mas não tem ... é o meu jeito, e não há como ensinar, **é o jeito de cada um.**

(R05 – E1 – destaques meus)

Joana (A1): Por isso que a gente está aqui em uma reunião pedagógica em que se constrói esse cotidiano, **é nesse compartilhar que a gente pode ter então assim, a nossa prática aperfeiçoada, a nossa construção enquanto professor**, melhorada sim. Por isso que é assim, pra mim, **este momento de discussão, de estarmos juntos, de conversarmos vai fazer a diferença na minha sala de aula.**

(R10 – E1 – destaques meus)

Contudo, havia subgrupos que se constituíram de acordo com o tempo de casa ou com a área de conhecimento ou pela identificação de ideias, defendendo seus posicionamentos. De maneira geral, as reuniões pedagógicas tinham uma significativa presença dos docentes.

Ao longo do período em que registrei em vídeo as reuniões em questão (2012 a 2014), o clima institucional podia ser considerado tranquilo no que se refere à estabilidade do corpo docente, com pouquíssimas mudanças no grupo (EFII e EM) a não ser por algumas

substituições e algumas novas contratações devido ao crescimento orgânico da escola; ou seja, situações consideradas naturais³⁰.

Considero que os enunciados proferidos nessas reuniões pedagógicas revelam as peculiaridades desse grupo de profissionais, no interior dessa escola, bem como as finalidades dos diálogos propiciados, caracterizando, nos espaços instaurados, um gênero discursivo.

Como esclarecido anteriormente, minha pretensão foi construir dados, a partir da minha participação e observações, de maneira que eu pudesse dialogar com as vozes presentes no contexto das reuniões consideradas, na perspectiva de compreender a constituição dos enunciados desencadeados nessas ocasiões, no intuito de captar não só vozes “isoladas”, mas relações dialógicas entre elas, considerando possibilidades de atuação do Coordenador Pedagógico, no que se refere à FCCE.

Como destacado na seção 3, do Capítulo II, por não oferecer uma técnica, um método pré-definidos para o desenvolvimento de investigações, a escolha do paradigma indiciário me possibilitou a construção do percurso da minha pesquisa, utilizando as palavras de outrem enquanto dados produzidos a partir dos discursos.

Considero que a análise dos dados nesta pesquisa se dá de forma equivalente ao proposto por Ginzburg (2007) quando sugere que, para decifrar documentos nos quais as informações não são “objetivas”, esses textos devem ser lidos como produtos de uma relação específica. O autor afirma que “devemos aprender a desembaraçar os fios multicores que constituíam o emaranhado desses diálogos” (GINZBURG, 2007, p. 287).

No entanto, é a particularidade do estudo do homem que propõe Bakhtin (2010; 2015), concebendo-o como singular e único e, portanto, não há palavra última a seu respeito, que permite com que a metodologia indiciária de Ginzburg (1989) se faça presente neste estudo

Assim, é dessa maneira que entendo o caminho percorrido para a construção dos dados nessa pesquisa, considerando que os enunciados transcritos, das gravações de reuniões pedagógicas, encontram-se repletos de informações não objetivas, que podem ser desvendadas a cada novo olhar lançado ao material, a cada novo exercício de escuta realizado com o objetivo de desembaraçar os fios do emaranhado dialógico em que eles se estabelecem.

Cabe lembrar, novamente, antes de narrar sobre os indícios que me permitiram definir os eixos de análise, bem como possibilidades de atuação do CP, a partir da análise dialógica do

³⁰ O maior crescimento orgânico na escola, que gerou o aumento no número de docentes contratados, ocorreu no EFI, que de 2007 a 2010 manteve 8 turmas, em 2012 atingiu 13 turmas e em 2014 contava com 15 turmas, enquanto os segmentos do EFII e do EM continuavam estáveis.

discurso, que na abordagem bakhtiniana, o conceito de voz(es) está intrinsicamente relacionado ao conceito de dialogismo, enquanto confronto de diferentes posicionamentos, pontos de vista, intenções, posturas ideológicas, pois a concepção de linguagem, nessa perspectiva, funda-se num pensamento concreto assentado na relação entre um “eu” e um “outro”.

Considero, assim, para a presente pesquisa, que as interações dialógicas estabelecidas em momentos de reuniões pedagógicas encontram-se influenciadas por outras vozes advindas de diferentes interlocutores. Entre essas vozes, que busco evidenciar no decorrer da análise, destaco: desvalorização e condições de trabalho do professor, novas tendências metodológicas, a legislação às quais a escola está sujeita, o advento da tecnologia, as exigências da sociedade quanto às avaliações após a conclusão da educação básica (ENEM, Vestibulares), o Projeto Político Pedagógico da escola, o Regimento Escolar e o momento de mudança que a instituição *locus* da pesquisa estava vivenciando no período da obtenção dos dados, como parte de uma Rede de Educação.

Diante disso, na perspectiva de evidenciar ao leitor conceitos bakhtinianos observados no percurso da construção e análise dos dados, optei por destacá-los em negrito.

3.1. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS “VOZES” QUE CONSTITUEM O FAZER DOCENTE

Neste eixo, são considerados excertos das reuniões R04, R09, R10 e R11, nas quais foram abordados temas abrangentes que trouxeram para a reflexão determinadas vozes que ecoam no interior da escola, que passam a fazer parte dos discursos ali presentes; e, conseqüentemente, influenciam a ação pedagógica dos profissionais que nela atuam. No decorrer do diálogo, busquei destacar elementos da perspectiva enunciativa-discursiva observados ao longo do processo.

Na perspectiva de proporcionar clareza quanto à dinâmica discursiva das reuniões, escolhi apresentar uma síntese do assunto tratado em cada uma delas e, na sequência, narrar o diálogo estabelecido a partir da busca de pistas para minhas indagações.

A reunião R04 foi um momento no qual eu (CP1) compartilhei os resultados obtidos no ENEM de 2011, por área do conhecimento, apresentando uma análise comparativa dos três anos em que os alunos da escola realizaram o exame, a partir de gráficos que explicitavam percentuais de crescimento/queda no período, na perspectiva de estabelecer, coletivamente, metas para os próximos anos.

Em R09, uma proposta apresentada por Rodrigo objetivou proporcionar reflexões acerca do papel da escola quanto ao compromisso de romper com a cultura de senso comum, de modo a proporcionar oportunidades de aprendizagem significativas, a partir da distinção entre conhecimento científico e senso comum. Na ocasião, considerando minha ausência devido a uma convocação extraordinária da Direção Geral da instituição, para o mesmo horário, a reunião foi mediada por Marisa (A2).

Numa oportunidade de (re)planejar ações, na perspectiva de refletir sobre a escola, considerando seu PPP, o contexto da escola e a conjuntura na qual ela estava inserida nessa ocasião, no início do segundo semestre de 2014, R10 foi uma reunião conduzida em conjunto por mim (CP1), Joana (A1) e Marisa (A2), numa dinâmica discursiva que abordou o papel do professor frente a novos desafios que se lhes apresentam diante de mudanças sociais e culturais vivenciadas na escola, mas que, de maneira geral, não se consegue refletir e propor ações na mesma “velocidade” em que surgem. Uma dessas mudanças refere-se ao perfil de alunos de uma geração cujo comportamento extrapola limites bem definidos em gerações anteriores.

Na reunião R11, diante de mudanças, consideradas necessárias para a convergência de ações com vistas à constituição da Rede de Educação (mencionada anteriormente), eu (CP1) apresentei ao corpo docente, para discussão, resultado das reuniões do Grupo de Trabalho instituído para dialogar sobre a concepção de avaliação que a escola adotava, bem como nova forma de registro do resultado avaliativo dos alunos.

Esse Grupo de Trabalho, ao qual me refiro, foi proposto e definido coletivamente após várias reuniões pedagógicas, nas quais o corpo docente identificou a necessidade de discutir sobre a concepção de avaliação defendida na escola e a forma de registro que era utilizada (conceitos expressos a partir de legendas).

Quanto ao percurso de análise, um dos primeiros questionamentos, para os quais busquei indícios nos enunciados das reuniões, está associado às vozes de autoridade no discurso. Como identificá-las? De onde vêm? Confesso que me surpreendi com meu próprio discurso. Nos primeiros excertos destacados, os indícios observados me possibilitaram identificar que, tanto o meu enunciado (CP1) como a voz da avaliação externa ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, criada e desenvolvida pela autarquia governamental INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), atuaram como forças centrípetas³¹ no interior da escola.

³¹ Vozes de autoridade, que impõem certa centralização enunciativa no plurilinguismo da realidade.

Jô (CP1): Bem, como todos sabem, nós tivemos a divulgação dos resultados do ENEM. **Acho que ninguém ficou muito feliz com o resultado, né?** Mas, é isso; infelizmente. Então, vamos discutir um pouquinho isso. (apresenta slide com gráfico e aguarda) [...] Eu acho que no gráfico fica mais fácil da gente enxergar, né? (Alguns concordaram sinalizando com a cabeça e outros verbalmente). Podemos ver o crescimento, nossa posição, as diferenças entre nós e os outros nas médias, etc.

[...] Porque é que eu fiz essa média geral? Pra que a gente possa ver em todas as áreas, o crescimento ou decréscimo; onde é que a gente estava **em 2009, quando a gente ficou em 2º lugar**.

Amanda: Em 2º lugar? (expressando surpresa!!)

Jô (CP1): Sim, em 2009 ficamos em 2º lugar na cidade.

Rosa: Esses números se referem a algum percentual?

Jô (CP1): Não, são as médias que a gente teve.

Rosa: Média? Como? Uma soma?

Jô (CP1): Não, a média é aritmética e é calculada a partir das notas dos nossos alunos.

Rosa: Mas..., assim..., chegaria no 1.000, por exemplo? [...]

Berenice (CP2): E o inglês? É incorporado a partir de 2010, né?

Jô (CP1): O inglês foi incorporado a partir de 2011, na área de Linguagens e Códigos, num total de 40 questões de Língua Portuguesa e 5 de Inglês. Então, Inglês, na verdade, só um ano que a gente teve.

Berenice (CP2): É o segundo ano?

Jô (CP1): Sim, foi o segundo ano que entrou Inglês; mas, deste ano a gente não tem o resultado ainda. Temos só o de 2011.

Amanda: Esse não é o resultado...? Você não tem o resultado deste ano?

Jô (CP1): Não. Deste ano, eles fizeram agora. A gente só tem acesso ao resultado no ano que vem.

Marisa (A2): É sempre em novembro; em novembro do ano seguinte. Então, o resultado do ENEM 2012 só será divulgado em novembro de 2013.

Amanda: Ah, entendi.

(R04 – E1, destaques meus)

No que se refere ao corpo docente, quais foram as reações deles diante dessas vozes? No âmbito da escola, o meu enunciado (CP1) talvez seja inquestionável, devido à minha posição na hierarquia organizacional. Mas, a voz do ENEM também impacta diretamente no cotidiano escolar, enquanto regra instituída por órgão externo ao seu ambiente, cujo resultado era e continua sendo utilizado para mensurar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Nos questionamentos que se seguem, no excerto, constata-se que, mesmo o ENEM existindo desde 1998 e os alunos dessa escola tendo-o realizado nos últimos três anos, a “voz” dessa avaliação externa, até esse momento, não estava presente nos respectivos discursos de boa parte dos docentes, o que me permite afirmar que discutir sobre os resultados da escola no ENEM (ou em outras avaliações, bem como diretrizes externas), estimulando conhecer sua

procedência, o contexto no qual foi elaborado, seus objetivos e os impactos na escola e na sociedade constitui parte de um processo de formação, com vistas ao papel da escola diante de exigências emergentes na sociedade na qual está inserida.

Num contexto mais amplo, os bons resultados no referido exame vinham sendo utilizados por escolas como marketing para a captação de novas matrículas; e, o corpo docente, mediante a “novidade” dessa avaliação e a necessidade de preparar os alunos para sua realização, expressada no meu discurso, não esboçam réplicas explícitas nesse momento. Sem dúvida, sentidos e significados do que estava sendo partilhado na ocasião seriam internalizados e reconstruídos internamente.

A partir dessa oportunidade de discussão/reflexão, o tema passou a ser considerado ao longo dos anos letivos subsequentes desde as reuniões de planejamento dessa escola, objetivando estabelecer relação entre o que se ensina, como se ensina, o porquê se ensina e as etapas acadêmicas que estão por vir na vida do educando. Assim, essa voz, até então desconhecida, passou a constituir o cotidiano da escola, provocando mudanças na organização do trabalho pedagógico. No próximo excerto, a força centrípeta do meu discurso, agora com citações que a justificam, encontrou adesão de docentes:

Jô (CP1): [...] a gente está precisando pensar um pouquinho em como é que estamos e **o que é que nós queremos**. [...] nós temos um **projeto pedagógico** que valoriza muito o atitudinal, o humano e tal, mas a gente tem condições de trabalhar as duas coisas, a gente não pode usar isso como argumento para ir mal. [...], a gente está deixando muito solto e a gente, no EM, vai precisar mudar esse perfil.

Nós temos que ter professores que avaliem melhor, que se posicionem melhor, que cobrem. Porque a gente tem percebido que os alunos chegam no 3º Ano e não querem nada com nada; e isso, **eu tenho ouvido de vocês mesmos** (*alguns concordam balançando a cabeça*). Não sou eu que estou na sala de aula; **eu tenho ouvido de vocês que os alunos não querem mais nada com nada**; [...], o que a gente precisa mudar? Como nós vamos mudar e o que nós vamos fazer para atingir outro patamar, **eu gostaria de ouvir de vocês, porque eu não posso impor**. [...] Então, de cada área, eu gostaria de ouvir... **qual seria a nossa meta?**

Marisa (A2): Eu acho que antes de discutir isso [...]. Acho que pra gente falar em meta, seria interessante avaliar o nosso histórico. **Pra gente colocar uma meta de crescimento, a gente tem que ver o que está acontecendo com a gente nos últimos anos**. Quais são os nossos resultados?

[...]

Jô (CP1): Nós estamos com dois segundos anos [...] eles estão pedindo para o ano que vem..., coisas assim, sabe... que **eles querem mais**.

Cristal: Eles querem mais. (*concordando e enfatizando*)

Jô (CP1): Eles estão **pedindo para que os professores sejam mais exigentes**. Agora..., a gente precisa esperar que o aluno peça? Isso é que é engraçado.

(R04 – E3, destaques meus)

Mesmo afirmando que não posso impor nada, em consonância com a proposta de uma gestão democrática, cito o PPP da escola, retomo falas de alguns docentes (de outros diálogos), e utilizo, também, enunciados de alunos, no sentido de justificar o estabelecimento de metas, corroborando um discurso que representa a “voz” dos meus superiores (Rede de Educação); mas, de certa forma, já incorporado por mim.

Mesmo sendo um discurso que apesar de coercivo, construído sob a influência de outras vozes, encontra adesão entre os docentes (destaques em itálico no segundo parágrafo deste excerto, bem como nas palavras de Cristal) e também da assessora Marisa (A2). São indícios de que esse grupo sentia a necessidade de mudança ou apenas a adesão à voz de autoridade da Coordenadora? Afinal, no meu discurso, o uso de “nós” e “a gente”, que indica o outro, bem como a expressão inicial “está precisando”, com valor imperativo, são formas dissimuladas de autoridade, que pode ter levado à manipulação dos enunciados do grupo.

Essa compreensão só foi possível neste estudo, pois no momento da reunião, na interação não consegui analisar meu próprio discurso. Foi necessário ouvir a mim mesma, bem como a reação dos participantes, mais de uma vez, na perspectiva enunciativa-discursiva, para perceber que meus enunciados podem ser considerados monológicos.

Ao longo da reunião, a produção de sentidos e significados do que estava sendo compartilhado, propiciaram réplicas que me permitiram entender o excedente de visão como a compreensão que cada um de nós tem de si mediante o olhar e a palavra do outro; e, também, o ato responsivo como um posicionamento no qual cada sujeito “assina” aquilo que fala/faz.

Carlos: A gente enfrenta aí a questão da participação dos alunos, a gente observou também, na listagem, que **nosso colégio teve quase 100% de participação**. E, a gente tem um monte de alunos com extremas dificuldades, de inclusão, aluno que não vem estudando e vem sendo passado pelo Conselho, por nós mesmos (*a maioria dos participantes concorda com a cabeça e alguns repetem: por nós mesmos*) e a gente sabe que isso puxa (sinalizando com a mão, puxando para baixo). [...]

Carolina: Porque eu questiono assim..., eu acho que tem que melhorar sim a questão da exigência; **o que ele falou, achei ótimo, a gente mesmo passa aluno em Conselho... eu acho que isso tem que repensar...** [...] Esse ano foi o ano mais difícil de trabalhar com o terceiro ano e eu acho que é por causa disso mesmo que o Carlos falou. [...]

Gabriel: Eu acho que..., assim, eu sou professor novo aqui; mas, anotei algumas coisas durante essa discussão. E achei assim, diante dessa conversa, eu acho que nós, como professores, **a gente precisa ser um pouquinho mais homogêneo nessa questão de cobrança**, nessa questão de prazo para entregar material.

(R04 – E3, destaques meus)

O enunciado de Carlos, que retoma discursos antigos, além de encontrar apoio nos enunciados de Carolina e Gabriel, permite que colegas reflitam sobre suas ações, tomando consciência de si a partir do que ouviram e assumindo a responsabilidade pela situação em discussão.

Entendo que, neste excerto, o uso de “nós” e “a gente”, nos enunciados, são evidências que evocam o sentido de “coletivo”, de compromisso e responsabilidade de todos nas ações/decisões que orientam o cotidiano escolar. Ações que culminaram em decisões nas reuniões de Conselho e que foram reconhecidas como contributos para a situação em discussão. São expressões que convidam todos à reflexão. Sem dúvida, indícios observados neste trecho me permitem inferir que ocorreu um processo de reflexividade coletiva, pois ao analisar a situação e a si mesmo, os docentes se reconhecem entre os responsáveis pela situação focalizada.

Na continuidade do discurso de Carlos, que segue trazendo o coletivo para a reflexão, percebo que, além de se considerar um participante ativo no processo, sugere mudança de atitude do grupo, contribuindo com proposta de transformação. Encontramos, nos próximos excertos (E5, E6), reações de aderência ao enunciado de Carlos; mas, também, há contra-argumentos e posicionamentos divergentes nos enunciados de colegas. Cada um deles, como participantes da interação dialógica, assume antecipadamente a atitude ética de responder por seus próprios atos, o que dizem e pensam (ato responsável, responsabilidade) e de reagir ativamente àquilo que chega aos seus ouvidos (responsividade).

Carlos: Eu acho que, realmente assim, eu acho que já há muito tempo, a gente vem lá desde a 6ª série trabalhando com os grupos e nós **estamos com uma leva, na área de exatas, muito defasada**, de não saber fazer continhas de fração. Mas, porque que não sabem? Eles **param justamente na questão do Conselho. Nós não temos coragem de brigar pra aquele aluno ficar**, pra ele melhorar o nível dele... depois, a gente acaba pagando o preço, que é o que está acontecendo aí. O Juarez também está aí e está vendo as dificuldades que está sendo na área dele... ele está sendo bem exigente... Eu acho que não é com ferro e fogo... a gente sabe... eu acho que a gente tem que dosar, realmente. A gente sabe que tem alunos com extremas dificuldades e um empenho enorme, a gente tem que considerar isso. Mas, **nós estamos com um grupo, um número muito alto de alunos que não estão fazendo nada, a sua parte.** Nem o mínimo... eu tenho lá alunos do terceiro ano do Ensino Médio, que eles tiraram OIA³² o ano todo; nessa prova de recuperação, hoje, não entregaram material nenhum que eu pedi para fazer; ou seja, eles vão para a final. Já estão na final... os três trimestres... **agora eu pergunto... esse aluno vai ser retido? Qual é a nossa**

³² A escola em questão utilizava, na época da pesquisa, conceitos para expressar o resultado do processo avaliativo. OIA (Objetivos Insuficientemente Atingidos) era o conceito atribuído nos casos em que o aluno demonstrava insuficiência de aproveitamento na maioria dos objetivos valorativos e de conhecimento, revelando a necessidade de acompanhamento sistemático de estudos e encaminhamentos à recuperação paralela e final.

fala? Ah, é terceiro ano, né... então, o que eu vou fazer, porque é que eu vou gastar meu tempo? (*entonação forte, enfatizando o questionamento*). A gente já conversou com a coordenação... de **trabalhar mais fortemente no primeiro e no segundo ano** pra ir criando (gesticula, representando o hábito de estudo)... mas, mesmo lá no terceiro, tem que moralizar, tem que saber que no terceiro também fica. [...] E aí, qual vai ser a nossa briga? Agora, eu acho que, assim, não é só essa ação que a gente tem que fazer; a ação tem que ser durante o ano, **a exigência nossa tem que ser durante o ano.**

Jô (CP1): O tempo todo. E não é só no Ensino Médio porque o resultado no ENEM não é do aluno que cursou três anos no Ensino Médio. É a trajetória dele... escolar, da vida toda.

(R04 – E4 – destaques meus)

No início deste excerto, evidencio certa frustração na afirmação “Nós não temos coragem de brigar pra aquele aluno ficar, pra ele melhorar o nível dele”, pois, entendo que na sua maneira de pensar, alunos com muitas dificuldades (defasagens) deveriam ser retidos. Porém, no Conselho, talvez sinta sua voz solitária, numa situação desencorajadora por não constatar a retenção desse(s) aluno(s) no conjunto dos componentes curriculares do ano/série.

Em meu enunciado, estão presentes indícios de um distanciamento ao compartilhar a compreensão de uma visão mais ampla, alargando o olhar para além da situação em discussão; pois não é simplesmente o resultado do ENEM que está posto; e, muito menos a atuação dos professores do Ensino Médio; mas, o conjunto de ações desenvolvidas por toda a equipe da escola, na perspectiva de promover o aprendizado e o desenvolvimento, tanto do aluno quanto do professor; ou seja, a reflexão que se propõe é sobre a prática.

No próximo excerto, o enunciado de Beatriz, além de mostrar aderência ao discurso de Carlos quanto à necessidade de exigência do corpo docente ao longo do ano, destaca a necessidade de mudança de cultura instalada entre os educandos em virtude de ações (ou a falta delas) coletivas. Seu enunciado, cuja intenção é provocar a reflexão do grupo, é baseado na sua observação em relação à falta de compromisso dos alunos (e posicionamento do corpo docente) no cotidiano escolar e, para validar seu argumento apresenta trecho de uma memória discursiva (discursos já ditos ou vivenciados que nos constituem), citando parte de um diálogo com uma colega de trabalho, referente aluno egresso do colégio, que mudou sua postura quanto ao estudo quando trocou de escola.

Beatriz: Então..., eu vou entrar na discussão também. Eu vejo assim, **a questão é que se tornou prática nessa escola, alunos não fazem nada.** Tanto que a gente escuta eles saírem daqui e falarem: agora eu estou fazendo (*concordância de alguns colegas, com a cabeça*). Até tem uma colega nossa, não sei se ela está aqui agora (olha ao redor), um amigo do filho mudou... agora eu to fazendo... e porque você não fazia antes?... ele riu. [...] Agora, **como a gente vai tirar essa cultura do aqui eu**

faço se eu quero? Isso eu não sei e acho que só a gente, professor, não resolve não.

(R04 – E5 – destaques meus)

O enunciado de Beatriz, que traz a discussão para o lugar “nessa escola”, aponta a necessidade de envolvimento de outros profissionais da escola; e, talvez da família. Com certeza, refere-se aos coordenadores, orientador e até mesmo à direção da escola.

Essa mesma questão, sobre cultura escolar nessa escola, foi abordada na reunião (R10). Então, optei por trazer o excerto, que também provocativo, na perspectiva de complementar a reflexão.

Fabiana: [...] Educar é exercer influência, nós somos seres culturais, nós somos influenciados, e quando falo culturais eu não falo de uma cultura superficial, estou falando de uma formação de gente, tá...então veja, a gente tem que formar aluno, cultura de aluno, o que é ser aluno, a partir também do que é ser professor; [...] é um atestado de incompetência não ser capaz de gerir algumas situações em sala de aula; [...] a gente tem que criar uma cultura de aluno...eles tem que entender que aula é aula, gente, isso nós não podemos abrir mão, sabe. Como fazer isso? [...]...agora, há momentos aqui, que os alunos precisam fazer coisas, que talvez eles não queiram (*muitos concordam*), na maior parte do tempo...mas a gente tem cultura de aluno, mas aos poucos, se a gente vai fazendo isso, a gente vai tendo menos trabalho, [...] eles tem que entender, tem que ter aula, eu vou ter aula, se eu usar o celular vai ter consequência. [...] eu acho, que a gente não pode abrir mão disso. **Cultura de aluno é a gente que estabelece.**

(R10 – E2 – destaques meus)

Reações como essas, que buscam interpretar o universo da escola, na perspectiva de discutir a questão disciplinar, atitudes de compromisso, atribuições, responsabilidades, tanto dos alunos, como dos docentes me permitem trazer para reflexão o conceito de cultura escolar, que conforme Dominique Juliá (2001), é definida como

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar a condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (p. 10).

