



MÁRCIA ALEXANDRA LEARDINE

**CONTRIBUIÇÕES DE UMA
COORDENADORA PEDAGÓGICA NA
PROMOÇÃO E CO-INSTITUIÇÃO DO
TRABALHO DOCENTE COLETIVO**

CAMPINAS

2014



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MÁRCIA ALEXANDRA LEARDINE

**“CONTRIBUIÇÕES DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA NA
PROMOÇÃO E CO-INSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE COLETIVO”**

Orientador(a): Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA MÁRCIA ALEXANDRA LÉARDINE
E ORIENTADA PELO PROF.DR. GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO

Assinatura do Orientador

CAMPINAS
2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

L478c Leardine, Márcia Alexandra, 1972-
Contribuições de uma coordenadora pedagógica na promoção e co-instituição do trabalho docente coletivo / Márcia Alexandra Leardine. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Coordenação pedagógica. 2. Trabalho coletivo. 3. Formação continuada. 4. Narrativa. I. Prado, Guilherme do Val Toledo, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Contributions of a coordinator to promotion and co-teaching institution of collective work

Palavras-chave em inglês:

Teaching coordination

Collective work

Continuing education

Narrative

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Guilherme do Val Toledo Prado [Orientador]

Renata Cristina de Oliveira Barrichelo Cunha

Ana Maria Falcão Aragão

Data de defesa: 24-02-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“CONTRIBUIÇÕES DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA NA PROMOÇÃO
E CO-INSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE COLETIVO”

Autor : Márcia Alexandra Leardine

Orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Márcia Alexandra Leardine e aprovada pela
Comissão Julgadora

Data: 24/02/2014

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



Renata COB Ceula



ANO

2014

Dedico este trabalho ao meu pai, Mario Leardine, que me ensinou a perseguir meu ideal com dedicação, humildade e coragem. Minha referência!

Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacidade científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas às vezes, mas fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas.

(Paulo Freire, 2001)

Agradecimentos

Agradecer a todos que ajudaram a construir esta dissertação não é tarefa fácil. O maior perigo que se coloca para o agradecimento seletivo não é decidir quem incluir, mas decidir quem não mencionar. Não sabendo por onde começar e temendo me esquecer de pessoas importantes, recorro a canção de Gonzaguinha – Caminhos do Coração – para tecer este momento tão especial, embora saiba que não é comum usar citações em notas de agradecimento:

*Há muito tempo que eu saí de casa
Há muito tempo que eu caí na estrada*

Agradeço aos meus pais, que muitas vezes renunciaram aos seus sonhos para que eu pudesse realizar o meu, partilhando a alegria deste momento. A meu pai (*in memoriam*), que onde quer que esteja, nunca deixou de me inspirar. Obrigada por me ensinar a ser simples, na essência da palavra. Por me ensinar a ter garra, perseverança e otimismo. Seu jeito contagiante me motiva até hoje. Amor eterno. À minha mãe, pelos silêncios, pela força, por tudo. Gratidão infinita.

*Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz*

Aos meus irmãos, Jane, Mario e Jardel (*in memoriam*) pela nossa infância e de tudo o que passamos em de todos os momentos em que estiveram ao meu lado, dos sorrisos, das lágrimas, das dores e das felicidades. Aprendizado constante, amor pulsante!

*Principalmente por poder voltar
A todos os lugares onde já cheguei*

A todos os meus familiares, antigos vizinhos e amigos por onde passei. Pela convivência, doação, amizade. Seguimos nossos destinos, mas sempre estão presentes quando é preciso.

*Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo, um canto prá dormir e sonhar*

Aos professores, alunos e familiares com quem já convivi que me fizeram mais humana e sensível aos signos da arte de ser educadora.