Mas, a quem cabe aplicar essas normas e práticas? E, por quem são definidas? Como bem afirma o autor (JULIÁ, 2001), essas normas e práticas não podem ser analisadas sem considerar o contexto no qual são constituídas, pois a cultura escolar sofre influências das culturas que lhe são contemporâneas e com as quais dialoga, possibilitando transformar-se, ao mesmo tempo em que, também, as transforma.

Nessa perspectiva, a cultura escolar não pode ser pensada sem levar em consideração o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores. Considero que os excertos em questão (R04 – E5 e R10 – E1) apresentam indícios de diferentes compreensões sobre o assunto e os respectivos papéis (escola, alunos, docentes, família), possibilitando reflexões significativas. A cultura escolar, nessa escola, com certeza, reflete a visão de mundo considerada em seu PPP, no que se refere à uma formação para a autonomia; mas, também apresenta traços de concepções e crenças dos que aplicam esse conjunto de normas e práticas e que expressam a necessidade de mudança e as contradições pertinentes ao processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, a cultura escolar também reflete consequências de mudanças histórico-sociais que atribuem outras demandas para a escola.

Sem dúvidas, no grupo, há compreensões divergentes quanto à formação para a autonomia; pois em outro trecho da reunião (R04), a solução apresentada por Floriano, na perspectiva de melhorar o desempenho da escola no ENEM, causa estranheza e indignação, tanto em mim como para a OE. Ambas, enfatizamos ideias preconizadas no Projeto Político Pedagógico da escola, em defesa da formação para a autonomia e liberdade de escolha. Trata-se da “voz” do PPP, já internalizada por nós; mas não conseguimos convencer Floriano, que mantém seu posicionamento na continuidade do diálogo.

Floriano: Eu acho que aluno assim, nesse caso, OIA, OIA o ano inteiro, **o colégio tinha que dar um jeito e fazer o possível para não deixar um aluno desses fazer o ENEM.**

Luiza (OE): Não existe isso!! (mostrando-se indignada)

Floriano: Pelo que a gente pode perceber... pelo que a gente viu...

[Luiza (OE) e Jô (CP1) se entreolham, demonstrando indignação com a proposta de Floriano]

Jô (CP1): Mas, espera aí, Floriano, isso vai contra a nossa proposta.

Luiza (OE): O aluno faz o ENEM, independente da escola.

Floriano: Mas, não é obrigado fazer o ENEM.

Luiza (OE): Não. Mas se ele quer fazer, o aluno se inscreve.

Jô (CP1): O aluno é OIA o ano inteiro aqui na escola e a gente pode não saber porque... mas se ele quiser fazer o ENEM, ele faz... **é um direito dele...**

Floriano: Pelo que eu vi ali, foram 23 alunos que fizeram a prova... uma quantidade pequena...se um aluno zerar uma prova dessa... [...] Mas, e se o colégio tivesse, sei lá, uns 100 alunos e 3 vão mal, a nota está lá em cima; agora, se 3 alunos vão mal num grupo pequeno...

Jô (CP1): Mas, nós não podemos impedir o aluno de fazer a prova.

(R04 – E6 – destaques meus)

Entendo o discurso de Floriano como uma reação às vozes de autoridade e cobrança, tanto minha (CP1) como do ENEM. Mas, também incorporado por um discurso de mercado, influenciado por práticas externas, de escolas que, na época, selecionavam alunos para realizar o exame, aspirando os melhores resultados. Essa situação é mencionada também por Carlos (R04 – E3, primeiro parágrafo). Uma sugestão de Floriano para atender à cobrança (metas) da escola, mesmo que contraria os princípios defendidos em seu PPP. Considero que Floriano procura dar um caráter mais pragmático à situação, emitindo opiniões.

Este é um exemplo de tensão entre vozes presentes nas relações dialógicas, que nesse caso está evidenciada nos enunciados dos falantes, que se posicionam defendendo os respectivos pontos de vista e, portanto, suas crenças. Esse confronto entre posicionamentos ocorre tanto no discurso consciente como no inconsciente dos que não se manifestaram oralmente, num exercício de escuta e alteridade. Trata-se da tensão vivenciada nas relações dialógicas, pois ao nos posicionarmos, ao fazermos nossas escolhas, negamos outras possibilidades.

Observando a situação instalada com o posicionamento de Floriano, a assessora Marisa (A2), que hierarquicamente também pode ser interpretada como uma voz de autoridade, pede a palavra e estimula o pensamento coletivo, no sentido de refletir sobre o papel da escola. E, os enunciados que se desencadeiam, bem como os dos excertos anteriores (E4, E5), me levam a questionar se havia clareza entre os docentes quanto aos documentos oficiais da escola, no que se refere tanto à concepção quanto aos parâmetros de avaliação adotados.

Marisa (A2): [...] vamos refletir um pouco na fala do Floriano. **Qual é o papel nosso, de escola?** É excluir o aluno que vai mal ou é tentar trazer ele para a escola e tentar reverter esse perfil? Por quê? a gente descarta? Então, somos uma escola de descarte? Ou trabalha diferente, oferece outra possibilidade.

André: Se durante três trimestres, ele não respondeu...então, retém... ele tenta de novo.

Marisa (A2): Então..., é uma posição.

Jô (CP1): Então, André, aí... esse aluno ficou, realmente três trimestres com OIA. Só que aí, a gente vai ver os outros componentes curriculares no Boletim dele...

Luiza (OE): Tá lindo!

Jô (CP1): Ele está aprovado nas outras disciplinas.

Clarice: Mas, e se ele não aprovar na recuperação final, ele retém?

Jô (CP1): Se ele ficou em uma disciplina, a diretoria de ensino não vai reprovar ele nunca. É um único componente curricular. Nem o nosso Regimento³³...

³³ O processo de avaliação, no Regimento Escolar dessa escola, determinava que: Art. 93. A avaliação do aproveitamento escolar do aluno observa a norma de preponderância: I. dos aspectos qualitativos do aproveitamento sobre os quantitativos; II. dos resultados obtidos ao longo do ano sobre os do final do ano; III. do

Clarice: Um só não reprova?

Beatriz: Na minha adolescência, reprovava.

(R04 – E7 – destaques meus)

Nesse trecho, há indícios de desconhecimento quanto aos parâmetros de aprovação/reprovação de alunos. Considerando que a avaliação, de maneira geral, enquanto parte do processo de ensino e aprendizagem, sempre exigirá momentos de reflexão coletiva devido à subjetividade que lhe é inerente, entendo que cabe ao Coordenador Pedagógico a organização de encontros que a possibilitem, incluindo as distintas concepções de avaliação e não somente a defendida no PPP da escola, bem como o referente capítulo do Regimento Escolar, que sem dúvida atende à legislação em vigor.

Assim, dada a relevância do assunto e, também, a necessidade de mudança na forma de registro dos resultados avaliativos nessa escola, em virtude do agrupamento das escolas em uma rede de educação, o tema voltou a ser discutido em outras oportunidades e uma dessas reuniões (R11) é considerada neste estudo.

No excerto abaixo, ao retomar a necessidade de ações coletivas nessa escola, encontramos indícios de insegurança no discurso de Rodrigo. Seu discurso, além de ser réplica a enunciados anteriores, apresenta influências pelo já dito em situação vivenciada com colegas de outra escola. Mas, no enunciado de Marisa (A2), a ênfase se dá quanto ao coletivo responsável.

Marisa (A2): O que é que nós, enquanto corpo docente nas áreas, que eu acho que é isso que vai ser... [...]. **É esse trabalho de corpo que a gente está tentando buscar, de ações comuns, exigências comuns, de envolvimento, de práticas comuns...** É claro que cada um, na sua área, vai propor diferente. As áreas têm trabalhos diferentes, maneiras diferentes de chegar no objetivo. Mas, a gente precisa sempre estar discutindo isso.

[...]

Rodrigo: Nós precisamos estar cientes de que, ao pegarmos mais pesado com os alunos, nós vamos ter uma queda no boletim. Por exemplo, **eu vi isso acontecer com colegas meus, em outros colégios, eles cobravam muito e foram chamados na coordenação... o que está acontecendo? Mais da metade da sala foi mal na sua prova. Então, o problema não está com os alunos, professor; está com o senhor.** Eu vi isso acontecer com amigos meus, colegas meus em outros colégios. Então, **a gente tem que ter essa ciência, tem que ter essa reflexão, de que ao cobrar mais, começando isso no primeiro ano, pra eles já sentirem no começo como vai ser a coisa, que as responsabilidades no ensino médio são maiores do que no fundamental II, que no fundamental II eles têm Ciências e que essas ciências vão se desdobrar em três disciplinas, que agora eles têm que dar conta. Então, eles vão sentir um impacto**

resultado global obtido pelo aluno na série, ano, nível ou módulo sobre os resultados obtidos em componentes curriculares individualizados.

muito grande e nós temos que ter consciência de que vai cair... o primeiro trimestre, pelo menos, vai ser uma desgraça.

[...]

Jô (CP1): [...] Mas, **o que a A2 estava tentando falar aqui, é que não é um professor, é o grupo.**

Beatriz: É... isso aí!

[...]

Marisa (A2): São **ações de grupo**... todos nós... pra não ficar esse discurso, lá... um faz, outro não faz... E, além do puxar Rodrigo, o que significa “o puxar” para o grupo... é isso que nós estamos buscando... essa coerência de ação... [...]. É de trabalho mesmo... de levar e trazer... levar e devolver... dar retorno, correção... [...], é uma **ação conjunta, de corpo docente**; por isso que a gente tem que discutir isso e a gente definir isso. Não é a coordenadora (CP1) que vai dizer o que tem que ser feito, não é a assessoria, não é a Luiza (OE). Nós, a partir do ano que vem, vamos estar coesos numa ação porque **a gente tem uma meta, que nós vamos querer atingir e essa meta foi discutida por nós.**

(R04 – E8 – destaques meus)

Nessa passagem, num discurso, cuja intenção é provocar reflexões acerca da necessidade de definições e implementações de ações individuais, mas comuns a todos os professores, observo, no último parágrafo, indícios de que Marisa (A2) também aderiu ao discurso da rede de educação, mesmo considerando que tal meta deva ser proposta pelo corpo docente.

Cabe destacar que reflexões oportunizadas nesses diálogos possibilitaram, posteriormente, alinhar procedimentos comuns do corpo docente objetivando maior coerência nas ações coletivas, o que contribuiu para mudanças de atitudes dos alunos quanto ao compromisso com os estudos, resultando em melhor desempenho acadêmico. Para mim, esse resultado é fruto de reflexões coletivas que foram mobilizadas em reuniões pedagógicas; pois essa ideia, de identificar o problema, discutir e buscar coletivamente soluções para ele é, segundo referenciais citados na seção 1 do capítulo I, parte constitutiva de processos formativos no interior da escola.

No questionamento a seguir, além de proporcionar condições para uma reflexão coletiva sobre a educação que se praticava nessa escola, em conflito com as exigências que estavam chegando, é possível observar indícios de que Eduardo (contratado a menos de um ano), em pouco tempo de vivência na escola, se identificou rapidamente com o discurso contido no PPP da escola, entendendo a visão de mundo nele contida.

Eduardo: Eu quero dizer o seguinte... [...] desde que eu comecei a trabalhar... eu trabalho em cursinho, dou aula no 3. Ano do ensino médio, trabalho com vestibular, enfim, sempre foi esse meu universo... [...] quando cheguei aqui perguntei, como é que é o 3. Ano? É revisão? Tem alguma apostila? Eles fazem exercícios todos os dias? Eu estava acostumado com esse tipo de sistema. E me disseram, não, não é bem assim, você vai sacar como é. E aí, **fui trabalhando e fui sacando e fui me apaixonando, de certa forma, pelo tipo de educação que se faz aqui.** [...] a gente leva os alunos pra fora, a gente faz uma série de atividades de leitura, senso crítico, os alunos respondem isso pra gente, eles falam assim: **olha professor, aqui é um colégio legal, a gente tem atividades interessantes, é senso crítico, são coisas pra vida, etc.** etc. etc. A própria V. me falou: bom, eu sei que vou ter que fazer um ano de cursinho mesmo, mas não me arrependo da formação que eu tive, porque eu acho que os três anos que tive aqui foram muito válidos e tal. Bom, aí vem a Diretora, numa última reunião aqui, e fala dos padrões de educação no Brasil e assim, educação crítica, Paulo Freire e não sei o que lá, isso o colégio está fazendo,... quer dizer, **corroborou a minha concepção do que é educação nessa escola.** Eu já gostava e minha pergunta é: **em que sentido os resultados do ENEM avaliam o tipo de trabalho que a gente está fazendo aqui?** Quer dizer, em que sentido eles são parâmetros para pensar o tipo de educação... se os alunos estão sendo bem ou mal educados? É essa minha pergunta. [...] **em que sentido esses dados servem para nos avaliar?**

(R04 – E9 – destaques meus)

Para questionar a contradição entre o tema abordado na reunião e o projeto educacional desta escola, Eduardo utilizou enunciado de aluna e citou discurso da diretora. São vozes presentes na sua memória discursiva, que serviram para contra argumentar as ideias que foram debatidas nessa reunião.

Ideias essas que foram apresentadas pela própria coordenação pedagógica, que inicia a reunião cobrando o corpo docente sobre os resultados da escola no ENEM. Contradição que foi percebida nesse processo de reflexão, durante a elaboração deste escrito, me possibilitando identificar certa confusão nos meus enunciados; ora defendendo a visão que consta no PPP da escola, ora trazendo o discurso incoerente com o documento e com minha própria crença, até então.

Essas indagações de Eduardo remetem à contínua tensão entre a formação preconizada no PPP da escola e o atendimento às ideias difundidas por distintas vozes sociais, provenientes de diferentes setores da sociedade³⁴ que atuam como forças centrípetas na formação de consciências, no que se refere ao preparo para posterior etapa acadêmica.

Essa contradição é destacada no PPP da escola:

³⁴ Entre essas vozes estão órgãos governamentais, organismos internacionais, instituições que mobilizam o mercado, tanto educacional como de trabalho, entre outras.

Formar para a existência humana no mundo, em sua complexidade em primeiro lugar e, preparar para o vestibular como uma exigência ainda da cultura educacional em nosso país, tem marcado de forma tencionada o modo e a maneira como se vêm construindo e gestando os processos pedagógicos e educacionais no Colégio Piracicabano a partir das Diretrizes para a Educação. (PPP, p. 7)

No cenário pensado para conduzir a reunião (R04), a partir da apresentação dos resultados do ENEM, constato que meus enunciados, dirigidos ao grupo de participantes, estão repletos de intencionalidade e, certamente, esperava concluir a reunião com propostas de metas para o próximo ano, bem como previsão de ações para alcançá-las. Entretanto, o que se pode observar é que várias réplicas, com os respectivos posicionamentos, direcionaram os enunciados para o fazer pedagógico do corpo docente, permitindo condições de refletir sobre o quanto as ações de um interferem nas de outro(s) e, conseqüentemente em todo o processo educacional, evidenciando a importância do planejamento, da organização e da realização do trabalho em equipe.

Nesse sentido, os demais enunciados também estão carregados de intencionalidades; seja para justificar o baixo desempenho da escola no exame em questão, seja para alertar quanto às possíveis conseqüências de uma decisão frente às exigências propostas, seja para defender a concepção de educação preconizada em documentos oficiais da escola.

Discussões como essa, referentes ao papel da escola e do professor a partir de uma conjuntura mais ampla, tendo em vista o contexto sócio-histórico-cultural no qual a escola está inserida e as influências e exigências emergentes dele, propiciam experiências formativas singulares para todos os envolvidos. Aliás, no conjunto de reuniões, nas quais foram discutidos temas amplos, que constituem a complexidade do fazer pedagógico, desfrutei o prazer de exercitar a escuta; pois, ao buscar a compreensão de como se entrelaçam os fios na trama dialógica tecida nas reuniões pedagógicas, foi possível identificar, também, a singularidade da própria instituição de ensino, na qual desenvolvi a pesquisa.

Esta é uma escola estabelecida num contexto de confluência de muitas ideias, mas que tem parâmetros bem definidos quanto à filosofia de educação adotada. Espera-se, diante disso, que a conduta dos que nela trabalham seja dimensionada por esses parâmetros; ou seja, pelas vozes presentes no seu PPP, que por sua vez dialogam com vozes contidas tanto no contexto como no referencial teórico considerado quando de sua elaboração, incluindo documentos orientadores segundo seu caráter confessional.

Joana (A1): [...] a gente pensou um pouquinho em conversar sobre a questão do perfil do professor. Como é que tem que ser esse professor? Ou seja, como é que eu tenho que ser? **Quem sou e para onde vou** e tudo mais. Então, a gente trouxe aqui pra vocês uma dinâmica, algumas coisas para gente conversar, pra gente falar sobre isso. Então, como é que eu me vejo, como é isso? **Como seria o ideal?** Onde estou e tudo mais. Então, após ouvir a fala da diretora sobre a missão e a visão da escola, a gente pensou: é a partir daqui que vamos começar; porque, **não é nessa escola que eu estou?** Que **já tem esses dois aspectos colocados, discutidos e solidificados pra gente?** Então, a gente vai voltar e ler de novo porque **é a partir disso que a gente vai conversar**, vai discutir algumas questões mais práticas do nosso cotidiano. [...] São eixos bem importantes, não é?

[...] Bom, aqui a gente tem uma situação e que... tudo bem ... ele chegou ao extremo, a gente pode discutir essa questão... mas que **está cotidianamente nas nossas atividades**, não é? [...] o que é que a gente faz? **Qual é a nossa prática? O que é ser um professor nessa circunstância?** Agora a gente queria ouvir... E daí? ... um professor do Colégio nessa visão... Gente, não dá pra dizer que a gente acerta sempre... nós somos...

(R10 – E3, destaques meus)

O convite de Joana (A1) à reflexão estabelece um lugar comum, que é a escola na qual trabalham e que apresenta “dois aspectos colocados, discutidos e solidificados”; ou seja, a reflexão possui um ponto de partida e um caminho a ser trilhado; não se discute por quem esses aspectos foram colocados, discutidos e solidificados. Trata-se de uma voz de autoridade, inquestionável. Não há manifestações quanto à missão e à visão da instituição.

Nos enunciados a seguir, encontramos indícios de que a dinâmica proposta para essa reunião (vídeo³⁵) provocou reações que evidenciaram o que o outro revela em mim; ou seja, como tomo consciência de mim ao ouvir o outro.

Felipe: Esse tipo de situação, por exemplo, você tem um aluno que... é muito comum isso, é frequente... em que **o aluno não está atento à sua aula porque ele acha sua aula desinteressante... e, vamos sempre encontrar isso; ou não?** Então, o que acontece... eu acho que a melhor forma de agir com isso é o bom humor... [...]. Por exemplo, é frequente em sala de aula, o aluno usando (mostra o celular)... [...] geração *touch screen* (demonstra com gestos) ... então, eu costumo brincar com o aluno... [...] então, eu vou chegando no aluno e vou brincando com ele ... na piada, na brincadeira... e **tentando neutralizar um pouquinho aquela atitude dele** e tentar trazer pra perto de mim. [...]

Joana (A1): Agora você tocou num aspecto muito interessante... tem lá o nosso aluno que está lá mexendo ... **tem alguma regra sobre isso?**

Vários: Tem!

³⁵ O vídeo (em espanhol) utilizado para iniciar a reflexão, mostra uma sala de aula, na qual, enquanto um professor explica o conteúdo, num grupo de alunos que estão dispersos, um garoto está filmando outro que está a importunar uma garota, sentada à sua frente, puxando seu cabelo; o garoto mexe no cabelo da garota várias vezes e ela se vira pedindo, com gestos, para que pare. O professor percebe essa movimentação e, enquanto fala, explicando o conteúdo da aula, dirige-se à lousa, apanha o apagador e lança-o, acertando o garoto que importunava a colega. O professor ressalta que já havia avisado em aulas anteriores sobre esse comportamento.

Joana (A1): E daí como é que a gente faz... regras × comportamento?

Fabiana: Ué, a regra precisa ser cumprida.

Joana (A1): Concordo plenamente. E daí, como é que a gente faz pra essa regra ser cumprida?

[...]

Marisa (A2): Na verdade, nesse vídeo que acabamos de ver, o foco não é mais a aula. [...] onde a gente quer chegar com isso? **Qual é a nossa atitude pedagógica, enquanto corpo, dentro da missão e da visão do Colégio?** [...] é isso que **a gente está buscando, dialogar** sobre qual seria a melhor atitude a ser tomada para sanar essa dificuldade, todos nós reclamamos disso; mas, se não for **uma atitude comum, de corpo**, não adianta.

(R10 – E4, destaques meus)

O enunciado de Felipe, além de considerar o cotidiano escolar, enquanto espaço de contradição, evidencia o advento dos *smartphones* como um fator que têm frequentemente comprometido o fazer pedagógico, apontando a necessidade de reflexão sobre como trabalhar com essa geração altamente conectada. Evidentemente, a escola e os profissionais que nela atuam não conseguem acompanhar as transformações, sejam elas tecnológicas ou sociais, na mesma velocidade em que estas ocorrem.

Felipe: [...] há um outro problema grave aí, que é o momento que a gente vive, a gente está em um **momento histórico em que as regras não são claras mais, as famílias são disfuncionais mesmo**, o pai deixou de ser pai, a mãe deixou de ser mãe, é amigão (vários concordam com a cabeça), pai e mãe são amigões. Não tem que ser amigão, tem que ser pai e mãe. Então você perde está **questão funcional da família, da hierarquia, da ordem**. Então, a criança, quando chega na escola chega disfuncional, você é mais um colegão, [...] então a mente deles também não está treinada para entender regras, pra entender limites, pra entender lei,... é complicada nesta geração, e **isso também vai agravar nosso trabalho**, [...], mas o fato é que a escola, na estrutura do século XIX, com a geração de hoje, totalmente sem estrutura pra ser escola; então, assim, é difícil esse diálogo.

(R10 – E5, destaques meus)

Observando a condução dessa reunião, identifiquei sinais de que a abordagem desse tema se deu em virtude da necessidade de refletir com os docentes sobre “fazer valer regras de comportamento”, consideradas necessárias no ambiente escolar e estabelecidas coletivamente.

Tais regras existem; e, precisam ser cumpridas. Por outro lado, enunciados de várias reuniões indicam que não eram consideradas no cotidiano da escola por todos os envolvidos no processo. Em R04, como apontado no excerto E5, o não cumprimento de regras foi tratado como a necessidade de criar uma cultura de aluno, em R05 foram socializadas ações adotadas no sentido de administrar a sala de aula, visando evitar/reduzir a indisciplina de alunos

Luiza (OE):Boa tarde! Como solicitado em outros momentos, devido algumas **dificuldades no controle de algumas turmas**, hoje gostaríamos de conversar um pouco a respeito das ações que cada um adota, no sentido de administrar a (in)disciplina dos alunos. **Alguns de vocês relataram parcialmente os procedimentos adotados, mas, consideramos ter esse momento para compartilhar essas ações.**

[...]

Fabiana: [...]... eu sinto que a gente precisa **construir com os nossos alunos...** não diria **uma cultura de aluno....**, mas um **modo de ser de aluno** [...] Eu não admito brincadeira com o colega. [...] Então, a gente sente isso. Agora, de fato, a insistência, no dia a dia, ela tem que convencer porque se não a gente não... não consegue, né. [...] a gente acaba trabalhando com algumas séries muito essa postura de aluno do que o próprio conteúdo da gente (**Lucio:** do que o próprio conhecimento). Então, assim, as duas coisas têm que acontecer e, eu acho que a **minha maior dificuldade é que essas duas coisas caminhem** juntas. [...] Mas, então, eu acho que é uma questão de postura/cultura deles. Eles têm que entender que eles são alunos.

(R05 – E2, destaques meus)

e em R10, a intencionalidade do diálogo proposto por Joana (A1) e Marisa (A2) remete a uma reflexão que considera a prática coletiva, institucional, a partir de parâmetros estabelecidos.

Enquanto Coordenadora Pedagógica, afirmo que a abordagem dos temas, principalmente em R05 e R10, foi pensada em conjunto com as Assessorias de Área e Orientação Educacional, como momentos para dialogar com o corpo docente, objetivando propiciar reflexões sobre o assunto, de acordo com necessidade observada, na perspectiva de promover mudança.

Considero, também, que a dinâmica discursiva aponta uma questão mais profunda, pois traz à tona a questão da autoridade docente, que se encontra atrelada à crise de identidade profissional docente, apontando fatores extraescolares, que dificultam a atuação do professor.

Beatriz: Então, [...] a gente está vivendo uma coisa muito chata né? Porque é tudo politicamente correto, não sei o quê. Então é assim olha, **os alunos nos constroem e há alunos que nos constroem a aula inteira**, não é? Então é assim, eu... **há momentos que eu também constranjo sim o aluno; mas, deliberadamente**, depois que a razão já está bem em funcionamento, porque assim... e as vezes coloco no lugar... [...]; eu falo para os alunos assim: olha, a minha profissão... **eu sou professora, isto aqui é uma sala de aula, dentro de um colégio, a aula é minha**, então... amigo sinto muito, eu **estou em pleno exercício da minha profissão**, né? [...]