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente*

Aos meus três filhos, seres tão especiais que constantemente me incentivam: Bruno meu menino poeta, parceiro em todas as batalhas, incentivador, guerreiro com alma de passarinho. Sempre a meu lado, me pondo para cima e me fazendo acreditar que posso mais que imagino! Lucas pelos cuidados, pelo cumplicidade, pelos carinhos. João Pedro, pelo seu jeito moleque de demonstrar seu amor e cobrar o meu calor. E meu companheiro, Márcio, por ser tão importante na minha vida. Sempre a meu lado, me pondo para cima, suportando minhas ausências, suprimindo minhas carências. Devido a presença, companheirismo, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor, de vocês este trabalho pode ser concretizado. Obrigada por me tornarem forte, amada e realizada! Obrigada por terem feito do meu sonho o nosso sonho!

Toda pessoa sempre é as marcas

Das lições diárias de outras tantas pessoas

As pessoas especiais que tive o privilégio de trabalhar e hoje tê-los como amigos: Carmen Lúcia dos Santos Esteves, amiga, companheira, conselheira. Parceira, sempre. A distância não nos separa. Seu coração estão comigo e o meu contigo. Edinho (Edison Cascais), meu amigo-irmão, obrigada pela paciência cotidiana, serenidade no olhar, tranquilidade no viver! Daimeir, amigo-irmão de todas as horas, que com sua vontade de aprender, sempre nos fez crescer!

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá*

Ao meu querido orientador Prof^o. Dr. Guilherme, que acreditou em meu potencial de uma forma a que eu não acreditava ser capaz de corresponder. Sempre disponível e disposto a ajudar. Me fez enxergar que existe mais que pesquisadores e resultados por trás de uma dissertação, existem vidas humanas... me incentivou a me formar pesquisadora e me fez crer que possuía algo que valia a pena narrar. Você não foi somente orientador, pois nossas vivências, em diferentes momentos, regadas pela sua paciência, entusiasmo e brilhantismo de ser tão especial, foram tão formativos quanto o desenvolvimento deste trabalho. Você é uma pessoa ímpar, em quem busco inspirações para me tornar melhor em tudo faço. Tenho orgulho em dizer que fui e continuarei a ser sua eterna orientanda.

*E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

Às minhas amigas, parceiras de estudos, de pesquisas, de vida: Adriana Pierini, Cláudia Ferreira, Heloisa Proença e Liana Serodio, que nunca me faltaram com uma palavra de ânimo e um gesto de carinho e confiança.

Obrigada pelas produções conjuntas, pelas conversas, *feedbacks* e conselhos. Pela solicitude e solidariedade perante minhas dificuldades, tornando mais leve meu trabalho. Aos poucos nos tornamos mais que amigas, quase irmãs... Obrigada por dividirem comigo as angústias e alegrias e ouvirem minhas bobagens. É muito bom poder contar com vocês!

*É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos*

Aos professores, funcionários e colegas do Curso de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Em especial a todos os integrantes do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, por abrirem as portas para que eu pudesse realizar este sonho que era a minha dissertação de mestrado. Proporcionaram-me mais que a busca de conhecimento técnico e científico, mais uma lição de vida.

*É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração*

Às professoras Renata C. O. Barrichelo Cunha, Ana Maria Falcão de Aragão, Marissol Pressoto e Cláudia Ometto que aceitaram compor minha banca de qualificação e de defesa, pela disponibilidade, colaboração, conhecimentos partilhados e capacidade de estímulo ao trabalho. Pelas sugestões e análises tão preciosas às quais espero ter atendido na versão definitiva do texto.

E aprendi...

...muito, serei eternamente grata por tudo que me proporcionaram! Muito obrigada!

Com coração, com coração.