Joana (A1): [...] Então, assim, **a gente precisa ter esta dimensão de que quem também ta controlando este grupo, esta turma, somos nós e não o contrário**, porque a gente percebe bem nesta situação (apontando para o vídeo) de que é jogar a sala contra a atenção do professor, então a gente precisa voltar este domínio pra nós. **E, não somos nós os profissionais? Gosto muito desta palavra, a gente é profissional da educação, a gente tem uma formação, a gente tem uma vivência,**

que precisa ser valorizada e o primeiro que valoriza somos nós mesmos. Então nós somos profissionais, nós estudamos pra isso, nós temos vivência pra isso, então a gente precisa ter esta identidade bem consolidada, não é?

(R10 – E6, destaques meus)

E, mais uma vez, evidencio a forte presença da voz do PPP da escola, pois os enunciados de Joana (A1), no excerto E5, além de valorizar a oportunidade do diálogo para o desenvolvimento dos profissionais ali presentes, estabelecem conexão entre a concepção de uma educação para além dos conteúdos, que se preocupa com uma formação mais ampla e a escola *locus* da pesquisa, na qual se acredita haver condições de ela ser desenvolvida. Percebo nessas passagens, a potência da reflexão coletiva que considera pensar a escola diante dos desafios que lhe são apresentados.

Joana (A1): [...] nós estamos inseridos nessa situação e emocionalmente envolvidos também. [...] a nossa intenção é **discutir a nossa realidade, o nosso cotidiano, ele tem toda essa complexidade, e que a gente só vai crescendo nesta dimensão da gente conversar**, e cada dia um degrau de um aspecto. Então é assim, não é neste sentido, de que a gente não vai mais errar aqui, [...]; não, porque **os alunos são diferentes, as turmas são diferentes e nós somos diferentes, mas a gente precisa ter uma base sólida de sustentação, porque das minhas atitudes, e como é que eu me enxergo, como é que eu vejo essas dimensões na sala de aula.**

[...] mas eu acho que isso que a gente está tentando resgatar inclusive com esta questão de confessionalidade, **somos seres humanos, somos seres que se relacionam, e como é este relacionamento?** Então, eu acho assim... que o que a gente tem discutido aqui e colocado, acho que está passando muito por isso; ta, **eu preciso trazer as regras, as ordens, mas em que ambiente? de que maneira?** Porque a gente entende, porque eu acredito que nós adultos aqui, que **regras em um ambiente adequado, para aprendizagem, é necessário, na sala de aula**, senão você não consegue dar conta do restante, não é? Mas, isso passa por pessoas, por seres humanos, que estão se relacionando; então **qual é este ambiente, como é que eu construo isto aí, então a gente não pode perder, mesmo nesta sociedade extremamente tecnológica, que passa até por estas questões virtuais de relacionamento, a gente ainda precisa primar por estas relações**, e por isso que assim..., **o professor ainda é o centro desta questão da educação**, não só ele, porque, **o aluno tem o seu papel vital**, tanto é que estamos discutindo essas relações aqui, mas são pessoas, isto a gente não pode perder de vista; então, **eu acho que isto pode ser um dos eixos que nos conduza a uma boa prática pedagógica.**

(R10 – E7, destaques meus)

Além de destacar a perda da autoridade do professor diante de mudanças sociais e culturais que tem impactado a escola, esses enunciados apontam a necessidade da existência de regras para o ambiente da sala de aula, enquanto espaço onde as relações professor-aluno e aluno-aluno são inerentes ao processo de desenvolvimento.

A questão do estabelecimento de regras, bem como o cumprimento delas no dia a dia da escola gera manifestações que buscam fora da escola, justificativas para situações vivenciadas no seu interior.

Juarez: Eu acho que **é uma questão de respeito ao ambiente** (*há concordância de alguns professores*); Então, assim..., o que eu fiquei pensando quando vocês colocaram isso..., pra mim é muito obvio, é assim: [...] O ano passado eu fui na linha de montagem da Hyundai. [...] em todos os espaços ali tem uma **linha amarela**, e não tem placa nenhuma então o que o aluno associa, ambiente, linha amarela, se eu passar da linha amarela, vai cair uma peça na minha cabeça e eu vou morrer....pode cair....Agora a questão é, **sala de aula é um ambiente**, fazendo uma analogia, qual é a placa que tem que estar escrito ali (*Roseli concorda com a cabeça*), pro aluno ter esta segurança, **aqui é um ambiente que eu tenho que respeitar**,.....exatamente, **o problema não está no professor**, o problema é que a gente fica criando..., não, como é que eu vou agir? pra resolver o problema....o problema está no ambiente e como é que o aluno tem que tem que[**Joana (A1): como é que a gente constrói esse ambiente?**] exatamente...então é uma questão de ambiente, porque lá na Hyundai ele teve este comportamento, no zoológico ele tem, e na sala de aula não....eu **acho que o problema não é meu, o problema é dele...**

Joana (A1): Então, mas então **quem constrói esse ambiente?**

Juarez: Então... **não sei.** (*risos*)

Joana (A1): Na verdade, **quem é a escola?**

Juarez: Porque é que ele não tem este respeito dentro da sala de aula?

Joana (A1): Então..., onde é que estão as regras que nós discutimos? **Porque quem é a autoridade na sala de aula?** (**Juarez:** *gesticula com as mãos indicando: não sei*) quem é que, então, teria que ser a **pessoa que vai regular essas leis...** Quem é? Quem é o profissional, quem é o adulto?

(R10 – E8, destaques meus)

O diálogo entre Juarez e Joana (A1) proporciona reflexão a respeito do ambiente de sala de aula, evidenciando a autoridade do professor, enquanto responsável pela definição de limites e cumprimento de regras.

Um outro olhar para o vídeo dessa reunião me levou a perceber que a entonação de voz de Juarez bem como sua fisionomia refletiam desconforto do docente diante da proposta de pensar ações que destoavam do seu modo de ser, enquanto professor brincalhão tanto entre os alunos quanto os colegas. Até mesmo os risos causados pela expressão “não sei”, no terceiro parágrafo, são, na minha compreensão, uma réplica contrária à reflexão proposta.

O riso, na perspectiva bakhtiniana, é um enunciado e suscita interpretações, pois é pleno de efeitos de sentido em situações de interação estabelecidas entre os sujeitos, apresentando materialidade e tem diversas funções.

Nessa situação, o riso provocado por Juarez é materializado por colegas; mas, sua face, seus gestos e a situação de produção desse enunciado têm efeito de ironia relacionado aos demais enunciados da interação dialógica que discute a questão dos papéis e respectivas responsabilidades no processo educativo.

Os enunciados a seguir retomando a reflexão a partir do vídeo apresentado, responderam ao discurso de Juarez e ao questionamento de Joana (A1) (no excerto anterior) e remeteram à complexidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar, lembrando que o ambiente escolar é um espaço de contradição, no qual o professor tem intencionalidades e objetivos distintos das do corpo discente, e geri-lo não é uma tarefa simples.

Bruno: Eu acho assim...Vou voltar pro vídeo. O professor que jogou o negócio na cabeça do aluno, ele **está prezando o ambiente, ele está tentando prezar o ambiente, cumprir a regra, construir o espaço**, eu acho que a discussão é como é que a gente faz isto? que é a fala que Fabiana teve, como é que a gente faz isso? Eu acho que a gente não pode perder de vista que **a relação de ensino e aprendizado, o espaço é um espaço de contradição; o espaço é de contradição** (ênfatisa), eu quero discutir uma coisa que é fundamental para os alunos, mas os alunos não acham nada fundamental (*muitos concordam com a cabeça*) e querem fazer uma outra coisa, né?

[...] **é uma relação de contradição, em muitos momentos, não em todos, mas em muitos momentos...** e a discussão..., este é o nó da pedagogia, é como é que a gente resolve isso e aí **não tem exatamente uma regra definida**. Por isso é que a gente, às vezes, joga um negócio na cabeça do outro. A gente pode achar isso horroroso; [...] mas isso acontece, porque também faz parte do **ambiente de contradição e também de toda a relação que a gente tem**; a discussão... **a nossa busca é tentar compatibilizar essas contradições da melhor maneira possível**, é isso não é simples, por isso que a gente erra...

(R10 – E9, destaques meus)

Esses enunciados apresentam evidências do que o outro revela em cada um de nós. Lembrando que, nessa dinâmica dialógica, o sujeito também é o “outro” do outro; pois, ainda que ele se defina a partir do outro, ao mesmo tempo também o define; o que, segundo Sobral (2009, p. 123) “trata-se do inacabamento constitutivo do Ser, tão rico de ressonâncias filosóficas: os seres só se completam na relação com outros seres, porque nenhum ser pode ver em si mesmo todos os aspectos que o constituem, cabendo essa tarefa aos outros”.

O enunciado de Gabriel, ao apontar situações vivenciadas no interior da escola, de regras que são discutidas e definidas no grupo e que não são cumpridas, comprometendo todo o processo educativo, propicia um **excedente de visão**, evidenciando o sujeito como um agente responsável por seus atos e responsivo ao outro.

Gabriel: [...] Eu acho assim, a gente precisa ser um pouquinho realista também e entender que **a culpa também é do professor, e às vezes a gente esquece de assumir isso como um grupo.** Então, a gente até define isto no começo do ano, e o retorno que a gente tem dos próprios alunos, “ah, mas o professor tal deixa isso”. Então, assim, muitas vezes é mentira e eles querem sacanear a gente, mas muitas vezes também é verdade. Eu acho **essa falta de seguir as regras definidas enquanto grupo,** e já foi discutido aqui... tem coisa que a gente vê no dia a dia, a gente vê alguns colegas fazendo isso, ou não fazendo o que foi combinado, isso com certeza é o que prejudica...

(R10 – E10, destaques meus)

Esse excedente, que permite a escuta, que se dá por meio da exotopia, do lugar que o outro ocupa em relação ao eu, tem uma particularidade:

Esse excedente nunca é utilizado como emboscada, como possibilidade de chegar-se e atacar pelas costas. Esse é um excedente aberto e honesto, que se revela dialogicamente ao outro, um excedente que se exprime em discurso voltado para alguém e não à revelia. Todo o essencial está dissolvido no diálogo, colocado cara a cara (BAKHTIN, 2015, p. 355).

e, implica uma atitude responsiva ativa, enquanto ação concreta dotada de intencionalidade; uma ação que une responsabilidade – o responder pelos próprios atos e responsividade – responder a alguém ou alguma coisa. Cabe esclarecer que a escuta é o exercício que se dá, no mínimo, entre dois sujeitos, que são diferentes, mas não indiferentes, dois olhares, duas vozes que procuram escuta.

Trata-se de um exercício difícil de realizar, pois valorizar o que o outro diz significa compreender o lugar de onde fala e perceber o seu excedente de visão, de modo a se permitir a alteridade; ou seja, é não viver ansioso por verdades absolutas, nas quais prevalecem nossas concepções, entendimentos e percepções, não propiciando a interação que leva ao aprendizado. Nos enunciados a seguir há sinais de que essa escola mantinha uma gestão participativa, que discutia e pensava a escola coletivamente. Isso é evidenciado, principalmente nas palavras de Joana (A1) que, além de valorizar as reuniões pedagógicas, como espaço privilegiado de discussão e de formação continuada, momentos ímpares nessa escola, na qual os docentes podem se posicionar, discutir, refletir, visando o próprio desenvolvimento e o coletivo, também provoca cada um dos presentes a refletir sobre a identidade profissional docente. Mas, no conjunto dos enunciados, sobretudo da Reunião R10, há evidências de que nem tudo que é discutido e definido em conjunto é aceito e executado da forma como foi planejado. Entendemos que se trata de posicionamentos divergentes que não são explicitados no momento da reflexão/discussão/definição, mas são evidenciados na prática.

Marisa (A2): [...] vou um pouco **na fala do Gabriel... também concordo...** a gente só vai conseguir uma regra, **a gente só vai conseguir que isto se estabeleça, se nós formos um corpo,** nós não podemos, eu faço, o outro faz, o outro não faz; a regra existe, o que está faltando, é que nós assim, estejamos atentos qual é esta regra, e cobrarmos esta regra como um corpo de igual tamanho.

Joana (A1): Daí a gente chega no **ponto central do tipo de escola que a gente tem.** As nossas **reuniões pedagógicas não são exatamente pra gente pensar esta questão?** não fomos nós que construímos, inclusive, esses procedimentos e temos opinado e temos falado? Então, a minha participação nessa construção ela é importantíssima, ela é vital. Então, **eu enquanto professor, preciso ser participante desse processo, esse processo tem que ser meu,** enquanto a gente não se identificar... é aí que a gente precisa ver, por isso que a gente tem defendido essa questão das reuniões, porque **é aqui que a gente decide e é aqui que a gente pode expressar o nosso ponto de vista** e que eu acho que **a gente tem tido essa possibilidade dentro desta escola** e que eu acho que a gente precisa defender. [...] **Nós discutimos, nós falamos sobre ela,** e quando eu fico em silêncio significa que eu aceitei essa regra; quando eu não discuti, **quando eu não coloquei um outro posicionamento, significa que eu aceitei,** que eu estou dentro desta escola que tem essas regras; então assim, a gente precisa também, inclusive **ter um olhar muito importante para esta questão dos nossos encontros,** porque **nós fazemos a nossa história também,** a gente não pode ficar daí, depois, de fora, criticando uma coisa que nós fizemos, a gente tem todo o direito de criticar, aqui dentro entre nós, **nós somos os professores, nós somos o corpo docente desta escola** e nós construímos... então, **essa situação que nós temos com nossos alunos, foi construída por nós [...]** Agora, onde é que nós queremos ir neste segundo semestre? Isso **precisa nortear meu pensamento** neste final de ano. O que é que eu quero, que tipo de aluno que eu quero, que conhecimento que eu preciso passar. **A gente não estudou lá no planejamento que somos uma escola que elege os conteúdos, porque tem um sentido na formação deste ser?** Quais são esses conteúdos? A gente vai trabalhar nas próximas reuniões um replanejamento inclusive de conteúdo, de conhecimento, o que realmente é relevante pra formar este ser? essa pessoa que precisa ser capaz de pensar, neste mundo que a gente tem, contemporâneo e de tanta diversidade. Quais seriam os eixos, quais são as bases que este aluno vai ter pra tomar suas atitudes, pra fazer suas escolhas? Então, essas questões precisam estar muito fortes, quando a gente volta nesse segundo semestre. Porque **o ambiente que nós estamos vivendo, tudo que nós temos, os problemas que nós temos, nós somos parte dele.**

(R10 – E10, destaques meus)

Outros enunciados, como os da Reunião R11, corroboram essa prática do diálogo na escola para definir ações. No excerto a seguir, inclusive, eu compartilho o resultado das discussões de vários encontros de um Grupo de Trabalho que foi constituído para pensar o processo de avaliação nessa escola, considerando o momento vivenciado pela instituição, uma vez que surgiu a necessidade de “padronizar” a forma de registrar os resultados, mudando de conceitos para notas.

Jô (CP1): Bem pessoal, hoje vamos falar sobre o processo de avaliação pra 2015. Lembram que **a gente discutiu um tempo atrás, aí trabalhamos com a questão do GT...** mas, todo mundo já sabe, a diretora já falou em várias reuniões, a questão da Rede de Educação; e, com isso, passaremos a usar notas. [...] Por enquanto é uma discussão, depois a gente vai ter que definir isso para reelaborar essa parte no Regimento Escolar.

Então, eu vou falar um pouquinho como é que a gente discutiu, como é que a gente ponderou que pode ser e daí **eu quero ouvir vocês a respeito disso**, porque o que eu pude perceber é que muitos professores, como os pais, estão achando que vai mudar para nota e que então, vão ser dadas duas provas, somar e dividir e fechou o trimestre. No próprio GT, Fabiana, Fernanda, Henrique, Carlos já tinham dito que não podia ser assim, pra gente não retroceder naquilo que a gente avançou.

[...] Então, assim..., é uma proposta que a gente levou e o GT de avaliação aceitou. Por isso **a gente está trazendo pra vocês. Pra ouvir mesmo.**

[...]

Jô (CP1): Vamos pensar em como a gente avalia hoje. No Colégio, **como é que a gente pensa a avaliação?** O que a gente considera? Qual é a nossa concepção de avaliação hoje?

(R11 – E1, destaques meus)

Enquanto eu provocava uma reflexão sobre a concepção de avaliação adotada na escola, considerando os posicionamentos dos docentes que compuseram o GT para dialogar sobre o tema, bem como as normativas estabelecidas no Regimento Escolar, a preocupação com as condições de trabalho docente sobressaíram no enunciado de Beatriz, cujo tom de voz é significativamente forte, convocando os presentes a refletirem sobre as consequências das decisões a serem tomadas. Ao dizer “vamos pôr o pé no chão”, Beatriz assume com o grupo, que a análise realizada, até o momento, para atribuir conceitos para os alunos, considerando os objetivos valorativos, não era criteriosa. E, diante da proposta apresentada, sugere dificuldades no processo.

Beatriz: Porque é assim... como o valorativo, ele é mais a justificativa da sigla que a gente pôs lá (se referindo aos conceitos)... **vamos pôr o pé no chão, né? A gente não faz essa análise criteriosa de todos os alunos. Eu tenho cerca de 120 alunos, eu não faço essa análise criteriosa de todos.** E aí, eu tenho mais que justificar a sigla. Agora, valendo nota, na composição, aí vai feder... o bicho vai pegar, gente... (entonação forte, chamando a atenção)

(R11 – E2, destaques meus)

Essa falta de critérios comuns entre os docentes, no que tange aos registros de resultados de avaliação, foi evidenciada também em outros momentos, permitindo-me inferir que, mesmo no interior de uma escola na qual as ações são amplamente discutidas e definidas em conjunto, em reuniões pedagógicas destinadas à gestão participativa, nem sempre há aderência de todos na execução do que são considerados procedimentos comuns.

Jô (CP1): Temos percebido..., acompanhando um pouquinho esse processo de avaliação, que alguns consideram dessa forma, outros não. Então, assim, vamos ter que colocar uma regra pra todo mundo fazer. Porque o que a gente vê hoje, é que **cada um faz o que acha que deve**. Tem gente que considera o simulado, tem gente que não considera. [...] Sabe, aquela coisa assim, que se eu pegar os critérios que Beatriz usa e os critérios que Rodrigo usa, não batem. Então, assim, o que é que a gente está fazendo? **Enquanto corpo, avaliamos esse aluno de que forma?**

[...] atualmente, o simulado, que dá um trabalho enorme gente fazer; não só pra organizar as questões, mas depois tabular esses dados para passar pra vocês, a gente vê, assim, tem trabalho que é jogado no lixo... aluno que acertou uma questão no simulado, ele está com OA³⁶ de média... não se sabe como ele conseguiu...Então, observando lá... tá difícil.

Carolina: Posso falar da M.C.? Ela perdeu o meu simulado. **Não sei também se é verdade ou se não é, mas só pra gente fazer igual...** Ela me falou: E, agora, que eu perdi o simulado, o que é que você vai fazer? Eu falei: você perdeu porque estava doente? Ela falou: não. **Mas, tem professor que não considerou essa nota** e tem professor que deu OIA pra mim. Aí ela falou: é justo? Sou uma aluna boa, tudo. Porque você não considera? Eu falei: mas, você acha justo com seus amigos que vieram fazer o simulado, correndo o risco de acertar um, dois? porque eu não vou estar sendo justa com eles.

[...]

Alice: Mas, **tinha sido combinado**. Porque senão não tem porque que fazer.

Beatriz: Teve até uma tabela, né?

Jô (CP1): Nós **trouxemos duas propostas pra discussão**, enviamos a tabela pra todos. Mas, teve gente que não considerou. Então, assim, é outro assunto... Mas, é o mesmo assunto, **porque são coisas que a gente decide aqui, coletivamente, e que não são cumpridas pelo corpo**. Isso é muito ruim, muito ruim. Porque ... olha, eu não sei nem o que fazer, tá. Sou bem honesta. Eu tenho... que palavra que eu vou usar... mas, eu tenho me entristecido muito, acho que essa é a palavra. Porque **a gente traz pro corpo, a gente decide aqui, e depois, é como se não tivesse discutido**. Então, não precisa trazer... bato lá o martelo e todo mundo tem que cumprir. Se é que é pra ser assim, porque eu não gosto de ser. Mas, eu to vendo que está caminhando para isso... Isso é muito ruim, porque não é só para o aluno. É ruim para o aluno, mas é muito pior para a escola e pro corpo docente não ter... é muito flexível, uma coisa assim, é 8 ou 80. Então, são situações de desconforto, até. Mas... Aí vem uma mãe questionar, a gente não sabe o que falar porque... (*alguns balançam a cabeça, concordando*).

(R11 – E3, destaques meus)

A minha voz de autoridade, aliada ao exemplo real de Carolina e à indignação de Alice, diante de uma regra estabelecida coletivamente e não cumprida por todos, não provoca manifestações explícitas. Compreendo, contudo, a ausência de manifestações como um momento de escuta; pois, para escutar é preciso sair da defensiva, abrir-se para o outro e calar-se para dar a ele o tempo necessário.

³⁶ Como esclarecido em nota anterior, na época da pesquisa, a escola em questão utilizava conceitos para expressar o resultado do processo avaliativo. OA (Objetivos Atingidos) – refere-se aos casos em que aluno atingiu os objetivos valorativos e de conhecimento, satisfatoriamente.

Reconheço no trecho a seguir, a importância da liberdade de expressar posicionamentos, possibilitando ser o “outro” do outro.

Elaine: Se for pra continuar como é feito os valorativos agora, que **um professor senta e faz bonitinho e outro coloca “sim” pra todo mundo** (*Gabriel balança a cabeça, em concordância com o que está sendo dito*), aí vai ter que ver isso também; o que vai considerar? Porque é complicado, o outro vem e diz: ah, você colocou “às vezes” e “não” e o outro tá tudo sim. Aí a gente que faz certo, toma como errado... então, tem que ver isso também. Eu já ouvi colegas falando: **Eu não faço**, eu não coloco e deixo tudo sim. E aí, esse professor vai contar.

(R11 – E4, destaques meus)

Entendo que nesse excerto, Elaine referia-se a uma das etapas do processo de avaliação, que estava em discussão; e, nessa oportunidade, se posicionou diante de divergências no registro dessa etapa por colegas que não a cumpriam com a devida seriedade, proporcionando, pelo excedente de visão, que o outro se “veja” a partir das suas palavras, percebendo-se como parte do coletivo responsável, pois o não cumprimento de regras estabelecidas em conjunto comprometia o trabalho do grupo.

Trata-se de uma situação que já havia sido apontada em algumas reuniões de Conselho de Classe, suscitando a necessidade da constituição de um GT que pudesse dialogar e apresentar ao grupo algumas possibilidades de reduzir a discrepância existente.

Pelos enunciados do próximo excerto (E5), é possível constatar o quão complexo é discutir a adequação do registro referente ao processo de avaliação, tendo em vista a concepção de avaliação adotada nessa escola, que considera além dos objetivos de conhecimento, objetivos valorativos e atitudinais, na perspectiva de uma formação humana.

Marisa (A2): [...] é muito triste a gente ouvir isso, que no aperto eu boto “sim” pra todo mundo. Porque, assim, **a gente tem uma concepção de avaliação** e a gente tem pregado isso há anos; **essa é a concepção de avaliação que a gente acredita**. [...]. E, eu acho que o **nó da escola é avaliação**, não é o valor... [...] Mas, **nós nunca vamos conseguir ter um sistema perfeito**. O que não pode é a gente dizer que faz e não faz. Então, hoje, a gente está ouvindo coisas aqui que a gente já constatou em relatório que a gente pega pra analisar e hoje a gente está ouvindo que realmente não é feito. Por exemplo, **nós temos um regimento** que garante que a gente faz isso. Aquele é um documento, gente. Aquilo não é uma brincadeira. Então, se lá está escrito que a gente faz, na prática... porque **Regimento é assim... é o que rege o funcionamento de uma escola**. Se lá está escrito que a gente faz isso e a gente não faz, nós estamos burlando um documento, tá certo?

[...] Se a gente tem uma concepção de avaliação de verdade, não importa se a gente põe número ou conceito; **o que importa é o processo**. O processo de avaliação é que é importante, o registro é uma consequência. Eu não posso perder o processo.

Hoje, [...] **o que é avaliação para esse corpo docente?** É aplicar um teste e selecionar quem sabe e quem não sabe? [...] Porque, se for assim, nós estamos

pregando uma coisa e fazendo outra. **Os documentos nossos não dizem isso. Nosso projeto pedagógico não diz isso. Nosso regimento também não diz isso.**

Percebe que se a gente não tem um corpo que fala a mesma coisa, que pensa da mesma maneira e que acredita na mesma coisa... **escola é isso... ou a gente caminha junto ou cada um vai dar um tiro pra cada lado e todo mundo vai reclamar a vida inteira das mesmas coisas** e a gente não tem conserto.

Beatriz: é... então, eu quero reforçar é essa questão, mesmo. Nós temos tido assim, professores, **como Marisa (A2) falou, essa é uma discussão antiga**, mas, professores que vão chegando ao longo..., e às vezes, a gente como está aqui há muito tempo talvez até pareça que essa discussão, ela esteja sendo feita nessa intensidade que está sendo hoje, que não tem sido. **A gente não tem parado para pensar, como a gente está fazendo hoje**, pra por os pingos nos is e tal. Na verdade, **eu não tenho, assim, uma proposta concreta; acredito que realmente vale à pena a gente pensar** sobre essa questão dos valorativos; mas, não sei exatamente como.

(R11 – E5 – destaques meus)

Os enunciados de Marisa (A2), neste excerto, abordaram a concepção de avaliação que foi discutida coletivamente há anos, provavelmente durante a elaboração do PPP dessa escola, lembrando que nenhum sistema dará conta da subjetividade inerente à avaliação. Destacou, ainda, o Regimento da escola, enquanto documento oficial, que apresenta a síntese de discussões coletivas, sublinhando que talvez a prática atual estivesse diferente das regras ali definidas, propiciando reflexão dos presentes enquanto corpo que conduz essa estrutura.

Compreendo que quando Marisa (A2) menciona que a discussão é antiga, não significa ultrapassada; mas, sim, discussão apurada, consolidada. O enunciado de Beatriz, inclusive, confirma que a discussão sobre essa questão é antiga, alertando para a necessidade de outras oportunidades de reflexão sobre o tema, considerando novas contratações ao longo do tempo.

Mais uma vez, os indícios observados nos enunciados me permitem afirmar a relevância do trabalho do Coordenador Pedagógico quanto à propositura de momentos que oportunizem reflexões como essas; e, também, quanto à mediação imprescindível para que as definições sejam aplicadas; pois, como salientou Marisa (A2), os docentes da escola precisam “caminhar” juntos, como um corpo.

Enfatizo, ainda, que os temas discutidos nessas ocasiões não precisam ser conduzidos sempre pelo Coordenador Pedagógico. Eles podem ser abordados por outros profissionais da escola, a convite do CP, conforme necessidade e conhecimento do assunto a ser tratado. E, nesse sentido, os próximos excertos são de uma reunião da qual não participei pessoalmente, devido à convocação para uma reunião extraordinária e que teve um dos professores à frente da proposta de diálogo.

Considerando que a maioria (se não todos) dos docentes participantes dessa pesquisa tem uma formação marcada, geralmente, pelo positivismo, se fez necessário refletir sobre a importância de questionar o conhecimento “pronto e acabado” encontrado em livros didáticos ou mesmo disponível na internet.

Marisa (A2): A gente convidou Rodrigo e, [...], ele fez um trabalho lá com o fundamental I... porque [...] **a gente tem que estar muito atento, a gente como professor, como colégio**, com o material didático que a gente adota, [...]...to falando isso em ciências, aí cada um vê na sua área...existem equívocos até em material didático, certo? E **a gente não pode, enquanto professor né, ter uma cultura de porque está no livro, a gente vai aceitar**. [...] Em ciências a gente tem discutido bastante um estilo de ciências... que alguns autores [...] começam pelo senso comum, só que alguns livros permanecem no senso comum né, e a gente como escola, como... **a gente tá aqui pra ensinar a ciência que é o científico, eu parto do senso comum mas não posso ficar nele né, eu vou trabalhar com conhecimentos científicos**.

[...] E aí **a gente pediu se ele poderia fazer a mesma abordagem na reunião de hoje**, [...], e **depois a gente faz um fechamento e uma boa participação de vocês**, cada um na sua área, enxergando um pouco disso... a nossa postura diante do material didático, da internet, diante do que o aluno traz na sala de aula.

(R09 – E1 – destaques meus)

Os destaques nos enunciados de Marisa (A2) enfatizam o papel da escola enquanto instituição de ensino comprometida com o ensino e aprendizagem do conhecimento científico, visando romper com a cultura de senso comum, conforme enfatizado em seu Projeto Político Pedagógico (2006, p. 22).

O fato de o tema “senso comum e conhecimento científico” ter sido abordado em outro segmento de ensino (Fundamental I – 1º ao 5º anos) e, em atendimento à solicitação da Assessoria e da Coordenação, a mesma questão ter sido tratada nessa reunião do EFII e EM, sugere que a necessidade de promover reflexão sobre o assunto foi identificada no cotidiano da escola, estabelecendo, assim, a intencionalidade da sua abordagem; ou seja, ao propiciar um diálogo sobre esse tema em quase todos os segmentos de ensino da escola, considero que o objetivo foi proporcionar momentos de interação que pudessem provocar reflexões deliberativas quanto às questões em pauta.

Nos enunciados iniciais, Rodrigo destaca que uma forma de entender a ciência em um tempo determinado se confronta com outra, em outro(s) momento(s).

Rodrigo: [...] o senso comum, a gente sabe, que é a nossa impressão imediata das coisas, é aquela certeza do cotidiano que a gente traz, a **Marilena Chauí** vai chamar de opinião baseada em hábitos, preconceitos, tradições cristalizadas. Enquanto que, o que eu quero chamar um pouco mais atenção dentro do conhecimento científico, é que, além de ser tudo aquilo que nós já conhecemos do conhecimento desenvolvido em cima de métodos e tudo mais, é que **o conhecimento científico também não é inquestionável**. Então **a verdade de hoje não é necessariamente a verdade de**

amanhã, isso é muito importante nós entendermos, que a qualquer momento o conhecimento pode ser contestado e perder sua suposta veracidade, caso isso possa ser comprovado.

(R09 – E2 – destaques meus)

Ao apresentar as diferenças entre o senso comum e o conhecimento científico, de acordo com a autora citada, por ser da área de Ciências da Natureza, Rodrigo fala de uma concepção de conhecimento científico que, sem dúvida, não difere muito da concepção do grupo participante da reunião. Uma forma de fazer ciência e pesquisa que considera a veracidade (ou falsidade), de proposições ou hipóteses, conhecida através da experimentação e não apenas pela razão; ou seja, um conhecimento obtido através de um procedimento metódico, cuja finalidade é fornecer explicações sistemáticas que possam ser testadas e criticadas através de provas empíricas.

Minha pretensão não é fazer críticas a esse modo de pensar o conhecimento, pois é uma concepção que faz parte da minha formação; e, considero a importância de dialogar sobre esse tema em momentos formativos como as reuniões pedagógicas. Entretanto, não o considero a única forma de fazer ciência, pois a contemporaneidade e os acontecimentos dela clamam por mudança, pelas rupturas, pelas descontinuidades.

Para Bakhtin (2015), são duas as formas de conhecimento científico: uma delas é exata, que exige que o conhecimento obtido seja decantado, purificado e exato; e a outra humana, para a qual “o critério não é a exatidão do conhecimento, mas a profundidade da penetração. Aí o conhecimento está centrado no individual. É o campo das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações” (BAKHTIN, 2015, p. 394).

Enquanto o conhecimento científico exato valoriza o saber puro advindo do geral, desprezando a singularidade, Bakhtin defende que há que pesquisar o singular, pois é dali que “brotam” verdades particulares, verdades na relação.

[...]

Fernanda: Eu acho que **essa questão é muito profunda**, dá pano pra manga por que **a gente é questionador e em algum momento da nossa vida isso é quebrado por uma cultura**; e acho que o conhecimento ele..., **o conhecimento sistematizado**, ele é muito recente na humanidade, **a escola é recente na humanidade** e quando você tem muita interferência externa, você perde o contato, a conexão do que você realmente quer saber, então de repente a criança acorda e ela quer saber várias coisas. Por exemplo, quando a F., de sete anos, fica em casa, ela é muito curiosa, **não necessariamente ela é curiosa em relação a um currículo preestabelecido pra ela**. Então, de repente ela tá super curiosa em relação a uma coisa..., não estou falando mal da escola; eu estou dentro da escola, sou professora. [...] Então, **não acho que o adolescente não seja... não se questione por que**, mas talvez ele não queira se questionar em relação aquilo né. [...] Eu acho que **a questão é mais**

profunda até, isso também acontece..., tá tudo pronto? Mas **tá tudo pronto nos livros, sempre teve**, sempre teve tudo pronto. E na nossa época era pior, porque **o professor nem deixava a gente responder**, só tinha uma resposta lembra? Não podia nem perguntar, acho que hoje eles ainda têm mais abertura pra questionar.

Vários: É...

(R09 – E3 – destaques meus)

Fernanda traz para a reflexão um elemento novo atrelando a curiosidade do aluno a temas de interesse próprio, em contraponto ao currículo preestabelecido que é imposto pela escola. Ao final do seu enunciado, recebe apoio de vários colegas ao comparar o estudante atual que pode questionar, enquanto tempos atrás, o professor só aceitava o que ele queria como resposta, emudecendo o aluno.

De fato, a questão é profunda, como disse Fernanda, pois envolve mudanças que são desafiadoras para todos. E, diante dessas observações, me questionei mais uma vez sobre a atuação do Coordenador Pedagógico; afinal, todos estão envolvidos na situação. O mundo mudou, mas a escola mantém a verticalidade do currículo, num movimento ainda de linearidade. E, não há receitas prontas que respondam a todos os dilemas; e, por isso, é necessário que a escola pense a si própria, se assumindo como escola reflexiva (ALARCÃO, 2011).

Além disso, há que se refletir também sobre o que se entende por conhecimento científico, propiciando reflexões a partir da proposta bakhtiniana de heterociência, em contraposição ao conhecimento exato.

No próximo excerto, Fabiana traz em seu enunciado a questão do papel do professor na era da tecnologia, citando uma leitura na qual o aluno desvaloriza a docência, mas que também alerta para a mudança na relação professor-aluno e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem.

Fabiana: Tem uma questão que acho que valeria a pena a gente questionar. Assim, hoje se tem muita informação; **a informação corre solta e informação não é conhecimento**. Na verdade, pra se tornar conhecimento, a gente precisa lidar com as informações; e tem um texto que eu li e que me chamou muita atenção que é “O professor na era da internet”, [...] ele vai falar justamente disso, tudo começa com uma sala de aula e o aluno pergunta para o professor ironicamente “**pra que o senhor serve na era da internet, se eu tenho o Google?**” [...] Então esse texto vai ajudar bastante a gente, ele vai falar da **mudança de paradigma no papel do professor, que já não é mais aquele que informa, mas aquele que forma; e formar significa gerenciar a informação**, lidar com a informação, o que deve ser absorvido, o que vale a pena ser absorvido, onde procurar uma fonte mais confiável, e porque copiar, porque não dialogar com aquilo que a gente tá recebendo.

(R09 – E6 – destaques meus)

A intervenção de Marissa (A2) retoma a reflexão sobre o papel da escola diante das constatações apontadas nos enunciados de Fabiana e Fernanda, alertando para o fato de os conteúdos, seja *à la carte* na internet ou seja pelos livros, apresentarem equívocos e que precisam ser questionados pelo aluno, mas principalmente pelo professor, pois a veracidade da informação/conteúdo e, conseqüentemente do conhecimento, independente da fonte utilizada para estudo/pesquisa.

Marisa (A2): Eu vou completar um pouquinho..., na verdade [...] nem tudo que está no Google é correto cientificamente. [...] No entanto, nesse sentido que a gente quer dizer do **nosso papel enquanto professor, que é de ensinar o aluno a escolher no Google o que realmente pode ser acreditado, testado, comprovado, e eu consigo só saber isso quando eu questionar o porquê que aquilo está dizendo daquele jeito.** [...] Hoje, no Google se eu quiser escrever uma barbaridade matemática lá, eu vou postar e alguém vai copiar e vai dizer, se ele não se questionar se aquilo realmente serve, se é uma verdade ou... né, como é que eu mostro, eu vou aceitar aquilo lá como verdade porque está escrito lá. É um pouco nessa linha, Fernanda; temos que entender assim, **qual é o papel da escola? É realmente isso, é a gente sair desse senso comum de acessar qualquer coisa que tá lá, se questionar, questionar aquilo que está lá, procurar em diferentes fontes e aí é o professor que vai ajudar essa leitura, filtrar mais essas informações no sentido daquilo que eu falei, escrito por alguém, mostrado, defendido, decifrado.** Não aceitar qualquer coisa.

(R09 – E7 – destaques meus)

Esses enunciados trazem à tona uma questão de significativa relevância, que diz respeito à autoridade do professor, cuja perda aconteceu ao longo do processo de transformação das relações humanas, quando as funções educativas do trabalho docente sofreram readequações, causando um sentimento de desvalorização e descrença quanto à relevância de seu trabalho no processo pedagógico.

Assim, esse diálogo, no qual a prática pedagógica é problematizada, os indícios permitem-me observar a tentativa de encontrar sentido para a docência, uma vez que diante dos inúmeros problemas que permeiam o cotidiano escolar, os docentes deixam de ser profissionais cujo objetivo é ensinar, esvaziando-se de sua real função e perdendo-se em meio a situações que ultrapassam suas possibilidades de atuação.

Considero que propor temas relevantes, como os tratados nas reuniões deste eixo, promovem reflexões de diversos níveis; mas, é necessário ir além. É fundamental que cada professor consiga pensar sua prática, bem como o resultado dela na formação dos seus alunos, avaliando seu trabalho, de modo a ter consciência da necessidade de mudanças.

Aliás, mesmo não participando presencialmente da reunião, optei por inseri-la neste texto; pois, ao transcrever os enunciados e assistir o vídeo, além de identificar a relevância do

tema abordado, percebi que Marisa (A2) exercitou a escuta nessa oportunidade e os docentes manifestaram suas angústias naturalmente.

Neste primeiro eixo, além de identificar elementos próprios das relações dialógicas, segundo referencial adotado, constatei que as reflexões propiciadas a partir dos enunciados refletem condições concretas do trabalho docente, sendo essa uma das características do DPD, conforme Marcelo (2009).

As reuniões consideradas neste eixo permitiram discussões articuladas ao PPP da escola; e nos enunciados sobressaíram questões sobre as condições de trabalho, dificuldades e anseios do corpo docente, evidenciando o potencial formativo dessas oportunidades (ARAÚJO, 2011; BARROS, 2004).

As reflexões propiciadas neste primeiro eixo permitem-me confirmar quão complexa é a atuação do CP no que se refere à dimensão formativa dos professores, quando considerados documentos que, mesmo elaborados coletivamente, em períodos de intensa discussão no interior da escola, trazem em sua composição vozes que podem ser consideradas como forças centrípetas, determinando parâmetros que constituem o fazer docente, não levando em conta o contexto atual da escola, da sociedade e do profissional que nela atua.

Em alguns momentos, ao longo da análise, ao mesmo tempo em que defendemos tais parâmetros, tanto eu como outros participantes, temos discursos que os contradizem. Isso acontece porque somos marcados por todas essas vozes; mas, ao mesmo tempo, outras vozes vão se tornando nossas nas diferentes apropriações que fazemos.

Além disso, também foi possível perceber em alguns momentos, principalmente em R04, a construção de uma relação de confiança entre mim (CP1) e os professores. Foram momentos nos quais o exercício da escuta se fez presente e os docentes puderam manifestar suas angústias quanto aos temas em discussão.

A partir desse aprendizado, inclusive, o meu olhar, enquanto pesquisadora, torna-se mais cuidadoso, mais amoroso, mais humano, no sentido de apurar minha percepção quanto à unicidade do outro, na perspectiva da minha atuação enquanto formadora.

Assim, independente da função ocupada na escola, ao continuar exercitando a escuta, outras relações de confiança podem ser estabelecidas, propiciando mútuo aprendizado entre os envolvidos.

3.2. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A SOCIALIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Inicialmente, neste eixo, seriam consideradas as reuniões R01, R02, R03, R07 e R08, nas quais foram socializadas práticas pedagógicas de diferentes disciplinas, lembrando que o convite para esses momentos foi extensivo a todos os docentes dos segmentos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio, e os temas abordados foram definidos pelos docentes (individualmente ou em duplas), com exceção da reunião R02, que foi proposto pela coordenadora CP2. Contudo, na busca pela compreensão dos enunciados nessas reuniões, chamou-me a atenção a ausência de interações explícitas entre os participantes de algumas reuniões e o(s) colega(s) que socializaram suas práticas, mesmo havendo enunciados que valorizaram essa proposta.

Jô (CP1): [...] como é que vocês acham que esse tipo de reunião contribui com a prática de vocês.

Beatriz: Eu falei que eu acho bom demais... a gente conhece o jeitão da pessoa e **pode aproveitar muita coisa...** tem coisa que...quando ele fala assim... ah, eu faço perguntando... eu também faço isso...

Gabriel: Eu acho que mesmo... a disciplina... quando a gente tem esse compartilhamento... como é que eu posso dar seguimento, às vezes, disso que está sendo trabalhado, como é que eu **posso fazer um link**. Então, assim, mesmo quando a gente vai... a maioria da nossa partilha é sala dos professores e corredor, né. Então, [...] assim..., **associar interdisciplinaridade para trabalhar na sua aula**. Então, eu acho que **essa partilha também é importante pra isso...** porque eu nem sempre consigo saber o que é que meu amigo está trabalhando. (*professores concordam com o movimento da cabeça*)

Fernanda: Acho que é fundamental... **como a pessoa trabalha**, os temas... poder compartilhar da pessoa, né... é o que Beatriz falou... do jeitão... conhecer como a pessoa é, né...

Cristal: E **conhecer o aluno também**, né...**o que é que eles podem fazer...** a gente não explora, não espera e fica admirado de ver, né... (referindo-se a um trabalho apresentado pelos alunos). [...]

Rute: **Eu gostaria de ver essas coisas...né... se tivesse mais instantes para partilhar. Eu acho muito enriquecedor.**

(R07 – E1 – destaques meus)

Elisabeth: Bom, falou primeiro Cristina, depois o Lucio... eu acho assim...todo mundo tem as suas regras; só que eu acho assim, que **escutando o outro você começa ver a deficiência da sua**.

Gloria: Exatamente, isso que eu ia falar.

Elisabeth: E isso é bom e você começa a pensar...

Gloria: ...porque com tu funciona e comigo não funciona.

(R05 – E3 – destaques meus)

Dessa forma, inicialmente indaguei: não haveria nada a questionar ou a acrescentar nessas reuniões? Nem mesmo sobre estratégias de ensino ou abordagens distintas? O que teria provocado essa reação entre os docentes?

Compreendo que, pelo referencial teórico adotado, a falta de interações explícitas não significa que não ocorreram relações dialógicas nos momentos de socialização das práticas, em R02, R03 e R07. Talvez, a ausência de manifestações deva-se ao fato de os participantes não dominarem a área de conhecimento do tema que foi compartilhado; ou, ainda, devido ao respeito pelo(s) colega(s) de profissão.

Enfim, dessas reuniões, destaco os aplausos do corpo docente no final da socialização como valorização e reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos colegas. Essa situação me inquietou; pois o silêncio pode acolher, em si, vários significados: adesão (parcial ou total), submissão ou resistência, entre outros.

Num primeiro momento, cheguei a pensar que reuniões desse tipo talvez tivessem um resultado mais produtivo se realizadas por área do conhecimento. Porém, dessa forma, seria o mesmo que propor a compartimentalização de conteúdos e a desconexão entre os profissionais docentes, polarizando os tempos de pensar e de fazer, de teoria e de prática, os tempos de formação e de ação-intervenção; ou seja, uma ideia que foge à proposta de constituição de uma escola reflexiva.

Para romper com o silêncio em reuniões como essas, alguns questionamentos podem ser suscitados pelo Coordenador Pedagógico, objetivando a interlocução, na perspectiva de romper com o que Arroyo (2011) denomina de “territórios do conhecimento”, nos quais são estabelecidas fronteiras entre as distintas disciplinas que compõem o currículo escolar, pressupondo-se que os profissionais de uma determinada disciplina não podem discutir as demais.

Para Arroyo (2011),

Quando o currículo, os conteúdos, a sua transmissão e aprendizagem viram um território e um ritual sagrado, tudo fica intocável e inevitável. Até para os docentes. Não é possível a crítica, a desconstrução, o reordenamento. Os docentes são levados a incorporar uma postura de defensores intransigentes dos conteúdos e dos rituais de sua transmissão-apreensão, ainda que sua criatividade seja cerceada e ainda que milhões de percursos escolares sejam truncados (p. 46).

Então, das cinco reuniões inicialmente definidas para este eixo, apresentarei excertos somente de R01 e R08, nas quais ocorreram intervenções de colegas durante a socialização,

apresentando contribuições que podem ser consideradas quanto à atuação do Coordenador Pedagógico para a FCCE.

Ao buscar indícios que me possibilitassem compreender a reação dos participantes nas reuniões, evidencia-se o lugar discursivo de cada um dos docentes; e, foi possível perceber que professores recém-contratados buscavam aceitação do grupo mais antigo, marcando o respectivo posicionamento. Nesse sentido, em R01, percebo que, mesmo sendo recém-formado e novo na escola, Eduardo se mostrava bem à vontade, parecendo não se intimidar por essa condição. Desde o início, a entonação da sua voz é firme, marcando decididamente seu posicionamento em relação à sua concepção de educação; e, nos primeiros enunciados afirma utilizar os pressupostos de Bakhtin para desenvolver seu trabalho na disciplina Língua Portuguesa. Em seus enunciados, parece “provocar” os colegas, além de exigir respeito para si:

Eduardo: [...] (lendo o slide): Um artigo de opinião é um texto que expressa o ponto de vista do autor sobre alguma questão relevante. (*dirige-se ao grupo, em tom enfático*) **Se vocês não sabem o que é uma questão relevante,**... (lê no slide) é aborto, clonagem humana, legalização da maconha, enfim... [...] é esse tipo de coisa que eu trabalho com eles.

[...] Aí, eu pegava os textos que eles escreviam, algumas testagens que eu fazia com eles e **só pairava o senso comum nos textos que eles escreviam pra mim.** Quer dizer, eles **não escreviam nada muito interessante sobre os temas,** mesmo que fossem temas muito próximos deles: adolescência, relação com os pais, etc.

[...] Então, eu começo com uma pesquisa, que eles vão fazer sobre o tema, eles têm que ter informações sobre o tema para poder escrever sobre ele, seguida de um banco de ideias... **é isso que eu faço lá em Rio Claro,** com alunos do pré-vestibular... eles fazem um banco de ideias; o que eu quero colocar no meu texto, seguido de um projeto de texto, **que aluno do 3º Colegial, aqui, não faz até hoje e eu fico de cabelo em pé.**

[...] **Não sei se vocês estão entendendo o que eu to tentando dizer...**

Alguns: Huhummm...sim... sim... lógico... (*confirmando com a cabeça também*)

[...] já corriji as redações das três turmas e **detectei problemas centrais:** estrutura, modalização; [...] contradição aparece um pouco..., apareceu o que eu já previa, que é relação entre parágrafos [...], a progressão mesmo do texto, estrutura de parágrafo, que é **um problema mais basal;** então, **são alunos que têm problema de escrita firmes** mesmo, mais fundos; quer dizer, o aluno não consegue fazer um parágrafo com tópico frasal e desenvolvimento.

[...] Eu digo para eles que a argumentação tem uma função importante não só para a escrita; mas, tem uma função importante para a vida; pois, a gente não é nada sem argumentação. Pra gente poder ser o que a gente é na vida e poder assumir as nossas identidades, a gente precisa saber argumentar com as pessoas, quer dizer, **você me respeite...** eu sou assim por conta disso, disso, disso... eu tenho direitos, eu tenho deveres, quer dizer, eu acho que o desenvolvimento da argumentação é uma questão de cidadania.

(R01 – E2, destaques meus)

Nesse excerto, foi possível perceber que, mesmo conhecendo pouco o ambiente dessa escola, do qual passou a fazer parte e que se encontra organizado segundo as ideias dos que ali já estão, Eduardo posiciona-se diante das situações vivenciadas em sala de aula: ao apontar dificuldades dos alunos quanto à produção de um texto argumentativo, seu discurso, orientado mais especificamente para o círculo da sua área de atuação, parece não encontrar réplicas.

Trata-se de uma consciência que traz ideias apreendidas em outros lugares e contextos, fazendo comparações quanto a produções de alunos. São ideias divergentes que colocam em xeque o que está posto e estabelecido, enquanto lugar discursivo do grupo mais antigo na instituição.

No terceiro parágrafo deste excerto, Eduardo faz referência a situações vivenciadas em outro local de trabalho, visando obter credibilidade para seu discurso e prática, mostrando que, apesar de ser novo na instituição, já tem experiência. E a expressão “você me respeite”, na composição do sétimo parágrafo, permite-me inferir que se trata de um complemento na busca pela aceitação e respeito da sua forma de ser e pensar.

Ao destacar outro tema que trabalhou em sala de aula, Eduardo demonstra preocupação com problemas reais vivenciados pelos alunos. Na ocasião, devido à falta de interação dos presentes na reunião, questionei Eduardo sobre o envolvimento de outros docentes.