Resumo

Este trabalho discute as contribuições de uma coordenadora pedagógica na promoção e co-instituição de um trabalho docente coletivo, atuando como professora-coordenadora em uma escola de educação básica, que tinha a peculiaridade de ser uma das unidades que integram uma fundação, sem fins lucrativos, localizada no interior do estado de São Paulo, por seis anos; com inúmeras demandas, que entre elas, destaco: a necessidade de se construir um currículo norteador, definir cargos e funções, bem como as lideranças dos mesmos, e encarar as dificuldades cada vez maiores de alguns professores lidarem com seus alunos, promovendo um processo de formação continuada, bem como elaborar estratégias, por meio da partilha, da escuta e do diálogo, que permitissem superar tais dificuldades. Para melhor entender como ocorrem os processos de formação e desenvolver o projeto de pesquisa visando aprofundar os estudos sobre as contribuições da professora-coordenadora para a promoção e co-instituição do trabalho docente coletivo. Metodologicamente, são perseguidas as marcas narrativas que dão pistas a respeito do que os professores constituíram no exercício coletivo, para refletir sobre as condições em que se dá o processo educativo, partilhando e planejando as estratégias que se pode implementar a fim de melhorar as condições das práticas educacionais, bem como no que se referem às dificuldades e tensões que compuseram o trabalho. Assim pode-se afirmar que a importância deste tipo de pesquisa está justamente nesse olhar que se volta para si mesmo e auxilia o sujeito a compreender seus processos de formação e a influência do contexto e do outro em sua própria constituição.

Palavras-chave: coordenação pedagógica; trabalho coletivo; formação continuada; narrativas.

Abstract

This paper discusses the contributions of an educational coordinator in promoting and co-creation of a collective teaching work, through the meanings produced in a project to train a group of teachers of basic education over four years, whose bid to perform the work passes through the narrative research process experienced with teachers about their own practices. Contribute to install a process in the school of continuing education, seeking to understand why it is so difficult to promote deep changes in schools, these transformations we believe is very important for all students to learn, develop strategies to overcome these difficulties, were essential intentions that comprise this research. Methodologically, the narratives are pursued the signals that give clues about what teachers constituted the collective exercise to reflect on the conditions in which it gives the educational process, sharing and planning strategies that can be implemented to improve the conditions of educational practices, as well as referring to the difficulties and tensions that composed the work. The first part shows a narrative of the constitution of the work as teacher until the work as a coordinator who research the formation of a group of about 30 teachers in a school, configuring itself, therefore, with a retrospective look at the available data and detailed due to the internal dynamics of a group constitution. In conclusion, the lessons that the construction of a collective work requires organizational conditions that require clear-cut and clear goals, cohesive, coherent and stable shares, which potentiated by dialogue and writing, helped systematize thought, facilitated discussion with other colleagues, invited to innovation, made possible the feedback from readers, enriched the understanding of practices, have fueled critical reflection and self-criticism promoted on professional practice, when designed collectively and not just serving individual interests.

Keywords: teaching coordination; collective work; continuing education; narratives.

Sumário

Para início de conversa	1
O ‘lugar’ de quem narra, construindo no tempo o que digo hoje: origens deste trabalho	11
E assim a pesquisa vai se constituindo!	31
Formação docente: uma aproximação de sentidos na experiência do ser/fazer	39
Diálogos da pesquisadora com a formação pessoal e profissional e a construção da docência: de professora à professora-coordenadora	49
O contexto, os sujeitos inseridos neste espaço-tempo: princípios e composições das lições aprendidas	87
Princípios da formação continuada frente aos dilemas e transformações do e no contexto escolar	89
Uma lição – Dilemas e transformações	115
Uma lição outra – Reflexão-prática-reflexão: uma atitude importante para a transformação	143
Considerações finais	169
Bibliografia consultada	191
Inventário de Documentos	195

Para início de conversa

Chegou o tão sonhado momento de poder concluir esta dissertação e permitir que ela empreenda seu próprio caminho e vá encontrar-se com vocês, leitores. Escrever umas palavras para apresentá-la, para acompanhá-la, ao mesmo tempo em que a deixo ir. Contar sua história, dialogar sobre as intenções que ora me animaram, ora me desanimaram, compartilhar as preocupações que pulsam em suas páginas. Movimento este que se concretizou em muitas ações – individuais e coletivas, plurais e singulares, raras e cotidianas... Movimentos estes que se concretizaram também pelas narrativas.

Narrativas que possibilitam a ressignificação da própria experiência no fazer do cotidiano, nas relações entre o eu e o outro, o outro e eu, nós e eu, cujos acontecimentos nos deixam marcas de experiências vividas e não apenas vivências sem experiência.