Eduardo: O próximo trabalho foi uma discussão bastante ampla que eu fiz com eles sobre “Drogas”. [...] Eu quis pegar esse tema porque o 8º ano tem problemas com drogas; a gente sabe disso e **não podemos cruzar os braços para essa situação**. Então, eu achei o tema mais propício.

Jô (CP1): Eduardo, esse tema não poderia ser desenvolvido através de um projeto interdisciplinar?

Eduardo: Huhumm; eu tenho dois projetos pra essa série. Eu estava prestando atenção nessa viagem para Brotas³⁷ e eu percebi que tem problema de racismo acontecendo, de forma muito sutil, em forma de brincadeira... mas, acontece. E a questão das drogas também é muito séria. [...] **Drogas e diversidade sociocultural** são dois projetos que a gente tinha que desenvolver nessas turmas deste ano. São **dois problemas sérios** que a gente tem e que **muitas vezes se faz ouvidos moucos**, como diria Machado de Assis. Parece que não se toma conhecimento... Mas, são dois projetos que a gente precisava fazer... **A impressão que eu tenho é que parece que os projetos são um pouco acachapados para os alunos**; os projetos tem que brotar dos alunos, quer dizer... o Celso Antunes diz isso: o projeto nasce, não é uma coisa que a gente implanta, **o projeto nasce de necessidades, de questões que precisam ser trabalhadas ali dentro**.

(R01 – E3, destaques meus)

³⁷ Referia-se a uma atividade extraclasse, de um projeto interdisciplinar, que contemplava uma viagem ao município de Brotas.

Depois desse enunciado, que também considero provocativo, uma vez que questiona projetos que se repetiam anualmente, pensados por professores que trabalhavam nessa escola há aproximadamente 15 anos, ocorreram manifestações quanto à necessidade de diálogo entre o corpo docente, na perspectiva de conhecer o que o outro está desenvolvendo para analisar possibilidades de trabalhos conjuntos.

A construção do enunciado de Eduardo, a partir do meu questionamento, introduziu novos elementos no diálogo; e, outros posicionamentos foram compartilhados.

Cássia: A questão das drogas é um conteúdo que a gente “amarra”.

Eduardo: É; mas, nós **precisamos saber o que é que cada um está falando**, quando se fala disso.

[...]

Jô (CP1): No início do ano, quando fazemos o planejamento, a gente pensa vários projetos que vão ser desenvolvidos ao longo do ano; mas, nada impede que, ao surgir a oportunidade de trabalhar, se replaneje. E esse é um assunto que a Luiza (OE) trabalhou em reunião com os professores, ao detectarmos essas questões nessa turma. Mas, pode surgir em outras séries. Então, acho que valeria à pena, os professores dizerem: então, vamos sentar, **vamos pensar em ações, em uma forma de trabalhar esses conteúdos e não ficar “amarrado” no plano de ensino**, porque eu sei que a gente faz um plano que temos que cumprir (*nota-se alguns professores balançando a cabeça, em concordância*); mas, **esses projetos que são relevantes, eles devem ser discutidos, planejados na medida em que surgem; nada impede**. Eu acho que aqui a gente tem bem essa flexibilidade de fazer replanejamentos a qualquer momento e não só no início de cada semestre; mas, à medida que surgem os problemas, as ideias. Então, foi por isso que eu fiz a intervenção na sua fala.

[...]

Fernanda: Então, nos primeiros anos, é planejado discutir culturas, do ponto de vista bem antropológico mesmo; eu trouxe relatos de histórias de vidas e uma série de coisas de várias classes sociais, trabalhei com problemas de exclusão, que é um assunto que eu sempre trabalhei e foram os dois assuntos que apareceram: a gente quer falar sobre sexualidade, porque é que a gente não pode falar sobre isso? A gente quer saber o que é tabu; a gente quer saber por que é que tem tabu de falar sobre isso. [...] **Eles querem saber de verdade. Eles não querem uma coisa que está peneirada, perpassada por uma moralidade. Eles querem saber de verdade o que é que acontece, o que é que está rolando por aí, como é, como se sente**. Eu acho que a gente precisa também ter um pouquinho de...

Beatriz: Não pode perder esse espaço, né?

Fernanda: ...a gente não pode perder e também **não ter medo de discutir**. Existem parâmetros, existem apoios teóricos, tem muitas coisas rolando em relação a isso; [...]. Perpassam por aí questões morais, religiosas, éticas e também políticas, de cidadania. Então, tem a ver com liberdade, tem a ver com uma série de coisas. Então, **não ter medo de discutir de uma perspectiva mais ampla** (alguns professores concordam com “huhummm”).

[...] Então, **acho que é um projeto legal que a gente pode pensar em fazer**. Eu acho que **a gente tem que buscar muita coisa pra responder o que eles perguntarem**.

(R01 – E4, destaques meus)

Os enunciados deste excerto evidenciam a riqueza da socialização de práticas pedagógicas e apontam possibilidades de experiências formativas no interior da escola, enfatizando a necessidade de os professores conhecerem o assunto a ser abordado para enfrentar a insegurança, o medo e até mesmo suas convicções. Considero significativas essas reflexões, pois, coletivamente, uma proposta vai sendo formulada, a partir de considerações compartilhadas.

Jô (CP1): Então, mas, eu acho que quando a gente **tem um grupo que pode discutir junto**, pode aprender o que dizer para o aluno em relação a esse tema; e outros; um dá suporte para o outro. Eu não sei determinada coisa, mas o outro...

Lilian: Pegando o que a Fernanda estava falando e o que o Eduardo pesquisou e tudo... veja bem... em alguns momentos essa discussão dos alunos vai surgir, por exemplo, na minha aula; então, **eu tenho que saber me posicionar** para poder não perder essa oportunidade de falar com eles... vamos parar minha aula e vamos trabalhar isso... acho que **esse momento que está acontecendo agora é importantíssimo** pra isso e, talvez, **aquele momento que o Eduardo fez com os alunos, devesse ser feito conosco, pra gente saber o que ele pesquisou, pra gente estar por dentro do assunto**, assim como ele está, pra nós termos as mesmas propriedades de argumentação que ele tem. É importantíssimo. (Observa-se a movimentação de cabeças, *em concordância, de vários professores*).

(R01 – E5, destaques meus)

Ao mesmo tempo em que observei, nessa reunião, uma oportunidade de implantação da cultura colaborativa, também identifiquei, a partir dos posicionamentos a seguir, limitações quanto às condições de trabalho docente, uma vez que a necessidade de pesquisar, estudar e discutir com os colegas, principalmente sobre um tema que não faz parte da área específica de conhecimento do professor, requer tempo e dá trabalho. Eis um dos fatores que mostra a complexidade da FCCE, sob a orientação do Coordenador Pedagógico: o tempo.

Beatriz: Só que aí a gente **precisa de tempo no nosso cotidiano para conversar** sobre isso; a gente não tem. [...] estou falando de conversar sobre o que já está rolando... porque, assim, a gente se envolve na rotina de cada um...e é difícil...

Lilian: Mas, saber o que o colega está fazendo... acho que são esses momentos...

[...]

Luiza (OE): Acho que está faltando um pouco essa questão da **ação coletiva**, que é no dia a dia; [...] **é esse corpo que a gente precisa formar**.

Eduardo: Os professores precisam acreditar no projeto.

Luiza (OE): ...de solidariedade com o outro..., [...] Eu estava conversando com Carlos e Juarez agora exatamente isso: **esse corpo que está difícil da gente formar**;

porque, por exemplo, minha área é português, eu me interesso porque é o meu. Aí, eu esqueço que o outro, que está fazendo uma coisa de matemática é brilhante também; e **eu posso auxiliar como?** Às vezes eu posso auxiliar... você precisa que eu fique com os alunos agora...então eu dou uma força pra você, pra você sair com esse grupo...então, é essa questão de se ajudar...que a gente precisa construir...

(R01 – E6 destaques meus)

O enunciado da Luiza (OE) aponta a necessidade de o corpo docente desenvolver ações coletivas no dia a dia da escola, tendo o apoio uns dos outros (cooperação/colaboração). No entanto, seu discurso vai além, pois apresenta elementos que estão postos no PPP dessa escola, considerando valores de uma educação humanizadora.

Jô (CP1): Eu estou propondo pra direção, pra 2013, que além das reuniões pedagógicas, que a gente tem nas terças, que a gente tenha **um cronograma diferenciado para reuniões** desse tipo, onde a gente debata esse tipo de coisa, das nossas práticas porque as reuniões pedagógicas das terças-feiras, elas também nos envolvem, cada semana é uma coisa, você tem prazos a cumprir, etc. [...] para que comecemos a **enxergar as nossas necessidades** [...]

Carmen: ... porque realmente, no início do ano **a gente quer propor um projeto;** mas, durante o ano a gente vai percebendo a necessidade daquela turma.

Jô (CP1): Às vezes aquele projeto que foi proposto, ele não é tão relevante para aquele momento quanto um que surge no cotidiano.

Bárbara: Posso falar uma coisa? Não seria o caso de se pensar, no planejamento, em dar uma afunilada, porque eu acho, assim, a impressão que eu tenho é que **são muitos projetos, muitos projetos...** (*professores concordam com a cabeça*) e, no fim, fica todo mundo dando tiro para todo lado e não se chega... então, pegar duas ou três frentes e serem bem trabalhadas e talvez fosse isso que a OE estava falando de **ter um envolvimento maior.** (*concordância dos professores*)

(R01 – E7, destaques meus)

Nesse trecho, evidencia-se a necessidade de diálogo entre os docentes, na perspectiva não só de conhecer o que o outro está desenvolvendo, mas de repensar coletivamente práticas, propondo mudanças. No enunciado de Bárbara, por exemplo, que encontra aderência dos colegas, é destacada a quantidade de projetos que são pensados, atrelando a isso a falta de envolvimento do corpo docente.

O discurso de Eduardo, desde o excerto E02, foi orientado tanto para seu objeto de enunciação como para o público ao qual se dirige; e, nessa orientação, como afirma Bakhtin (2014, p. 86), encontra a resistência substancial e multiforme do discurso de outrem, pois o objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações.

Não me lembro de ter visto em nenhum outro momento, ao longo do meu tempo de atuação nessa escola, uma reação de parte do corpo docente, demonstrando o desejo de

mudança, como aconteceu nesta reunião. O que teria provocado essa reação? Seriam, de fato, posicionamentos do grupo ou simplesmente adesão aos meus enunciados, como uma forma de “acatar” as ideias da Coordenadora?

Considerando o referencial bakhtiniano, entendo que os enunciados de Eduardo influenciaram significativamente os discursos de colegas, que se identificaram com seu posicionamento. Além disso, considero que meus enunciados, apoiando ou sugerindo momentos para dialogar sobre possibilidades da realização de outros projetos, também contribuíram para a manifestação de vários participantes.

No excerto a seguir, observei que a interação provocada pelos enunciados anteriores levou Joana a alterar o que tinha programado para falar, evidenciando, assim, que a orientação dialógica de qualquer discurso vivo “encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (BAKHTIN, 2014, p. 88).

Joana: Eu preparei uma coisa; mas, [...] eu acho que **vou dar uma boa cortada e retomar por um lado assim...** [...] Então, eu **vou pular algumas coisas**, a gente fala bem rápido... porque eu queria dar a oportunidade de discutir que, **às vezes, o que a gente programa dá tudo errado...** [...] **Muitas vezes os alunos não estão muito interessados nesse assunto** e esse ano, especificamente, a viagem para Minas³⁸ deu tudo errado [...], [...] por quê? Porque estava todo anacrônico, estava fora de tempo.

Mesmo assim, acho que ainda vale à pena tentar insistir. Tudo bem... **não surgiu da turma; mas eu acho que ainda valeria à pena.** Então, a gente continuou... na coleta de dados foi tumultuado; [...] Então, dá pra gente perceber que vale à pena em algumas coisas. **É alguma coisa pronta? É; gente eu faço isso... eu fiz em 2001,** depois parei de dar aulas no Ensino Médio, **fiz em 2009, 2010, 2011, 2012...** pode ser que eu tenha que mexer em algumas coisas... [...] se eu acho que ainda vale a pena, a gente precisa insistir e às vezes os alunos nos surpreendem. [...] então, é assim, **a gente trabalha muito se a gente estiver envolvida com o projeto...** é ou não é verdade? **Você trabalha muito mais que o normal.**

[...] Então, assim, **algumas coisas são difíceis, são complicadas;** mas, a gente ainda precisa ter um pouquinho de brilho no olho de querer fazer, de conquistar e tentar também mudar algumas coisas... **o ano que vem vamos repensar, não está dando certo a questão da inconfidência...**

[...] e a gente também precisa aprender a trabalhar com essas questões... **nem todo mundo vai achar que seu projeto é maravilhoso,** que é lindo, porque? As pessoas são diferentes... elas também precisam ter esse espaço para se manifestar... e a gente fala assim: **é... preciso repensar mesmo.**

(R01 – E8, destaques meus)

Considerando que nos excertos anteriores, enquanto recém-contratado, Eduardo faz uma crítica aos projetos que se repetem anualmente nessa escola, recebendo adesão de colegas

³⁸ Referia-se a uma atividade extraclasse desenvolvida por essa escola, objetivando estudo de campo, que incluía uma viagem para algumas cidades históricas de Minas Gerais, envolvendo diversas disciplinas (História, Geografia, Literatura, Arte, Filosofia, Matemática, Biologia).

quanto à ideia de inovar e discutir projetos mais significativos do ponto de vista das necessidades evidenciadas nas turmas, Joana, que atua na escola há aproximadamente 15 anos, muda o foco do seu discurso, considerando o desinteresse das turmas e o anacronismo dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Além disso, Joana defende seu posicionamento enquanto participante de um dos projetos desenvolvidos, justificando o fato de desenvolvê-lo nos últimos quatro anos e enfatizando o trabalho extra que é realizado pelo docente quando se envolve num projeto dessa natureza.

Nos enunciados finais de Joana, percebemos certa tensão quanto ao posicionamento em defesa do projeto realizado e a necessidade de mudança, de repensar. Tensão essa própria das relações dialógicas. Trata-se do discurso interior, que diz respeito à forma como o discurso de outrem é apreendido, sendo ativamente absorvido pela consciência, influenciando sobre a orientação das palavras proferidas pelo receptor em seguida (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 146).

Nos enunciados de Joana, quando relata uma prática que não atingiu os objetivos propostos, mesmo se repetindo nos últimos quatro anos, uma breve análise dos motivos que levaram a isso é apresentada; ou seja, são indícios de que Joana repensou sua prática, refletindo sobre ela.

A situação da influência do discurso de um, nos enunciados de outro, observada nesses enunciados, permitiu-me conhecer um pouco mais sobre relações humanas e, também, sobre o quanto os enunciados, que são compostos por diferentes pontos de vistas, são povoados pelas intenções dos outros, sendo difícil impedir que outros influenciem nossas intenções.

Entendi, também, que essa socialização pode ser tomada como um exemplo de situação que pode contribuir para promover a reflexão tanto individual quanto coletiva, pois, no cotidiano da sala de aula, muitas práticas exitosas ou não (depende do ponto de vista), ao serem compartilhadas, discutidas, repensadas, podem promover mudanças nas práticas, propiciando a continuidade do desenvolvimento do(s) profissional(is) envolvido(s).

Destaco, a seguir, a minha observação quanto ao discurso de Beatriz, a qual socializa sobre uma prática pedagógica na reunião R08, com um tom irônico em seus enunciados, que considero uma réplica a discursos de reuniões anteriores.

Trata-se da ironia³⁹ retórica, que faz parte de um processo comunicativo, no qual um sujeito deseja transmitir sua opinião sobre alguma coisa ou sobre alguém; mas, por razões

³⁹ A conceito de ironia, em Bakhtin, é encontrado nas obras “Problemas da poética de Dostoiévski” (1981) e “A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais” (1999).

diversas, não podendo dizê-lo de maneira explícita, opta por enunciá-lo de modo não muito evidente, por meio de uma não-verdade que o resguardará, sem dúvida, de julgamentos que um enunciado agressivo ou direto poderia provocar. Assim, considerada uma estratégia comunicativa, é utilizada com o objetivo de mostrar que o locutor tem restrições a propósito do alvo da ironia.

Nessa perspectiva, segundo Machado (2014, p. 117), “quando inserida na comunicação, a ironia faz parte de um jogo lúdico, jogo de gato e rato – por vezes cruel – entre os sujeitos da comunicação. A partir desse raciocínio acreditamos poder incluí-la no vasto mundo da argumentação”.

Beatriz: Na verdade, **eu não venho com nada fantástico, nem bombástico, porque alguns colegas aqui arrasaram, né... quando fizeram apresentações anteriores** e o meu é uma coisa muito simples. Mas, antes de projetar o que eu tenho, eu queria dizer o seguinte: na semana de planejamento, me coube Skinner⁴⁰; eu recebi o CD com o vídeo do Skinner e ouve lá, uma parte, né, da explicação da professora que falou sobre ele, que **me tocou de uma forma assim...** aí, sim, **bombástica**, né. Porque a professora falava assim... inclusive, eu comentei com a Jô (CP1) que eu gostaria de assistir aos outros DVDs e acho que seria interessante se nós pudéssemos assistir aos outros também, porque a gente viu lá, a explicação; mas, acredito que ver cada um é melhor. Mas, a afirmação da professora foi a seguinte: o pior tipo de aula é aula expositiva. (silêncio...) aí eu falei: danou-se!

Jô (CP1): Eu sou a pior professora do mundo, então...não é isso?!

Beatriz: Pois é... mais de 30 anos de trajetória, né. E, efetivamente a minha aula é bastante expositiva. Mas, outro dia eu estava discutindo na sala dos professores... eu não me lembro com quem... (olha para alguns, na expectativa de lembrar)... não foi com você né, Lucio?... E Fabiana me deu... ah, foi com Carlos. E Fabiana me deu um grande alívio porque ela falou: mas, **a sua aula não é expositiva, é expositiva dialogada**. Então, já deu uma amenizada. (risos)

Mas aí, **a partir dessa preocupação, eu pensei em propor aos alunos** do segundo ano do Ensino Médio... [...]. E, eu tenho feito isso com uma certa frequência... porque é assim, **eu parto de coisas que eles sabem...** eles sabem fazer uma lista de palavras relacionadas à escola... **e depois eu conceituo...** então, eu tenho feito isso... [...]

Eu não consigo fugir das minhas aulas explicativas, né...mas, de certa forma, eu dei... então é assim...fica um pouco naquela questão de que **parte do que ele conhece... eu parto dele, do conhecimento dele** e aí eu dou os nomes aos bois... então, foi isso que eu preparei para vocês.

André: Muito bom! (Palmas)

(R08 – E1 – destaques meus)

No primeiro enunciado deste excerto, além do tom irônico, Beatriz faz menção a um discurso proferido na semana de planejamento, que originou reflexões sobre sua prática (mais

⁴⁰ Fazendo referência a uma proposta desenvolvida na semana de planejamento dessa escola, na qual a equipe docente foi dividida em grupos para estudo de diversas tendências em educação, objetivando reflexão coletiva sobre as práticas adotadas.

de 30 anos de experiência) e a levou a utilizar uma estratégia diferenciada em sala de aula. Ou seja, a partir de palavras de outrem, que fizeram sentido para Beatriz, a docente inicia um diálogo consigo mesma (seu “outro eu”), promovendo mudança na forma de pensar e agir.

Ao perceber que, em aproximadamente sete minutos, Beatriz havia concluído seu momento de socialização de prática, valorizei sua experiência retomando o enunciado da comparação inicial de Beatriz com os demais colegas que ocuparam boa parte da reunião destinada a eles.

Jô (CP1): Eu não sabia quanto tempo você tinha destinado para si mesma, mas eu sabia que o que você ia apresentar, com certeza, seria muito bom... conhecendo a sua prática... a sua dinâmica mesmo, que a gente vê no dia a dia, **eu sabia que ia ser tão bom quanto a dos outros colegas que trouxeram coisas mirabolantes.**

Beatriz: Porque assim, na verdade, **eu não tenho muita habilidade com recursos tecnológicos** e... não sei se habilidade... **falta vontade de aprender...** enfim, **não investi.** [...]

Aí eu lembrei... quando começou a surgir essa história de Power Point e tudo...o que é que muitos professores fazem? Põem o esquema que eles escreviam na lousa, no Power Point. Aí eu falei... ó a rede Globo faz igualzinho, **o auge da tecnologia... absolutamente inútil.** Então, **eu tento também não cair nessa questão de achar que sou tecnológica e na verdade estou só transferindo a lousa, a mídia lousa para mídia computador,** né? Então, um pouco eu uso; mas, nem tanto.

Rute: Às vezes, por mais que seja o mesmo que a gente iria escrever, poupa tempo, né?

Beatriz: Não; isso é verdade!

Rute: Uma aula só, de 45 minutos, se eu não tiver os slides prontos, eu não consigo. (Vários fazem comentários sobre a facilidade do uso de slides, mas as falas simultâneas se misturam não sendo distinguíveis).

Jô (CP1): O tempo que você perderia escrevendo... o aluno já vai anotando, é óbvio que se ganha, né.

Rute: É, mas quando você coloca uma atividade para eles fazerem, por exemplo, com informações que você havia conversado com eles em outro momento.

Beatriz: Não, o que eu quis dizer, Rute, é que **há professores que acham que estão no auge da modernidade,** quando na verdade não estão, né?

Rute: Com certeza!

Beatriz: Inclusive, com os segundos anos, **eu fiz uma projeção de slides,** com conceitos de gênero textual... só que assim, o livro didático deles tem isso. Eu falei: gente, nada daí é meu... tá tudo no livro. O que é que eu fiz? Só que lá você tem que ler 4, 5 páginas, **eu transformei em forma de esquema...** e apresentei, fui discutindo, eles estavam com um texto, que eles haviam produzido, e eu ia mostrando e eles iam conferindo, confrontando o texto deles. Então, assim, **eventualmente a gente tem utilizado.**

Jô (CP1): Acho que até o fato de você ter mostrado na forma de um esquema, possibilita a eles aprenderem a fazer esse tipo de esquema... aquela coisa de... como é que eu sintetizo as ideias todas que estão num texto.

Beatriz: De pegar a essência, né?

Jô (CP1): Então, agradeço muito sua contribuição. E, assim, gente, eu gostaria de... retomando aquela fala já de quando a gente deu início a essas atividades, que elas ocorressem com mais frequência porque **a gente sabe que muita coisa boa sendo desenvolvida em sala de aula e às vezes um não sabe o que o outro está fazendo.** [...] Então, eu acho que **esse momento de compartilhar essas práticas, sejam mais simples, ou mais elaboradas, não vêm ao caso, é de grande aprendizado pra todos nós.** A gente já está fazendo isso há algum tempo... só que as **nossas reuniões tem tido sempre muita coisa pra discutir** e às vezes não dá tempo da gente fazer. Mas, eu queria fazer com mais frequência. Então, eu queria ainda em junho... que mais alguém... pelo menos mais uma pessoa; [...]. Então, eu queria saber se tem alguém que tem interesse em compartilhar com o grupo.

(R08 – E2 – destaques meus)

Quando Beatriz relata sua falta de habilidade para lidar com a tecnologia, em resposta ao meu enunciado, mencionando um exemplo que viu num programa de televisão, em analogia ao uso feito por colegas de profissão, passa a fazer sentido o tom irônico utilizado no início do seu discurso, pois os colegas que socializaram anteriormente fizeram amplo uso de imagens e softwares.

Ao ter, contudo, seu posicionamento questionado por Rute (docente recém-contratada na escola), que recebe adesão de outros docentes que consideraram a praticidade do uso de slides (Power Point), Beatriz, profissional com mais de 21 anos de casa, por quem o grupo demonstra significativo respeito, reelabora seu enunciado e afirma que também utiliza, exemplificando como faz.

Compreendo que o discurso de Beatriz é também uma réplica aos discursos anteriores, pois “em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa”. (BAKHTIN, 2014, p. 88).

Considero, ainda, que ao aplaudir e falar diretamente sobre a prática socializada, o corpo valoriza o trabalho do outro. Inclusive, mesmo não havendo interferências ao longo da apresentação, não significa que não ocorreram reflexões, que não houve excedente de visão e que o discurso do enunciador não permitiu que o outro tomasse consciência de si e da sua prática, a partir do que foi compartilhado.

Nessa reunião, evidenciei um momento no qual entendo ocorrer uma negociação de posicionamentos, nos permitindo lembrar que, para Bakhtin, o lugar social ocupado pelo sujeito que apreende e elabora a palavra do outro é constitutivo dos sentidos elaborados, bem como sua aceitabilidade ou não.

No último enunciado, valorizo a socialização das práticas realizadas, como oportunidades de aprendizado; mas, também, reconheço que as demandas dos assuntos a serem

tratados nas reuniões pedagógicas não possibilitam tempo para frequentes momentos de socialização, o que confirma resultados de pesquisas anteriores quanto à organização desses espaços-tempos para que não se tornem espaço de transmissão e imposição (FIGUEIREDO, 2012; GOMES, DEÁK & RODRIGUES, 2012).

Neste segundo eixo, além de destacar o necessário rompimento do silêncio dos participantes quando uma prática pedagógica é socializada, o exercício de análise levou-me a considerar que, pelo fato de no momento da reunião nem sempre ser possível ao CP fazer intervenções, ele pode considerar que suas percepções/observações de uma reunião podem ser retomadas em outra, provocando reflexões.

Considerando as interações dialógicas nas reuniões, foi possível constatar que no primeiro eixo, no qual são discutidas questões macro, os professores se sentem engajados. São momentos nos quais os docentes expressam críticas à gestão superior, à legislação, às vozes externas. No segundo eixo, contrariando o fato de que a narrativa de práticas é um importante instrumento de reflexão das dinâmicas relacionais no contexto do cotidiano da escola, eles se calam, marcando um território que limita a interlocução.

Finalizo este capítulo, na certeza de que os enunciados escolhidos por mim e destacados no texto, a partir de indícios observados, refletem a complexidade desse espaço-tempo que são as reuniões pedagógicas. Complexidade esta que se justifica não somente pela relevância da atividade humana desenvolvida pelos profissionais que atuam na educação; mas, pela maneira como cada um enxerga a si mesmo e o outro nas relações dialógicas ali estabelecidas e de como cada um apreende o mundo a partir dessas relações, no cotidiano da escola.

Isso não significa que outros trechos dos diálogos não poderiam ser selecionados; ou, que os que não foram destacados são menos importantes do que os que escolhi. Sem dúvida, outro pesquisador poderia elencar outros excertos, de acordo com suas indagações e pistas encontradas para as respostas.

Na verdade, os diálogos travados nessas reuniões estão repletos de detalhes que me fazem lembrar os momentos em que ocorreram e o tempo de convivência com pessoas preciosas, com as quais aprendi muito, inclusive de mim. Memórias que me são extremamente valiosas; e, apesar de a maioria das pessoas com as quais tive a oportunidade de conviver nesse período, terem tomado outros rumos, seguido outros caminhos, guardo-as com carinho no coração.

Encerro com as palavras de Cris Pizziment (2013)

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de 'nós'.

TECENDO CONSIDERAÇÕES: ATANDO ALGUNS FIOS E SOLTANDO OUTROS

Pelas veredas da estrada, que não é linear, o caminhante vai constituindo suas compreensões, em meio aos obstáculos. Nesse caminho, descobrindo algumas respostas, construindo pontes, falsas pontes porque construídas, porque são preenchidas de verdade. Pontes oriundas de compreensões particulares, ainda assim, pautadas nos indícios que o caminhante encontrou, portanto sólidas. O caminhante não quer a chegada, ele não quer a saída, nem o ponto final, ele quer construir o caminho, ainda que complexo. Dotado de uma *desorientação orientada* o caminhante vai à busca de respostas a perguntas que não tem bem certeza quais são, e se perdido, olha para trás e suas pegadas já estão apagadas. O caminhante, depois de começar seu percurso, que nada mais é do que suas compreensões, nota que o tempo voa, e as respostas começam a chegar mesmo que lentamente. O caminho não pode estar previamente pronto, o caminhante rejeita isso. Deram-lhe um mapa e ordenaram que seguisse, na primeira esquina o deixou, forjou sua caminhada à medida que quis, com suas passadas, às vezes lentas, às vezes ágeis, preguiçosas, insolentes passos no caminho. Tropeçou em pedras, porque teve vontade, porque não as pode evitar, mas não parou de caminhar... (BASTOS & GIOVANI, 2014, p. 244, destaque dos autores).

Escolhi iniciar a última parte deste escrito destacando uma citação na qual identifiquei diversas etapas vividas nessa caminhada; pois, quando iniciei os estudos para o doutorado, imaginei que ao finalizar a pesquisa teria respostas bem precisas, com prescrições definidas quanto à atuação do Coordenador Pedagógico, com vistas à FCCE.

Estava, ao certo, procurando respostas para minhas incertezas e inquietações; e, os primeiros passos, ainda cambaleantes, como os de um bebê que começa a se arriscar, não me permitiram sequer traçar um percurso no início do trajeto. Afinal, estava saindo da zona de conforto que a rigorosidade galileana propiciava-me devido à formação e atuação na área das Ciências Exatas.

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe uma coisa muda. Qualquer objeto de saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2015, p. 400, destaques do autor).

Aos poucos, com o propósito de romper com essa maneira de fazer pesquisa, busquei interações com textos de distintos locutores, objetivando me apropriar de terminologias, conceitos, concepções que permitissem mudar radicalmente minha posição em relação aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Aprendi na caminhada que a única forma de não aniquilar os

sujeitos da pesquisa, objetificando-os, é exercitar a escuta; pois, se o objeto das ciências humanas “é o ser expressivo e falante”, que nunca coincide consigo mesmo, ele é inesgotável em seu sentido e significado (BAKHTIN, 2015, p. 395).

É impossível dissolver o sentido em conceitos. Pode haver uma racionalização *relativa* do sentido (a análise científica habitual), ou um aprofundamento do sentido com auxílio de outros sentidos (a interpretação artístico-filosófica). O aprofundamento mediante a ampliação do contexto distante. A interpretação das estruturas simbólicas tem de entranhar-se na infinitude dos sentidos simbólicos, razão porque não pode vir a ser científica na acepção da índole científica das ciências exatas. A interpretação dos sentidos não pode ser científica, mas é profundamente cognitiva. Pode servir diretamente à prática vinculada às coisas. “Cumprir reconhecer a simbologia não como forma não científica, mas como *heterocientífica* do saber, dotada de suas próprias leis e critérios internos de exatidão” (BAKHTIN, 2011, p. 399, destaques do autor).

Assim, reconheço que a pesquisadora que tece essas considerações não é a mesma que iniciou o estudo; pois as interações dialógicas estabelecidas no desenvolvimento da pesquisa, seja com os referenciais teóricos, seja com os discursos que propiciaram a construção dos dados, seja da pesquisadora consigo mesma, dos encontros de orientação, entre outros encontros/momentos, inclusive dentro da própria escola, em situações atuais diversas que trouxeram à memória tempos vividos desse período, permitiram ampliar minha compreensão sobre a relação de inacabamento que é constitutiva do Ser.

Nesse encontro de palavras vivas, no contexto da escola, onde os participantes do diálogo buscam sentido para o exercício da profissão docente, refletindo sobre situações cotidianas, em busca de respostas para o que se vive, transformando-se mutuamente a partir de um contato vital, existencial, onde são enunciados pontos de vistas, valores, posições, identifica-se o necessário exercício da escuta. Exercício este que permite que a palavra outra se torne palavra alheia-minha, alargando uma consciência em de-vir para encontro(s) com outra(s) consciência(s) em de-vir.

Por ocupar nessa escola, no período de registro das reuniões, o lugar de coordenadora pedagógica; e, nessa investigação o de pesquisadora, no decorrer de todo esse processo constatei o quanto o exercício da escuta é imprescindível para a compreensão da palavra outra. Não me refiro a uma escuta passiva, no sentido de simplesmente ouvir, sem tomar consciência do que se ouve; mas na perspectiva de produzir um excedente de visão do outro e, a partir do olhar/da fala do outro, ou seja, do excedente de visão produzido pelo outro, tomar consciência de si mesmo.

Nesse exercício, compreendi meu próprio discurso atrelado a outros discursos e, portanto, meu posicionamento de acordo com o papel desempenhado; ora da coordenadora que defende pontos de vistas de seus superiores, ora da educadora que traz valores que estão enraizados segundo as concepções e crenças que me constituem, percebendo no plurilinguismo dialogizado o entrecruzamento conflitante de diferentes vozes sociais, num processo em que vão também formando novas vozes sociais.

Nesse sentido, entendo que a formação continuada centrada na escola pode ser potencializada pelo Coordenador Pedagógico que, no exercício de escuta, a partir de indícios sobre sua compreensão do que ouve, pode identificar temas relevantes para o trabalho coletivo; a partir da realidade na qual a escola está inserida, pode compreender os posicionamentos dos interlocutores de acordo com o lugar de onde falam; e, ao propiciar condições para os diálogos, mediando as interações, pode propiciar reflexões que contribuam tanto para o desenvolvimento profissional como o pessoal dos sujeitos envolvidos.

Ao longo do escrito, principalmente do Capítulo III, destaquei algumas possibilidades de FCCE, vinculadas à atuação do Coordenador Pedagógico, nessa escola, a partir de evidências que observei nos discursos e reflexões propiciadas no processo de análise:

Considerando ser uma escola particular que tem em seus documentos (PPP e Regimento Escolar), parâmetros que a definem a partir da sua identidade confessional e da filosofia de educação adotada, é fundamental que essas vozes sejam conhecidas pelos profissionais que nela atuam. Apesar de serem documentos de fácil acesso, muitas vezes disponíveis nas salas dos professores, mesmo que haja leitura espontânea, o CP deve propor alguns momentos coletivos ao longo do ano para dialogar sobre eles, considerando o contexto no qual foram elaborados, as pessoas que os redigiram, os referenciais teóricos que os embasam, entre outros elementos que os constituem.

Dialogar sobre o papel da escola diante de exigências emergentes na sociedade na qual está inserida, refletindo sobre vozes externas ao contexto escolar, que influenciam dinâmicas internas do fazer pedagógico. São oportunidades de os docentes manifestarem suas angústias, inseguranças; e, a mediação do CP é imprescindível para que as exigências não sejam simplesmente impostas, mas compreendidas e implementadas, a partir de etapas estabelecidas coletivamente.

- Refletir sobre concepções de avaliação, enfatizando legislações em vigor, às quais a escola está sujeita.
- Oportunizar a socialização de práticas pedagógicas, provocando a interação entre docentes de áreas distintas, na perspectiva de romper barreiras existentes, determinadas historicamente ao longo da nossa formação.
- Promover momentos para definição de projetos inter/multidisciplinares, em discussões nas quais ensinar e aprender uns com os outros sejam ações valorizadas por todos.
- Considerar inovações tecnológicas e metodológicas, segundo as transformações emergentes.
- Refletir sobre concepções enraizadas em cada um de nós, como é o caso do conhecimento das Ciências Humanas e Exatas.

Considero que a narrativa de cada sujeito, trazendo à memória os motivos que o levaram a escolher a profissão docente, pode ser uma forma de iniciar reflexões que permitam compreensão quanto à maneira de pensar e agir.

- Refletir sobre o conjunto de normas e práticas, que determinam a cultura escolar, com vistas à sua reconstrução, de acordo com mudanças que a impactam.

Nesse caso, compartilhar a leitura de um texto que aborde o conceito de cultura, ou um “bate-papo” sobre o que cada um entende por cultura, pode ser um momento para iniciar reflexões sobre cultura escolar.

- Propor parcerias entre docentes, valorizando a experiência, na perspectiva de gerar conhecimentos e inovações.

Por exemplo, ao discutir projetos interdisciplinares, considerando a realização de uma exposição para as famílias e comunidade, permitindo que o conhecimento extrapole os muros da escola.

Tenho clareza de que elas não são únicas, nem exclusivas, considerando a inesgotabilidade de sentidos e significados que a dialogicidade pode propiciar. Inclusive, apesar de serem destaques baseados nos discursos de professores da escola *lócus* da pesquisa, no contexto vivido no período em que realizei as gravações, essas possibilidades representam temas pertinentes às escolas, de maneira geral. Porém, tanto os temas, como os enunciados, certamente terão suas variações de uma instituição para outra, tendo em vista o espaço, o tempo e o contexto nos quais a escola está inserida, bem como a comunidade que atende e o modo

como cada escola encontra-se organizada, na perspectiva de pensar a si mesma. Mas, principalmente pela unicidade de cada sujeito que compõe a vida que se vive no cotidiano da escola.

Sem dúvida, independente da escola, há que se organizar, antes de tudo, os espaços-tempos das reuniões para que os diálogos possam acontecer, seja com pequenos grupos (por segmento de ensino, por área do conhecimento, por ano/série) ou coletivamente (todos os profissionais). Mas, o Coordenador Pedagógico não pode ser o único responsável pela formação continuada dos professores na escola. Afinal, é um profissional que também se encontra em contínuo desenvolvimento. Assim, considerando a complexidade do cotidiano escolar, bem como das relações nela estabelecidas, o trabalho em equipe (Coordenador, professores, assessores, entre outros) é fundamental para que ocorram momentos de formação continuada centrada na escola.

Pelos enunciados dos excertos das reuniões pedagógicas consideradas, observei que, nessa escola, os sujeitos da pesquisa eram participativos. Eles dialogavam, se escutavam, se provocavam, compartilhavam conhecimentos e angústias, falavam sobre suas vidas, revelando sentimentos e posicionamentos e, acima de tudo, se respeitavam. Considero que essas interações evidenciam uma relação de confiança e cumplicidade entre os participantes, na qual existia a prática do diálogo; o que me leva a inferir que se trata de um ambiente propício para a constituição de parcerias, que permitem o desenvolvimento de trabalho colaborativo/compartilhado.

Indícios observados permitiram-me enxergar as reuniões pedagógicas como espaços que, além de refletir a complexidade do ato pedagógico e do cotidiano da escola, são espaços de alteridade, de diversidade, de confronto e de tensão; e, isso tudo é inerente ao processo formativo. Mesmo as ocasiões em que se percebe a existência de disputas político-pedagógicas, como um jogo de posições que se estabelece dentro do contexto escolar, assim como situações de negociações, sejam de sentidos, de posicionamentos ou de aspectos dinâmicos e transformadores das inter-relações. Se são espaços de diálogo, há que se exercitar a escuta.

Além disso, cada leitor poderá evidenciar nos excertos considerados, diferentes níveis de lógica reflexiva, de acordo com o modo que cada um explicita o pensamento, revelando a existência de um modelo reflexivo de discussão nessa escola; o que me permite considerar possibilidades de intervenções, na perspectiva de constituição de um processo de reflexividade coletiva.

Um processo que, com certeza, ao ser alavancado, não acontecerá seguindo uma direção linear, progredindo de um nível narrativo descritivo (técnico) para um nível metacrítico ou metaprático; mas, que pode levar os profissionais participantes desses momentos perceberem a transformação do próprio pensamento e, conseqüentemente, das suas práticas.

Destaco, ainda, que nesse percurso documentado também é possível identificar, ao longo da análise, diferentes níveis de lógica reflexiva da pesquisadora, que ora é mais prática, ora é mais crítica, em algumas passagens metaprática ou metacrítica. Trata-se de um percurso reflexivo sobre sua atuação enquanto Coordenadora Pedagógica, no qual expõe suas limitações e seus avanços, na busca da sua própria formação.

É nesse sentido que a Análise Dialógica do Discurso, na perspectiva bakhtiniana, pode contribuir para potencializar a atuação do Coordenador Pedagógico em ações de FCCE; pois, ao se propor o exercício da escuta, principalmente em momentos de reflexões coletivas⁴¹, organizados para pensar a escola nas diferentes dimensões que a constitui, o Coordenador, atento não somente ao que se pronuncia, de fato, mas ao jogo dialógico que ocorre nesses momentos de interação, poderá identificar estratégias singulares de formação que propiciem mudanças tanto na dimensão profissional quanto pessoal e relacional dos sujeitos, num movimento dialético que propicie condições de outros exercitarem a escuta, na perspectiva de elevar o nível de autoconsciência dos sujeitos, ampliando condições para o desenvolvimento de formas de pensar mais complexas e interativas.

Dessa forma, considero ser um exercício que poderá levar à compreensão das condições concretas do trabalho pedagógico realizado na escola que, sem desconsiderar a individualidade/unicidade docente (o professor como pessoa), permite propiciar aos profissionais que nela atuam oportunidades para confrontar suposições e convicções tácitas em sua prática, provocando mudanças nas suas ações e criando uma comunidade de professores que discutem e desenvolvem seus propósitos juntos (FULLAN & HARGREAVES, 1992).

Nessa perspectiva, a FCCE, que pretende desenvolver a reflexividade coletiva, precisa ser definida pela escola e docentes, de acordo com suas próprias necessidades, crenças e práticas culturais, constituindo-se em processos distintos em cada colégio; pois não é possível pensar em um modelo único que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. Isso seria desconsiderar a singularidade de cada contexto e das pessoas que fazem a vida nele acontecer.

⁴¹ Não excluindo/ignorando outros encontros/diálogos que acontecem na “vida” da escola.

Entendo, também, que não é uma proposta simples de realizar, tendo em vista que sempre haverá prescrições que contrariam a ideia da constituição de uma escola reflexiva. Na maioria das escolas, principalmente as de natureza privada, não há autonomia para definições da quantidade de reuniões a serem realizadas, bem como para os temas a serem abordados.

Assim, àqueles que acreditam no potencial da reflexividade coletiva para o desenvolvimento pessoal-profissional, cabem boas doses de sagacidade e ousadia, no sentido de romper barreiras que impõem limites à sua atuação e, portanto, à sua reflexão sobre a escola e tudo que lhe é inerente, a sociedade e respectivos papéis, repercutindo na formação de seus alunos e, conseqüentemente, nas possíveis transformações histórico-culturais-sociais.

Ao finalizar esse estudo, o que fazer com as lições aprendidas? É fato que o lugar de onde falo não é mais o mesmo; volto diferente para a prática. Num contexto muito distinto do que era no período de realização da pesquisa, devido às inevitáveis transformações histórico-sociais, tanto no cenário local quanto no nacional, percebo-me exercitando a escuta sensível, considerando as interações dos três momentos essenciais, caracterizados em termos de alteridade: eu-para-mim, o-outro-para-mim, e eu-para-o-outro.

Reconhecendo o não-álibi na existência do ser humano, entendo que o exercício de compreensão proposto e realizado neste estudo, me leva a compreender meu “dever ser” em relação ao que aprendi. Dessa maneira, independente da função que ocupo na escola, não posso e não consigo me isentar da responsabilidade ética de compartilhar o aprendizado.

Não atuo mais como Coordenadora e também não organizo as reuniões pedagógicas; mas, considerando a potência reflexiva que elas constituem, compartilho o resultado desta pesquisa com os atuais Coordenadores da escola onde atuo, na perspectiva de que percebam a relevância do papel mediador que eles assumem em momentos de FCCE.

Considero que, ao exercitar a escuta, continuamente amplio possibilidades para compreender o outro, do lugar de onde o outro fala. No cotidiano escolar, seja o outro coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, assessores, docentes, secretárias, agentes educacionais, alunos, familiares..., esse exercício visa estabelecer relações com o objetivo de pensar a escola que temos, na perspectiva da comunidade que atendemos, buscando, na interlocução, compreender desacordos, questionamentos, possibilidades; mas, acima de tudo, quando retomo o meu lugar, carrego comigo os diferentes olhares que captei; e, esses olhares, com certeza, transformam o meu.

Na função de diretora, com todas as demandas do cotidiano, o contato maior é com os coordenadores pedagógicos; e, na escola onde atuo, também com orientadores educacionais. Assim, ao exercitar a escuta, a partir das situações que são compartilhadas por esses profissionais, vou estabelecendo, com eles, momentos de formação e auto formação, na perspectiva de que eles também atuem dessa maneira com as respectivas equipes docentes.

Nessa nova trajetória que se desponta, mesmo com limitações impostas pelo contexto atual da escola, considero que esse movimento de constituição de processos formativos pode contribuir para que haja compreensão de que mais importante que formar é formar-se; e, assim, pode propiciar condições para que cada profissional se torne investigador da própria prática.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Thiago Borges de. *A leitura de cartas que educam a partir do contributo teórico de Carlo Ginzburg*. In: COLUBHE, 2012, CD-ROM DE ATAS, p. 6573-6581.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: *Formação reflexiva de professores*. Estratégias de supervisão. Porto, Portugal: Ed. Porto, 1996. p. 9-39.

_____. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Professores reflexivos numa escola reflexiva*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 8)

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G; ALMEIDA, L. R. & CHRISTOV, L. H. S. (Orgs.). *O Coordenador Pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000. p. 77-87.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Legislado versus executado: análises das atribuições formativas do coordenador pedagógico. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-94, jan./abr. 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.18222/ae.v27i64.3647>. Acesso em dez. 2019.

ALMEIDA, Benedita de. Escrita e formação de professores: possibilidades do diálogo para o desenvolvimento profissional. *Anais*. 29ª. Reunião Anual da ANPED. Caxambú (MG), 2006. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1690--Int.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2014.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 7-19, julho/ 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14396.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. p. 95-114, 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2014.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Revista de Educação da Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 08 jun. 2018.

_____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), p. 112-129, 2012. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>. Acesso em: 10 jun. 2018.

ANJOS, Daniela Dias dos. Experiência docente e desenvolvimento profissional: condições e demandas no trabalho de ensinar. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante e NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (orgs.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 129-150. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais).

ARAÚJO, Raimundo Dutra. *O acompanhamento do Estágio Supervisionado na formação docente: concepções e condições de trabalho dos supervisores*. Curitiba, PR: CRV, 2017.

ARAÚJO, Cristina Carvalho de. Formação continuada no cotidiano dos(as) Professores(as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades. Mestrado Acadêmico em Educação, 2011. Universidade Federal do Amazonas. Disponível em <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3248>. Acesso em: 09 nov. 2014.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo: território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

BAKHTIN, Mikhail. M. (V.N. Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. M. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 155 p.

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévsk*. [Tradução de Paulo Bezerra]. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. O Discurso no Romance. In: *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini...[et al.]. 7ª ed. São Paulo: Hucitec; 2014, 439 p. (Linguagem e cultura, 19); p. 71 a 210.

_____. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

BARROS, Maricilda Nazaré Raposo de. A escola como espaço de formação continuada de professores: o caso da Escola Cidade de Emaús, Belém/PA. 2004. 115 f. Dissertação (Mestrado)

- Universidade Federal do Pará, Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Belém, 2004. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. Disponível em http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/bitstream/2011/1765/1/Dissertacao_EscolaFormacaoContinuada.pdf. Acesso em: 09 nov. 2014.

BASTOS, Nathan & GIOVANI, Fabiana. A constituição da pesquisa e do pesquisador: questões de ética e de estética para as ciências humanas. In: MIOTELLO, Valdemir & MOURA, Maria Isabel de. (orgs.). *A alteridade como lugar de incompletude*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014. p. 243-273.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. p. 9-31, 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2014.

BEGNAMI, Maria Luiza Vechetin. *Formação Continuada: o HTPC como espaço para a autonomia formativa*. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana: UNISAL, 2013. 201 f. Disponível em https://unisal.br/wp-content/uploads/2015/09/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Maria-Luiza-Vechetin-Begnami.pdf. Acesso em: 22 jul. 2018.

BOZZINI, Isabela Custódio Talora; OLIVEIRA, Márcia R. G. O professor e a construção do espaço coletivo Escolar: O Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo. *Revista Logos*, n.14, p.36-46, 2006. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B2QbBA2RX3q5RUQtOEt0bjN1bXc/view>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira & CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Reuniões na Escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (Orgs.) *O Coordenador Pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2000. p. 55-62.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger. *Ensinar e aprender: coordenação pedagógica e formação docente*. São Paulo: Ed. Loyola, 2014.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores (1.: 2001: Brasília) Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores*. Marilda A. Marfan (Org.). Brasília: MEC, SEF, 2002. Simpósio 10. Articulação entre as formações inicial e continuada de professores, p. 151-174. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1a.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.) *Formação de professores: Tendências atuais*. 3 ed. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CARVALHO, Ana Isabel Machado. Desenvolvimento profissional de professores - Especificidades na transição para a Formação de Adultos. 2014. Mestrado em Ciências da Educação. Área de Especialização em Formação de Professores, Universidade de Lisboa. 162 p. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/18427/1/ulfpiE47304_tm.pdf. Acesso em: 30 mai. 2018.

CATELA, Hermengarda Mafalda de Sousa Prego. Comunidades de aprendizagem. A importância dos processos colaborativos de liderança. Tese de Doutoramento em Educação. Especialidade Liderança Educacional, na Universidade Aberta, Lisboa, 2013. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/3304>. Acesso em: 01 mai. 2016.

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Comunicado s/n, de 29/01/2008. Publicado no D.O.E. em 30-01-08, Seção I, p. 38. Disponível em http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/CADERNO_GESTOR_FINAL_red.pdf. Acesso em: 13 fev. 2014.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do Coordenador Pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. (org.). *O Coordenador Pedagógico e a educação continuada*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 89-188.

Projeto Político Pedagógico. Colégio Piracicabano. 2002.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. O Coordenador Pedagógico e suas crenças. *Educação Unisinos* 9(3):197-202, set/dez 2005.

_____. Pelas telas, pelas janelas: o coordenador pedagógico e a formação de professores nas escolas. Tese (doutorado), 2006, 288 f. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Disponível em http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_cf24b0b72392bbbf01079e1cff9b31df. Acesso em: 04 mar. 2016.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. & PRADO, Guilherme do Val Toledo. O professor e sua formação: representações de coordenadores pedagógicos. *Gest. Ação*, Salvador, v.9, n.3, p. 381-392, set./dez. 2006.