Atuar como professora-coordenadora¹ em uma escola de educação básica, que tinha a peculiaridade de ser uma das unidades que integram uma fundação², sem fins lucrativos, localizada no município de Jundiaí³, cidade do interior do estado de São Paulo, por seis anos; permanecer no mesmo

¹ Usarei este termo ‘professora-coordenadora’, toda vez que for mencionar o trabalho na e da coordenação pedagógica, pelo fato já ter ocupado o lugar da docência, experienciar esta prática e, portanto, tomá-la como matriz de referência para o trabalho, partindo do pressuposto de que a docência me constitui como professora-coordenadora. Além disso, desenvolver ações formativas em parceria com os professores a partir da docência ajuda a dialogar com as polêmicas inerentes ao cotidiano escolar, no sentido de construir juntamente com a equipe de professores, outras possibilidades de enfrentamento das dificuldades e dos fracassos produzidos na escola.

² Fundação, segundo o Código Civil, pode ser uma pessoa jurídica, assim como as sociedades civis e associações. Todavia, do ponto de vista estrutural, as Fundações apresentam características bem distintas destas outras entidades. As entidades fundacionais não se formam pela associação de pessoas físicas, elas nascem em virtude da dotação de um patrimônio inicial, o qual servirá para prestar serviços de interesse coletivo ou social. Por outro lado, a instituição de uma Fundação depende da autorização do Ministério Público ao qual cabe aprovar a minuta do estatuto e avaliar se o patrimônio destinado para uma fundação é suficiente para aqueles fins. As Fundações estão sujeitas a um regulamento especial desde o seu nascimento até sua extinção, previsto pelo Código Civil (arts. 62/69), Código de Processo Civil (arts. 1199/1204) e Lei de Registros Públicos (arts. 114/120).

³ Para preservar a identificação da instituição na qual a pesquisa foi realizada, o nome da fundação foi ocultado.

espaço e tempo escolar e conviver, durante esses anos, enfrentando os mais diversos desafios, desafiaram-me a construir um projeto formativo, com inúmeras demandas, que entre elas, destaco: a necessidade de se construir um currículo norteador, definir cargos e funções, bem como as lideranças dos mesmos, e encarar as dificuldades cada vez maiores de alguns professores lidarem com seus alunos, promovendo um processo de formação continuada, bem como elaborar estratégias, por meio da partilha, da escuta e do diálogo, que permitissem superar tais dificuldades.

Imersa neste intenso e desafiador movimento senti a necessidade de melhor entender como ocorrem os processos de formação e desenvolver o projeto de pesquisa visando aprofundar os estudos sobre as contribuições da professora-coordenadora para a promoção e co-instituição do trabalho docente coletivo.

Do exposto no parágrafo anterior e da vontade de entender o mal-estar colocado pelos professores no ambiente de trabalho nasce à proposta desta dissertação, que tem por objetivo realizar um estudo da atuação da professora-coordenadora- pedagógica, analisando as contribuições do trabalho coletivo para a revisão das práticas de sala de aula na escola básica a partir de narrativas reflexivas docentes, produzindo conhecimentos acerca da formação continuada dos docentes no contexto escolar sempre levando em conta os processos de formação - de professores da educação básica, utilizando como metodologia a pesquisa narrativa, cujo recorte temporal está circunscrito aos anos de 2008 à 2012.

Experiência esta que promoveram muitas indagações, que auxiliaram na elaboração da pesquisa em questão: É possível promover o desenvolvimento pessoal e profissional do professor na análise do trabalho coletivo? Que indícios deste processo podem ser apontados para compreender a importância da revisão das práticas escolares e a

importância da reflexão docente coletiva? Qual o papel e importância da professora-coordenadora neste processo?

A equipe de professores que participaram desta pesquisa era composta por 36 integrantes, responsáveis por lecionar desde o 1^a ano do Ensino Fundamental ao 3^o ano do Ensino Médio, sendo que nem todos os membros permaneceram e conseqüentemente outros entraram durante o processo.

E assim, esta dissertação foi se constituindo, levou o seu tempo. Tempo de construção, de escrita, de muitas reescritas. Tempo necessário para plasmar de maneira orgânica ideias elaboradas e reelaboradas durante quase cinco anos, para costurar minuciosamente com pontos invisíveis, narrativas produzidas durante este período.