_____. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n.28, jan./jun., 2010a. p.101-111. Disponível em <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/79/68>. Acesso em: 27 mai. 2015.

_____. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. *O Coordenador Pedagógico e os desafios da educação*. 2ª ed., São Paulo: Loyola, 2010b. p. 91-102.

DAMIANI, Magda Floriano. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba, n. 31, 2008. p. 213-230. Editora UFPR. Disponível em <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/12795/8687>. Acesso em: 04 jul. 2016.

DAMIANI, Magda Floriana; VELLOZO, Kenia Bica; BARROS, Raquel Rosado. Por que o trabalho colaborativo entre professores é importante? Que evidências há sobre isso? *Anais ANPEd Sul: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/08_48_49_POR_QUE_O_TRABALHO_COLABORATIVO_ENTRE_PROFESSORES_E_IMPORTAN.pdf. Acesso em: 23 abr. 2016.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira *et al.* Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 41, n. 144, set./dez. 2011, p. 826-849. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a10.pdf>. Acesso 22 nov. 2017.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algeoz incompetente. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, Abr. 1998. p. 33-45. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100004>. Acesso em: 01 jul. 2018.

DIRETRIZES para Educação na Igreja Metodista. In: *Biblioteca Vida e Missão*. São Paulo, SP: Imprensa Metodista, 1996.

DORIGUELLO, Lúcia Elene. Sentidos da indisciplina em reuniões de HTPC com professores de Ensino Médio. Dissertação de mestrado em educação. 2011, 89 f. Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas. Disponível em: https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/16092011_153444_arquivocompleto.pdf. Acesso em: 22 abr. 2016.

ELIAS, Beatriz. “Operação Pira”, ou como o regime em agonia espionou o Congresso da UNE. *Revista Adusp*. Outubro/2004. p. 75-80. Disponível em <https://www.adusp.org.br/files/revistas/33/r33a12.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, jan./mar. 2011. p. 21-26. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/9217/6367.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2019.

FAVORETO, Elizabeth Dantas de Amarin. Formação continuada: concepção dos professores do ensino fundamental da rede pública de ensino. Disponível em <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-163-04.pdf>.

Acesso em: 21 abr. 2016.

FERREIRA, Luciana Haddad; PRADO, Guilherme do Val Toledo; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. A formação do professor por suas narrativas: desafios da docência. In: NuTECCA – IFSP, *Revista Hipótese*, Itapetininga, v. 1, n.4, p. 204-227, 2015. Disponível em <https://nutecca.webnode.com/revista-hipotese2/>. Acesso em: 21 abr. 2019.

FIGUEIREDO, Aureny Gomes Coelho. A Escola como espaço de formação pedagógica permanente do professor. Dissertação de Mestrado em Educação, 2012. 134 p. Rondonópolis, MT: UFMT.

FIORENTINI, Dario. & CRECCI, Vanessa. M. Desenvolvimento Profissional Docente: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? *Revista Brasileira sobre Formação Docente*. v. 5, n. 08, p. 11-23, jan.-jun. 2013. Belo Horizonte. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/13/62/1>. Acesso em: 30 mai. 2018.

FIORENTINI, Dario. A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. *Bolema*, Rio Claro (SP), Ano 21, n. 29, 2008, p. 43 a 70. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/2912/291221870004.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. *Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível*. São Paulo: Contexto, 1995.

FULLAN, Michael & HARGREAVES, Andy. (org.) *Teacher development and educational change*. Londres, Falmer Press, 1992.

_____. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Trad. Regina Garcez, 2ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. Relatório Final. Junho/2011. Disponível em: http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/os_caminhos_da_formacao_pedagogica.pdf. Acesso em: 02 ago. 2014.

FONTANA, Roseli A. C. & CRUZ, Maria Nazaré. *Psicologia e Trabalho Pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FUSARI, José Cerchi. Formação Contínua de Educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza Helena. (Orgs.) *O Coordenador Pedagógico e a formação docente*. p. 17-24. São Paulo: Loyola, 2000.

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A Construção da Identidade Profissional Docente. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 2004, 24 (2), 14-23. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2018.

GATTI, Bernardete. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G. & GHEDIN, Evandro. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. p. 148-173. São Paulo: Cortez, 2012.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In. GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. p. 143-179. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

_____. O inquisidor como antropólogo. In: *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. P. 2180-283. Trad.: Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. (Org.). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. p. 11-28. Campinas: Papyrus, 1997.

GOIS, Maria Gorete de. O Trabalho do Coordenador Pedagógico na escola em tempos de mudança. Dissertação de Mestrado em Educação. 2012, 132 f. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. Disponível em <http://livrozilla.com/doc/513028/disserta%C3%A7%C3%A3o-maria-gorete-de-gois>. Acesso em: 20 abr. 2016.

GOMES, Alberto Albuquerque.; DEÁK, Simone Conceição Pereira; RODRIGUES, Silvia Adriana. A Formação centrada na escola: o que pensam os professores da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente. *Anais. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012*. Disponível em http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2388b.pdf. Acesso em: 18 jul. 2015.

GRIGOLI, Josefa A. G. *et al.* A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p.237-256, jan./abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a12.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2016.

GROFF, Apoliana Regina.; MAHEIRIE, Kátia.; ZANELLA, Andréa Vieira. Constituição do(a) pesquisador(a) em ciências humanas. In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. V. 62, n.1 (2010).

Disponível em <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/477/399>. Acesso em: 01 jul. 2016.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) *Vida de professores*. p. 31-61, 2ª ed., Porto – Portugal: Porto Editora, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. *Formação docente e profissional*. Formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006

INFORSATO, Edson do Carmo; GALINDO, Camila José. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. *Anais*. 29ª. Reunião Anual da ANPEd. Caxambu (MG), 2006. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-2621--Int.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2014.

JOBIM e SOUZA, Solange. & PORTO e ALBUQUERQUE, Elaine Deccache. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. In: *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul./Dez. 2012 Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8124/9331>. Acesso em: 01 jul. 2016.

LAZIER, Josué Adam. Diretrizes educacionais da Igreja Metodista e sua aproximação com a proposta de Educação Libertadora em Paulo Freire. 2010, 173 p. Doutorado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. Disponível em https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/10032011_121316_tesedoutorado-final.pdf. Acesso em: 28 jul. 2019.

LENCIONI, Maria do Carmo Jürgensen. Formação de professores na implantação do Ensino Fundamental de nove anos: a escola, um espaço de diálogo? 2012, 163 p. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/703>. Acesso em: 22 abr. 2016.

MACHADO, Ida Lucia. A ironia como estratégia comunicativa e argumentativa. In: *Bakhtiniana*, São Paulo, Número 9 (1): 108-128, Jan./Jul. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n1/08.pdf>. Acesso em: 07 set. 2019.

MARCELO, Carlos. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto. Porto Editora, 1998.

_____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia & DUARTE, Newton. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** p. 13-31. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MELLO, Marisol Barenco de & MIOTELLO, Valdemir. Questões Bakhtinianas para uma heterociência humana. *Revista Teias* v. 14, n. 31, p. 218-226, maio/ago. 2013

MENDES, Cintia Cristina Teixeira. *HTPC: Hora de trabalho Perdido Coletivamente?* Dissertação de mestrado em educação. [s.n], 2008, vii, 113 f. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia Presidente Prudente. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/92388>. Acesso em: 04 mai. 2016.

MILHEIRO, Rute Isabel Antunes Garrett Lourenço. Trabalho colaborativo entre docentes – um estudo de caso. 2013, 142 p. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/62690751.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2016.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave.* p. 167-176, 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2012.

_____. A palavra própria e a palavra outra na vivência. In: MIOTELLO, Valdemir. et al. *Um ser expressivo e falante. Refletindo com Bakhtin e construindo uma leitura de vozes.* p. 7-11. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA. António (org.) *Vidas de Professores.* 2ª ed., p. 9-30, Portugal: Porto Editora, 2007.

_____. *Novas disposições dos professores. A escola como lugar da formação.* Texto publicado no Correio da Educação. O Semanário dos Professores (N. 47, 16 Fev. 2004). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/685>. Acesso em: 03 nov. 2014.

_____. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão.* Disponível em http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 16 mai. 2015.

_____. *Para uma análise das instituições escolares.* Disponível em: <http://www2.dce.ua.pt/docentes/ficheiros/documpdf/antonionova.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2014.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação.* 3 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15-34. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 24 out. 2015.

_____. *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida.* Conferência promovida pela Presidência Portuguesa do

Conselho da União Europeia. Lisboa, Portugal, set./2007. Disponível em <https://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 27-42. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274>. Acesso em: 145 jun. 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. & FORMOSINHO, João. A formação em contexto. A perspectiva da Associação Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. & KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (orgs.). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*, p.1-40, São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: da intenção às práticas. In: *XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE - 23 a 26 de julho de 2012*, FE/UNICAMP, Campinas. Disponível em <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/0041m.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

OLIVEIRA, Noeli Aparecida Rodrigues de. A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13853>. Acesso em: 22 abr. 2015.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NOVOA, A.(org.). *Os professores e a sua formação*. p. 93-114, Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, S. R. P. G. Formação de grupo de apoio na escola: ferramenta para mudanças e transformações nas práticas educacionais. 2010. 277 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em <http://tede2.pucsp.br/handle/handle/14150>. Acesso em: 02 jul. 2016.

PIZZIMENT, Cris. *Sou feita de retalhos*. Disponível em <https://www.50emails.com.br/poema-sou-feita-de-retalhos-nao-e-de-autoria-de-cora-coralina/>. Acesso 13 dez. 2015.

PLACCO, Vera. M. de S.; ALMEIDA, L. R. *O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003.

PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. *No Círculo com Mikhail Bakhtin*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

PRADO, Vanessa Alves do. Os fios da tessitura: linguagem e alteridade em Bakhtin, Vygotski e Derrida. p. 351-376. In: MIOTELLO, V. & MOURA, M. I. de (org.). *A alteridade como lugar da incompletude*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014.

PREZOTTO, Marissol. O trabalho docente com.par.t(r)ilhado: focalizando a parceria. 2015. 229 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

Projeto Político Pedagógico. Colégio Piracicabano. Piracicaba (SP), 2002.

Projeto Pedagógico Setorial, EF 1^a a 4^a séries. Colégio Piracicabano. Piracicaba (SP), s.d.

RAUSCH, Rita Buzzi. O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2008. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251796>. Acesso em: 02 ago. 2019.

REIS, Daniel Aarão. *Ditadura Militar, esquerdas e sociedade*. 3^a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

Relatório da situação atual do Colégio Piracicabano. Piracicaba, junho de 1986.

Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Belo Horizonte, vol. 2, n. 3, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 16 jul. 2014.

ROCHA, Eva Pereira da. *A construção de sentidos-e-significados no HTPC*: uma discussão sobre a questão da formação docente. 2012, 232 f. Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13567>.

ROLDÃO, Maria do Céu. Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, *Revista Noesis*, n. 71, 24-29. Lisboa, 2007. Disponível em <http://www.oei.es/pdfs/Noesis71.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evando. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. p. 81-7, São Paulo, Cortez, 2002.

SÁ-CHAVES, Idália Silva Carvalho. *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão & SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. In: *ETD – Educação Temática Digital*, v.9, n.2, p. 189-203, jun. 2008. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/826/841>. Acesso em: 22 ago. 2019.

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento e ARRUDA, Márcia Ramires. A formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS: limites e perspectivas. In: *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, v. 19, n. 20, p. 116-133, maio/ago. 2011. Disponível em <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v19i20.984>. Acesso em: 26 out. 2015.

SANTANA, Terezinha. *Formação continuada de professores e transposição didática*. São Paulo: [s.n.], 2011. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. (1998). Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA (org.) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus.

SANTOS, Vania Ida Malavasi. dos. *Os desafios do professor Coordenador Pedagógico na formação continuada dos docentes do ensino fundamental: o caso da região do Vale do Ribeira/SP*. 2012. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Metodista de São Bernardo do Campo.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NOVOA, A.(org.). *Os professores e a sua formação*. p. 77-91, Lisboa, Dom Quixote, 1992.

_____. *A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Andrea Oliveira. & TORTELLA, Jussara Cristina Barbosa. A formação continuada de professores: possibilidade real de mudança ou sintonia de intensificação? In: *Comunicações*. Piracicaba, Ano 23, n. 1, p. 23-40, jan.-abr. 2016. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/2604/1678>. Acesso em: 16 dez. 2016.

SILVEIRA, R. R. E. *Formação continuada colaborativa e suas contribuições nos processos formativos de um orientador educacional*. 2005. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP.

SIMÕES, Lucy Conceição. Formação de professores alfabetizadores em contexto de HTPC. Dissertação (Mestrado) Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14085>. Acesso em: 18 mar. 2016.

SOBRAL, Adail. O Ato “Responsível”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3092/2625>. Acesso em: 29 abr. 2019.

_____. Entrevista especial VI, concedida a *O Consoante*. Disponível em <http://oconsoante.com.br/2019/04/09/entrevista-especial-vi/>. Acesso em: 28 jul. 2019.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. p. 245-76. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice & MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, v.48, n.168, p.388-411, abr./jun. 2018.

TORRES, Patrícia Lupion; ALCÂNTARA, Paulo R.; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. In: *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.13, p.129-145, set./dez. 2004. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7052/6932>. Acesso em: 28 abr. 2016.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. *O Coordenador Pedagógico e o espaço da mudança*. p. 45-52. São Paulo: Loyola, 2007.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, 6, 1977.

VOGT, Grasiela Zimmer. Reunião pedagógica: a formação continuada no espaço escolar. Porto Alegre, 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, PUCRS. Disponível em <http://hdl.handle.net/10923/2699>. Acesso em: 17 ago. 2016.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*; 17 (2): 99-104; mai/ago.2005

ZEICHNER, Kenneth M. O professor como prático reflexivo. In Zeichner, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. p. 13-52, Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO I

RECORTE DO REGIMENTO ESCOLAR DO COLÉGIO PIRACICABANO

(Extraído do original, p. 11-13)

Capítulo V – Da Coordenação Pedagógica

- Art. 38 A Coordenação Pedagógica é a responsável direta pela qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pelo Colégio Piracicabano da Igreja Metodista, garantindo a unidade de propostas e de ação dos elementos envolvidos no processo de educação que, baseado numa concepção crítica, auxilie na formação de indivíduos participantes e aptos, não só a conduzir sua vida com autonomia, mas a utilizar-se de seus conhecimentos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, de acordo com a proposta pedagógica.
- Art. 39 A Coordenação Pedagógica é supervisionada pela Direção do Colégio e apresenta, anualmente, um Plano de Trabalho constando os serviços, atividades e pessoal envolvidos no processo, o qual fará parte do Plano Escolar anual.
- Art. 40 A Coordenação Pedagógica do Colégio Piracicabano da Igreja Metodista é composta por Coordenadores Pedagógicos dos Níveis de Ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio);
- Art. 41 Os Coordenadores Pedagógicos, profissionais qualificados nos termos da Legislação em vigor, são indicados pela Direção do Colégio, contratados pela Instituição Mantenedora, nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho e do presente Regimento Escolar. O nível de ensino no qual o Coordenador desempenha suas atividades está descrito no Plano Escolar do Colégio. O Coordenador Pedagógico está subordinado hierarquicamente ao Diretor do Colégio e tem as seguintes atribuições:
- I. participar da elaboração do Plano Anual de Escola:
 - a) orientando as atividades de planejamento quanto aos aspectos curriculares;
 - b) promovendo a articulação entre as programações que integram o currículo do Colégio.
 - II. acompanhar e avaliar o desenvolvimento do currículo;
 - III. assessorar os docentes nas atividades técnico-pedagógicas, visando assegurar eficiência no desempenho dos mesmos para a melhoria dos padrões de ensino:
 - a) propondo técnicas e procedimentos didáticos;
 - b) selecionando e indicando material didático;
 - c) sugerindo a organização de atividades didáticas e pedagógicas;
 - d) propondo e acompanhando a sistemática de avaliação adequada aos objetivos propostos no Plano Escolar.
 - IV. orientar, coordenar, acompanhar e avaliar os Planos de Trabalho dos docentes e dos demais funcionários do Colégio ligados ao trabalho pedagógico;

- V. propor e coordenar atividades de aperfeiçoamento e atualização de docentes;
- VI. acompanhar e avaliar a efetivação do plano de ensino pedagógico das disciplinas e projetos;
- VII. acompanhar atividades que visem ao aprimoramento de técnicas, procedimentos e materiais de ensino;
- VIII. acompanhar o processo de avaliação dos componentes curriculares;
- IX. avaliar os resultados do ensino e a atuação dos profissionais sob sua responsabilidade, tendo sempre como ponto de partida a filosofia, os objetivos e as metas do Colégio;
- X. garantir a consecução gradativa, permanente e contínua do Projeto Pedagógico do Colégio;
- XI. coordenar e desenvolver Plano de Trabalho conjunto com a Orientação Educacional, a Pastoral Escolar, os Conselhos de Classe e Ano/Série e as Instituições Auxiliares;
- XII. acompanhar e presidir, quando designado pela Direção do Colégio, os trabalhos dos Conselhos de Classe e de Ano/Série;
- XIII. coordenar o planejamento dos projetos pedagógicos propostos pelo Colégio, integrando-os em função dos objetivos gerais da Instituição;
- XIV. oferecer subsídios para o planejamento do espaço físico do Colégio;
- XV. participar do processo de contratação do pessoal para o desempenho das funções relacionadas ao setor pedagógico;
- XVI. coordenar a programação e execução das atividades de recuperação de alunos;
- XVII. assessorar a Direção do Colégio, especificamente quanto às decisões relativas:
 - XVIII. à matrícula e transferência;
 - XIX. ao agrupamento de alunos;
 - XX. à organização do horário das aulas e calendário escolar;
 - XXI. à utilização de recursos didáticos;
 - XXII. ao funcionamento dos diferentes órgãos, serviços ou setores da estrutura;
 - XXIII. à dispensa de funcionários e docentes que não correspondam às expectativas, objetivos e propostas.

ANEXO II

RECORTE DO REGIMENTO ESCOLAR DO COLÉGIO PIRACICABANO

(Extraído do original, p. 25-28)

Capítulo XI – Do Corpo Discente

(...)

Seção II – Das Penalidades do Corpo Discente

Art. 73 Para os alunos, aplicam-se as seguintes penalidades, dependendo da gravidade da falta cometida, a critério da Direção do Colégio, do Conselho de Classe e Ano/Série ou do Conselho de Escola, conforme o caso:

- I. advertência oral com registro na ficha de atendimento individual;
- II. advertência por escrito e comunicação aos pais;
- III. suspensão das atividades escolares de 1 (um) dia a 5 (cinco) dias letivos, a ser cumprida a partir do dia letivo imediatamente posterior ao da aplicação da penalidade;

Parágrafo único: o aluno poderá ser suspenso de atividades específicas (aulas práticas, viagens pedagógicas, jogos escolares, oficinas, entre outros) conforme a gravidade da ocorrência.

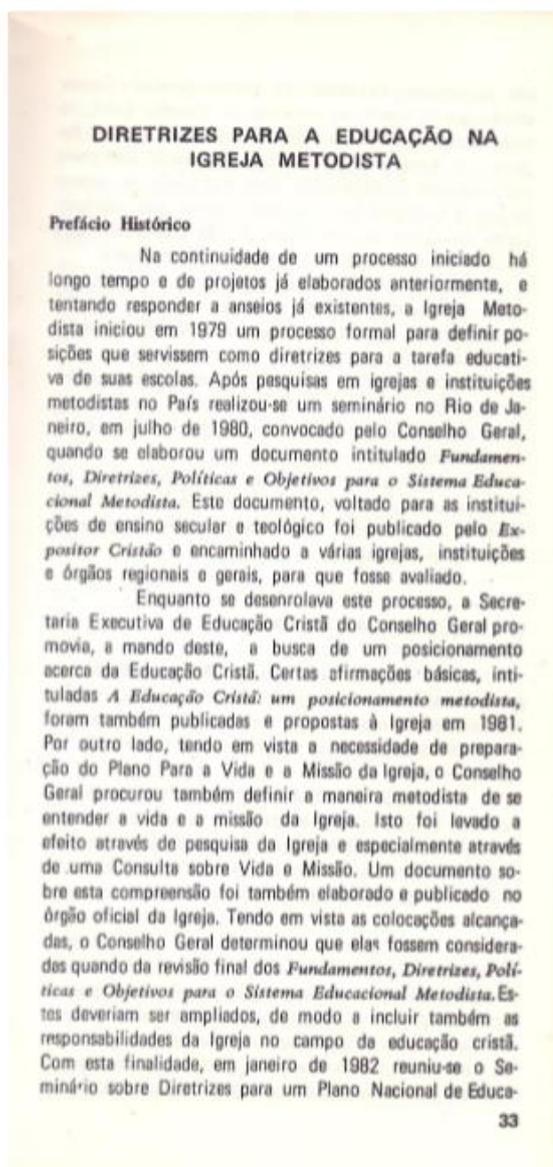
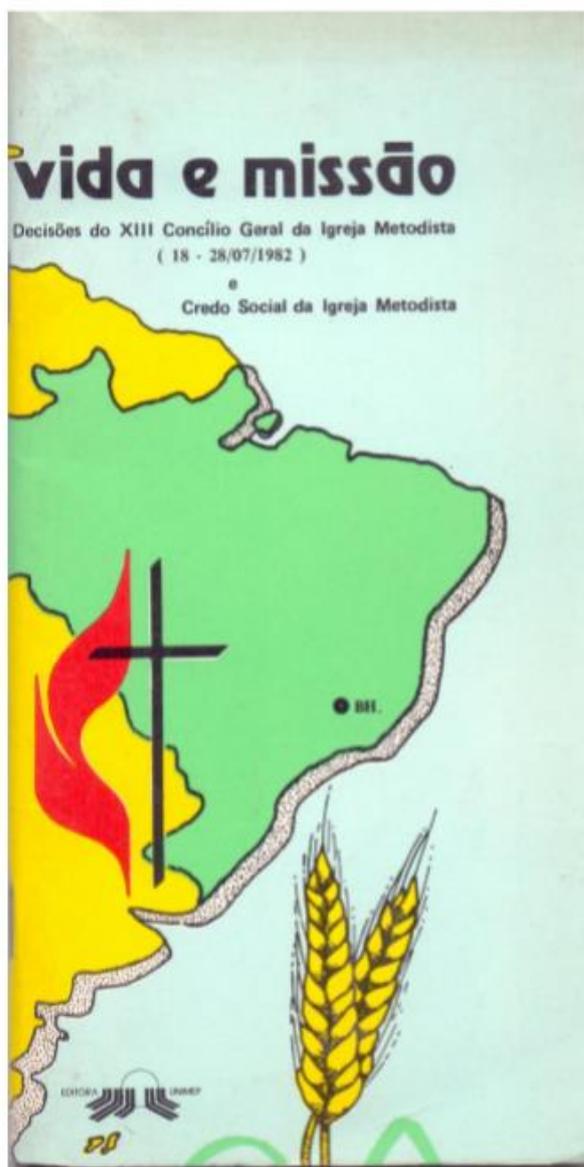
- IV. transferência compulsória.

§ 1º As penalidades previstas nos incisos I e II deste Artigo, são aplicadas pela Coordenação Pedagógica e/ou pela Orientação Educacional, a penalidade prevista no inciso III será aplicada pela Direção do Colégio, e a prevista no inciso IV é aplicada pela Direção do Colégio, após parecer da comissão de docentes, e ouvido o Conselho de Escola;

ANEXO III

DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO NA IGREJA METODISTA

(Parte integrante da publicação Vida e Missão, p. 33-45)



ção, no Instituto Metodista de Ensino Superior. Foram convocados os bispos, os membros do Conselho Geral, representantes dos Conselhos Regionais, das Federações Regionais de Homens, Senhoras, Jovens e Juvenis, bem como das respectivas Confederações. Cada instituição de ensino (secular e teológico) foi convidada a enviar dois representantes. Os alunos de cada instituição de ensino teológico também foram convidados a enviar um representante.

O Seminário pretendia elaborar um posicionamento que levasse em conta, além das propostas dos documentos acima citados, a análise do opinamento recebido das igrejas, órgãos e instituições. A complexidade da matéria mostrou que não se alcançaria a redação apropriada. Uma comissão foi então eleita pelo Seminário e encarregada de reunir estas conclusões, aproveitando também os estudos ali realizados.

O documento que segue é o resultado do trabalho desta comissão, tal como revisto e aprovado pelo Conselho Geral e como sancionado pelo XIII Concílio Geral da Igreja Metodista.

I - O QUE ESTAMOS VENDO

A educação tem sido um dos instrumentos sempre presentes na ação da Igreja Metodista no Brasil. Como instrumento de transformação social, ela é parte essencial do envolvimento da Igreja no processo da implantação do Reino de Deus.

A ação educativa da Igreja acontece de diversas maneiras: através da família, da igreja local em todas as suas agências (comissões, escola dominical, o púlpito, os grupos societários, etc.), através das suas instituições de ensino secular, teológico, de ação comunitária e de comunicação.

Levando em conta o evangelho e sua influência sobre todos os aspectos da vida, a ação educativa metodista trouxe muitas contribuições positivas. Por meio especialmente da igreja local, muitas pessoas foram convertidas e transformadas, modificando suas vidas e seu modo de agir. Por intermédio das instituições a Igreja buscou a democratização e a liberalização da educação Brasileira. Suas pro-

postas educacionais eram inovadoras e humanizantes pois ofereciam um tipo de educação alternativa aos rígidos sistemas jesuíta e governamental.

A ação educativa da Igreja, entretanto, deu muito mais valor às atitudes individualistas em relação à sociedade. O mais importante era uma participação pessoal e isolada. No caso específico das nossas escolas, à medida em que a sociedade brasileira foi se desenvolvendo, elas perderam suas características inovadoras e passaram a ser reprodutoras da educação oficial. Esvaziaram-se perdendo sua percepção de que o Evangelho tem também dimensões políticas e sociais, esquecendo, assim, sua herança metodista. Em razão de suas limitações históricas e culturais a ação educativa metodista tornou-se prejudicada em dois pontos importantes: primeiro, porque não se identificou plenamente com a cultura brasileira; segundo, por ter apresentado pouca preocupação em descobrir soluções em profundidade para os problemas dos pobres e desvalidos, que são a maioria do nosso povo.

Hoje, no Brasil, vivemos situações que exigem de nós resposta concreta. Os problemas que afligem nosso povo, desde a família até os aspectos mais amplos de vida nacional, colocam um grande desafio e todos precisamos contribuir para encontrar as soluções que atendam aos verdadeiros interesses da maioria da nossa população. Percebemos que muitas são as forças contrárias à vida. Mas também acreditamos que o evangelho nos capacita para encontrar aquelas soluções que possibilitam a realização dos verdadeiros interesses do povo brasileiro. Por isso, nós, metodistas, à luz da Palavra de Deus, examinamos nossa ação educativa presente, dispondo-nos a buscar novas linhas para esta ação.

II - O QUE NOS DIZ A BÍBLIA

O Deus da Bíblia - que é Pai, Filho e Espírito Santo - se revela na história humana como Criador, Senhor, Redentor, Reconciliador e Fortalecedor. Este Deus Trino, em seu relacionamento com o Ser Humano, cria uma nova comunidade, sinalizada historicamente através da vida do povo de Israel e da Igreja. A ação divina sempre nos

aponta para a realização plena do Reino de Deus.

A esperança deste Reino é vivida e experimentada parcialmente na vida do povo de Deus, na promessa a Abraão (Gn 12.1-4; 13.14-17; 17.8-9; 22.15-18), na experiência do êxodo (Ex 3.7-8; 6.1-9; 13.21-22; 14.15-16; 15.26; 16.4; Dt 7.6-8), na conquista da terra (Js 1.1-9; 13-15; 24.14-25; Lv 25.8-55), na pregação dos profetas (Is 49.8-26; 55.1-13; Ez 36.22-37; Jl 2.12-32; Mq 2.12-13; 4.1-13), e em outras formas. Esta esperança foi manifestada de maneira completa na vida de Jesus de Nazaré (Mc 1.15; Mt 6.9-13; Lc 4.16-21; Mc 14.23-25; I Co 11.23-26). Através da vitória de Jesus Cristo sobre o pecado e a morte temos a certeza de que se completará a realização total do Reino de Deus (Mt 28.1-10; I Co 15.50-58; Ap 21.1-8).

A ação de Deus se realiza por meio do Espírito Santo (Jo 16.7-14). O dom do Espírito é a força e o poder que faz brotarem entre nós os sinais do Reino de Deus e sua justiça, da nova criação, do novo homem, da nova mulher, da nova sociedade (II Co 5.5, 14-17). O Espírito nos revela que o Reino de Deus é maior que qualquer instituição ou projeto humano (Mt 12.1-8).

Toda a nossa prática deve estar de acordo com o Reino de Deus (Mt 6.33; Jo 14.26) e o Espírito Santo é quem nos mostra se esta concordância existe ou não. O Espírito de Deus age onde, como e quando quer (Jo 3.5-8) a fim de criar as condições para o estabelecimento do Reino. Só quando compreendemos isso é que nos comprometemos com o projeto de Deus. Então percebemos claramente que Deus quer dar ao ser humano uma nova vida à imagem de Jesus Cristo, através da ação e do poder do Espírito Santo. Por isso Ele condena o pecado individual e social gerador das forças que impedem as pessoas e os grupos de viverem plenamente.

Sendo assim, a salvação é entendida como resultado da ação de Deus na história e na vida das pessoas e dos povos. Biblicamente ela não se limita à idéia da salvação da alma, mas inclui a ação de Deus na realidade de cada povo e de cada indivíduo. Isto atinge todos os aspectos da vida: religião, trabalho, família, vizinhança, meios de comunicação, escola, política, lazer, economia (inclusive

36

meios de produção), cultura, segurança, e outros. A salvação é o processo pelo qual somos libertados por Jesus Cristo para servir a Deus e ao próximo e para participar da vida plena no Reino de Deus.

A revelação do Reino de Deus em Jesus Cristo é motivo de esperança para todos nós (Rm 8.20-25). O Reino se realiza parcialmente na história (Mt 12.28) por meio de sinais, que apontam para a plenitude futura. Ele é o modelo permanente para a ação do povo de Deus (Mt 20.24-28) criando em nós consciência crítica (I Co 2.14-16), capaz de desmascarar todos os sistemas de pensamento que se julgam donos exclusivos da verdade. A esperança no Reino permite que participemos de projetos históricos que visam à libertação da sociedade e do ser humano. Ao mesmo tempo nos liberta da idéia de que os projetos humanos são auto-suficientes e nos leva a qualquer atitude de en Deusamento de instituições.

A ação de Deus atinge, transforma e promove as pessoas, na medida em que as desafia a um relacionamento pleno e libertador com Deus e o próximo, para o serviço concreto na comunidade. A natureza do Reino exige compromisso do novo homem e da nova mulher e sua sociedade, na direção da vida abundante da justiça e liberdade oferecidas por Cristo.

Deus se manifesta sempre em atos de amor, pois ele é amor (I Jo 4.7-8) e quer alcançar a toda a criação, pois nada foge à graça divina. Em Cristo Deus nos ama de tal maneira que dá sua vida por todos, alcançando especialmente os pobres, os oprimidos e marginalizados dos quais assume a defesa com justiça e amor. Seu amor quebra as cadeias da opressão, do pecado, em todas as suas formas. Por seu amor ele nos liberta do egoísmo para uma vida de comunidade em amor e serviço ao próximo.

O Reino de Deus alcança qualquer tipo de pessoa, quaisquer que sejam suas idéias, suas condições sociais, culturais, políticas, econômicas ou religiosas. Alcança igualmente a pessoa como um todo: corpo, mente e espírito, com todas as suas exigências.

Os atos de Deus, através dos quais ele revela e inaugura o seu Reino, nos ensinam também como devemos

37

agir, e são o critério para a ação missionária da Igreja.

III – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DE QUE DEVEMOS NOS LEMBRAR

Toda a ação educativa se baseia numa filosofia, isto é, numa visão a respeito do mundo e das pessoas. Em nosso caso, a filosofia é iluminada pela fé, estando por isso sempre relacionada com a reflexão teológica à luz da revelação bíblica em confronto com a realidade.

Até o momento, nossa ação educativa tem sido influenciada por idéias da chamada filosofia liberal, típicas de nossa sociedade, resultando num tipo de educação com características acentuadamente individualistas.

Alguns dos elementos fundamentais dessa corrente são:

- preocupação individualista com a ascensão social;
- acentuação do espírito de competição;
- aceitação do utilitarismo como norma de vida;
- colocação do lucro como base das relações econômicas.

Nenhum desses elementos está de acordo com as bases bíblico-teológicas sobre as quais se deve fundamentar a prática educativa metodista.

A Educação na perspectiva cristã, "como parte da Missão é o processo que visa oferecer à pessoa e comunidade, uma compreensão da vida e da sociedade, comprometida com uma prática libertadora; recriando a vida e a sociedade, segundo o modelo de Jesus Cristo, e questionando os sistemas de dominações e morte, à luz do Reino de Deus" (Plano Para a Vida e a Missão da Igreja Metodista). Por isso a Igreja precisou definir novas diretrizes educacionais voltadas para a libertação das pessoas e da sociedade.

A partir dessas diretrizes a Igreja desenvolverá sua prática educativa, de tal modo que os indivíduos e os grupos:

- desenvolvam consciência crítica da realidade;
- compreendam que o interesse social é mais importante que o individual;

38

- exercitem o senso e a prática da justiça e solidariedade;
- alcancem a sua realização como fruto do esforço comum;
- tomem consciência de que todos têm direito de participar de modo justo dos frutos do trabalho;
- reconheçam que, dentro de uma perspectiva cristã, útil é aquilo que tem valor social.

IV – O QUE DEVEMOS FAZER

A ação educativa da Igreja tem que estar mais firmemente ligada aos objetivos da Missão de Deus, visando a implantação do seu Reino. Além disso, nossos esforços educacionais de todo tipo têm também que se identificar mais com a cultura brasileira, e atender às principais necessidades do nosso povo. Por isso é preciso que busquemos novos caminhos.

A busca destes novos caminhos deve procurar a superação do modelo educacional vigente. Não se pode mais aceitar uma educação elitista, que discrimina e reproduz a situação atual do povo brasileiro, impedindo transformações substanciais em nossa sociedade. Também não podemos nos conformar com a tendência que favorece a imposição da cultura dos poderosos, impedindo a maior participação das pessoas e aumentando cada vez mais seu nível de dependência.

Uma tomada de posição nesse sentido não deve ser entendida como simples reação às falhas que encontramos na ação educativa, mas como uma atitude necessária de uma Igreja que deseja ser serva fiel, participando ativamente na construção do Reino de Deus.

A partir destas constatações declaramos que a ação educativa da Igreja Metodista - realizada através de todas as suas agências, isto é, a escola dominical, comissões, púlpito, grupos societários, instituições de ensino secular, teológico, de ação comunitária, etc. - terá por **objetivos**:

- 1- dar continuidade, sob a ação do Espírito Santo, ao processo educativo realizado por Deus em Cristo, que promove a transformação da pessoa em nova criatura e do

39

mundo em novo mundo, na perspectiva do Reino de Deus;

- 2- motivar educadores e educandos a se tornarem agentes positivos de libertação, através de uma prática educativa de acordo com o Evangelho;
- 3- confrontar permanentemente as filosofias vigentes com o Evangelho;
- 4- denunciar todo e qualquer tipo de discriminação ou dominação que marginalize a pessoa humana, e anunciar a libertação em Jesus Cristo;
- 5- respeitar e valorizar a cultura dos participantes do processo educativo, na medida em que estejam de acordo com os valores do Reino de Deus;
- 6- apoiar os movimentos que visem à libertação dos oprimidos dentro do espírito do Evangelho libertador de Jesus Cristo;
- 7- despertar a consciência crítica e sensibilizada para o problema da justiça, num mundo marcado pela opressão.

Com base nestes posicionamentos, ficam estabelecidas as seguintes **diretrizes gerais**:

- 1- Toda e qualquer iniciativa educacional da Igreja, especialmente a organização de novos cursos e projetos, levará sempre em consideração os objetivos da Missão, de acordo com os documentos oficiais da Igreja e as necessidades locais;
- 2- quanto aos cursos, currículos e programas já existentes, as agências da Igreja se empenharão para que, no menor prazo possível estejam de acordo com as orientações estabelecidas neste documento;
- 3- será buscado um estreito relacionamento com as comunidades onde nossos trabalhos estão localizados, compartilhando com elas os seus problemas;
- 4- em todos os lugares em que a Igreja atua serão colocados à disposição da comunidade, das organizações de classe e das entidades comunitárias, as instalações de que dispomos, tanto para a realização de programas, quanto para a discussão de temas de interesse comunitário, de acordo com os objetivos da Missão;
- 5- as igrejas e instituições devem atuar também através de programas de educação popular, para isto destinando recursos financeiros específicos;

40

- 6- toda a ação educativa da Igreja deverá proporcionar aos participantes condições para que se libertem das injustiças e males sociais que se manifestem na organização da sociedade, tais como: a deterioração das relações na família e entre as pessoas, a deturpação do sexo, o problema dos menores, dos idosos, dos marginalizados, a opressão da mulher, a prostituição, o racismo, a violência, o êxodo rural resultante do mau uso da terra e da exploração dos trabalhadores do campo, a usurpação dos direitos do índio, o problema da ocupação desumanizante do solo urbano e rural, o problema dos toxicômanos, dos alcoólatras, e outros;
- 7- a educação da criança deverá merecer especial atenção, notadamente na faixa do pré-escolar (de 0 a 6 anos) e de preferência voltada para os setores mais pobres da população;
- 8- visando à unidade educacional da Igreja em sua Missão, as igrejas locais e instituições se esforçarão no sentido de uma ação conjunta em seus projetos educacionais;
- 9- da Igreja e suas instituições estabelecerão programas destinados à formação de pessoas capacitadas para todas as tarefas ligadas à ação educacional e social;
- 10- todas as agências de educação da Igreja Metodista, tanto ao nível local quanto ao nível de instituição, procurarão orientar os participantes de seu trabalho sobre as diretrizes ora adotadas, empenhando-se igualmente para que elas sejam vividas na prática.

A) NO CASO ESPECÍFICO DA EDUCAÇÃO SECULAR

A Igreja entende a Educação Secular que promove como o "processo que oferece formação melhor qualificada nas suas diversas fases, possibilitando às pessoas o desenvolvimento de uma consciência crítica e seu comprometimento com a transformação de sociedade, segundo a missão de Jesus Cristo". (Plano Para a Vida e a Missão da Igreja).

Por isso:

- 1- O ensino formal praticado em nossas instituições não se limitará a preparar para o mercado de trabalho, mas, além disso, igualmente, deverá despertar uma percepção

41

crítica dos problemas da sociedade.

- 2- As instituições superarão a simples transmissão repetitiva de conhecimentos, buscando a criação de novas expressões do saber, a partir da realidade e expectativa do povo.
- 3- Terá prioridade a existência de pastorais escolares que atuem como consciência crítica das instituições, em todos os seus aspectos, exercendo suas funções proféticas e sacerdotal dentro e fora delas.
- 4- Toda a prática das instituições se caracterizará por um contínuo aperfeiçoamento no sentido de democratizar cada vez mais as decisões.
- 5- Os órgãos competentes farão com que estas diretrizes sejam cumpridas em suas instituições.
- 6- As instituições participarão em projetos da Igreja compatíveis com suas finalidades estatutárias atendendo aos fins da Missão.

B – NO CASO ESPECÍFICO DA EDUCAÇÃO TEOLÓGICA

- 1- "A Educação Teológica é o processo que visa à compreensão da história em confronto com a realidade do Reino de Deus, à luz da Bíblia, e da tradição cristã reconhecida e aceita pelo metodismo histórico como instrumentos de reflexão e ação para capacitar o povo de Deus, leigos e clérigos, para a vida e missão, numa dimensão profética". (Plano Para a Vida e a Missão da Igreja).
- 2- Os currículos serão fundamentados nas bases teológicas reconhecidas pela Igreja Metodista, como identificadas no presente documento, com vistas a mudanças na metodologia do trabalho teológico, a partir das necessidades do povo.
- 3- No recrutamento e seleção dos professores de teologia se observará não apenas a sua adequada qualificação aos cursos a serem ministrados mas, também, a sua vivência pastoral e a consciência que tenham de que a tarefa teológica deve ser feita a partir da revelação, no contexto do povo brasileiro e tendo em vista o atendimento de suas necessidades.
- 4- O processo de recrutamento dos que aspiram ao pastorado, incluirá, sistematicamente, um programa pré-teológico de estudos, que os iniciará no processo de reflexão sobre as preocupações da Igreja, como definidas nos seus documentos.
- 5- A educação teológica será desenvolvida observando-se os seguintes relacionamentos:
 - Relacionamento com o contexto social: a metodologia do trabalho teológico, em todos os níveis, terá relação direta com a realidade da sociedade brasileira, na perspectiva do oprimido, visando ao processo de sua libertação.
 - Relacionamento com outras áreas do conhecimento humano: o trabalho teológico deverá ser desenvolvido de uma forma integrada a outras áreas do conhecimento, incluindo tanto as ciências humanas, como também as áreas de tecnologia, de ciências exatas, de saúde, ciências aplicadas, e outras.
 - Relacionamento entre as instituições de ensino: o trabalho teológico deverá ser realizado de maneira integrada, de tal modo que todo o ensino teológico na Igreja promova a sua unidade de pensamento e ação naquilo que seja fundamental.
 - Relacionamento ecumênico: a educação teológica será enriquecida pelo contato com outras Igrejas cristãs, inclusive de outros países.
- 6- As instituições de ensino teológico oferecerão cursos de formação e atualização teológica para pastores e leigos, com a finalidade de os ajudar a reexaminarem continuamente seu ministério e serviço, desde a perspectiva do Reino de Deus.
- 7- As instituições de ensino teológico desenvolverão esforços na pesquisa junto à igreja local e outras fontes para a renovação litúrgica, levando em conta as características culturais do povo brasileiro.
- 8- Os órgãos competentes estudarão uma maneira de uniformizar o tratamento dos seminaristas, pelas regiões eclesiásticas, em termos de ajuda financeira (bolsas), apoio e requisitos dos estudantes para ingresso e continuação dos estudos na Faculdade de Teologia e Seminários.

C – NO CASO ESPECÍFICO DE EDUCAÇÃO CRISTÃ

- 1- "A Educação Cristã é um processo dinâmico para transformação, libertação e capacitação da pessoa e da comunidade. Ela se dá na caminhada da fé e se desenvolve no confronto da realidade histórica com o Reino de Deus, num comprometimento com a Missão de Deus no mundo, sob a ação do Espírito Santo, que revela Jesus Cristo, segundo as Escrituras" (Plano Para a Vida e a Missão da Igreja).
- 2- O currículo de Educação Cristã na escola dominical será fundamentado na Bíblia e tratará de relacionar os relatos bíblicos à realidade na qual a Igreja se encontra.
- 3- As secretarias executivas regionais de Educação Cristã estabelecerão cursos e programas, com vistas à formação e aperfeiçoamento dos obreiros da Escola Dominical, para que desenvolvam uma metodologia de ensino compatível com as diretrizes contidas neste documento.
- 4- A Igreja retomará especial cuidado para com a criança e o adolescente, redefinindo a organização destes grupos e promovendo material educativo adequado para estas idades.
- 5- Os grupos societários desenvolverão estudos e programas que auxiliem os seus participantes a compreender e viver a ação libertadora do Evangelho e serão municiados pela Igreja com literatura e sugestões apropriadas para alcançarem este objetivo.
- 6- Tendo em vista o fato de que a liturgia é um processo educativo, os pastores e obreiros leigos serão incentivados a descobrirem novas formas litúrgicas que promovam a educação do povo de Deus.
- 7- O Conselho Geral estabelecerá programas mínimos de educação religiosa para as instituições metodistas de ensino secular, em todos os níveis, levando em conta as diretrizes aqui estabelecidas.
- 8- O Conselho Geral providenciará programas mínimos de educação religiosa a serem desenvolvidos, quando isto for possível, em escolas públicas.
- 9- O Conselho Geral providenciará material educativo a ser utilizado na igreja local e capacitação do catecúmeno, néo-convertido, pais e testemunhas quanto ao batismo e noivos, quanto ao casamento.

- 10- O Conselho Geral providenciará material educativo a ser utilizado na igreja local visando a conscientizar a família acerca de seu papel à luz da Missão.

ANEXO IV**MODELO DE CRONOGRAMA SEMESTRAL DE REUNIÕES**

COLÉGIO PIRACICABANO
ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO
CRONOGRAMA PARA REUNIÕES PEDAGÓGICAS – 1º SEMESTRE/2013

29/01	Geral
05/02	Geral
12/02	Feriado - Carnaval
19/02	Ensino Médio
26/02	
05/03	Ensino Fundamental II
12/03	Geral – Projetos interdisciplinares
19/03	Área
26/03	Reunião com pais e professores – encaminhamentos do trimestre
02/04	Ensino Médio
09/04	Ensino Fundamental II
16/04	Área
23/04	
30/04	Conselho de classe – EF II e EM
07/05	Entrega de boletins
14/05	Geral
21/05	Área
28/05	Ensino Fundamental II
04/06	Ensino Médio
11/06	Geral
18/06	Área
25/06	Geral – Avaliação do semestre

Piracicaba, janeiro de 2013.

ANEXO V – Modelo de Roteiro de Atividades para o Planejamento Anual

OBS.: os nomes dos responsáveis, na coluna indicativa, foram substituídos pelas respectivas funções.

Colégio Piracicabano

Roteiro De Atividades Para o Planejamento – 2013

	Horário	PROCEDIMENTO	JUSTIFICATIVA	PARTICIPANTES	RESPONSÁVEIS	LOCAL
21/01 (Segunda-feira)	08h00-8h30	Abertura	Acolhimento/Devocional	TODOS	Diretora/ Pastora	ANFITEATRO (Rosálie Brown)
	8h30-10h00	Avaliação 2012/Perspectiva 2013	Apresentar as ações do IEP 2012, planejamento 2013. Analisar a ação educativa desenvolvida pelo Colégio em 2012, verificando os resultados obtidos, projetando novas ações para 2013. Resultado da Matrícula para 2013, organização das turmas, nº de alunos, etc.	TODOS	Diretor Geral/ Diretora Colégio	ANFITEATRO (Rosálie Brown)
	10h00-10h30	INTERVALO				
	10h30-12h00	Proposta Pedagógica do Colégio	Releitura da proposta pedagógica do colégio, tendo como foco de discussão a avaliação e metodologia de ensino.	TODOS	Pastora, CP EFII e EM, CP EFI	ANFITEATRO (Rosálie Brown)
	12h00-14h00	ALMOÇO				
	14h00-16h00	Colégio Internacional	Ações a serem implementadas enquanto Colégio Internacional; Currículo mínimo para alunos estrangeiros, Portfólio de evidências, etc.	TODOS	Diretora	ANFITEATRO (Rosálie Brown)
	16h30 – 17h30	DTI	Visão do CP referente o uso das tecnologias/ treinamento para uso de equipamentos multimídia.	EFII e EM	Professores convidados	Anfiteatro (R.B)
22/01 (Terça-)	08h00- 10h00	Macro Projetos	Definir macro projetos, disciplinas e professores envolvidos e respectivos coordenadores; elaborar cronograma de execução	TODOS	CP EFI e CP EFII e EM	ANFITEATRO (Rosálie Brown)
	10h30 – 12h00	Mind Lab	Orientações e procedimentos do Mind Lab	TODOS	Equipe Mind Lab	Anfiteatro (Rosálie Brown)

Colégio Piracicabano
Roteiro De Atividades Para o Planejamento – 2013

	Horário	PROCEDIMENTO	JUSTIFICATIVA	PARTICIPANTES		RESPONSÁVEIS	LOCAL
23/01 (Quarta-feira)	08h00-10h00	Projetos para 2013	Definir os projetos interdisciplinares por série.	EFII		Assessoras de Área e CP do EFII e EM	Sala Canadá
	10h00 – 10h30	INTERVALO					
	10h30-12h00	Projetos para 2013	Definir os projetos interdisciplinares por série.	EM		Assessoras de Área e CP do EFII e EM	Sala Canadá
	13h00 às 17h30	Editora Moderna	Encontro com autores de Ciências	EI e EF I		Coordenação e Assessoras	
24/01 (Quinta-feira)	08h00-12h00	Projetos para 2013	Elaborar os projetos interdisciplinares por série (disciplinas envolvidas, professores responsáveis, cronograma de ações e material didático).	8h00	6º ANO e 1º EM	Assessoras de Áreas	Salas de aula (Rosálie Brown)
				9h00	7º ANO e 2º EM		
				10h00	8º ANO e 3º EM		
11h00				9º ANO			
13h30 às 17h30	Procedimentos comuns	Regras do cotidiano escolar e regras	13h30 as 15h00 - EI		CP e OE EFI	Anfiteatro (Rosálie Brown)	
			15h30 as 17h30 - EFI				
25/01 (Sexta-feira)	08h00-12h00	Avaliação	Discutir, por disciplinas, o conteúdo e o processo de avaliação adotado sob a perspectiva da proposta pedagógica do colégio	7h30	Matemática, DG, Português	Assessoras de Área	Salas de aula (Rosálie Brown)
				8h30	Ciências, Bilingue e Espanhol		
				9h30	Química, Física e Biologia. História		
				10h30	Filosofia Sociologia Ens. Rel. Geografia		
				11h30	Arte, Música, Educação Física.		
	13H30 – 17H30	Ambiente Escolar	Organização e Planejamento do Ambiente Escolar	ED.I	ENS FI	Professores	Salas de aula