Para melhor problematizar as intenções já expostas, além desse *Início de conversa* no qual apresento os objetivos e as justificativas, foram estruturados mais cinco capítulos para situar e discutir os caminhos e as análises da pesquisa.

Ao escrever o primeiro capítulo - *O lugar de quem narra, construindo no tempo o que digo hoje: Origens deste trabalho* - trato da metodologia utilizada neste trabalho no qual apresento os conceitos referentes a este tipo de abordagem e justifico minhas escolhas.

No próximo capítulo, segundo, intitulado – *E assim a pesquisa vai se construindo*. Estão presentes as análises dos dados onde discuto de forma mais intensas as fontes produzidas no processo de pesquisa, os fenômenos que compõe o presente contexto da escola pesquisada, a sua história, a sua realidade e os seus sujeitos, abordando as relações de saberes existentes na escola.

No capítulo III - *Formação docente: uma aproximação de sentidos na experiência do ser/fazer* – parto do princípio de que a formação não é feita de espera, mas de esperança como criação de possibilidades e convido-os a dialogar com teóricos que me, nos ajudaram a olhar, ver, indagar, interpretar e organizar a realidade investigada.

No capítulo IV - *Diálogos da pesquisadora com a formação pessoal e profissional e a construção da docência*, rememoro alguns caminhos percorridos na minha constituição pessoal, retratando a influência da narrativa e o gosto pelo estudos, bem como o respeito pela escola se marcaram minha vida pessoal e influenciaram minha escolha profissional como professora, professora-coordenadora e todo o meu processo formativo e conseqüentemente as minhas intenções de pesquisadora.

No capítulo V, trago o *Contexto, os sujeitos inseridos neste espaço tempo: princípios da formadora e composições das lições aprendidas*. No primeiro tópico apresento-lhes os princípios da formação continuada agenciadas por mim e começo a compor as duas lições aprendidas:

No segundo tópico trago a primeira lição que tratar dos dilemas e transformações por meio do processo formativo e a outro tópico se refere a reflexão- prática- reflexão, evidencio a importância das múltiplas inquietações provocadas a partir das sessões de reflexão acontecidas com o grupo de professores em relação à possibilidade de uma mudança de estrutura, organização e concepção curricular da escola.

E nas Considerações Finais procuro resgatar, discutir e ponderar algumas considerações construídas no processo de investigação e expor a importância da pesquisa na minha formação como professora-coordenadora para a promoção e co-instituição do trabalho coletivo.

As ideias que a atravessam são resultados de muitos anos de atuação e reflexão da e na escola, fruto da interação com professores e demais

profissionais e pessoas que a compõem em diversas instâncias de formação permanente; dos problemas apresentados pelo projeto escolar que aqui debateremos, permeado pelas buscas, pelas alternativas e pelas respostas elaboradas para tentar resolvê-los, das discussões constantes com meus colegas do grupo de pesquisa, do diálogo mantido por meio das narrativas produzidas durante todo este período.

Contribuir para instalar na escola um processo de formação continuada, buscar compreender porque é tão difícil promover transformações na instituição escolar, transformações estas que acreditamos ser imprescindíveis para que todos os alunos aprendam, elaborar estratégias que permitam superar estas dificuldades, foram intenções essenciais que compõem este trabalho de pesquisa e que vocês encontrarão ao longo destas páginas.

Aprofundar os estudos sobre a atuação da *professora-coordenadora pedagógica*, proporcionando subsídios necessários para a realização do trabalho da mesma; produzir conhecimentos acerca da formação continuada dos docentes no contexto escolar foram preocupações sempre presentes, constituindo os propósitos que orientaram as análises realizadas e toda a narrativa construída.

Estabelecer relações, evitar repetições, reunir fios dispersos, tecer uma trama justa e coerente ao transcrever os diálogos originais, analisar as escritas compartilhadas, os registros realizados durante nossas reuniões semanais, foi um trabalho árduo. Mas, foi possível fazê-lo, porque embora se centrassem em temas diferentes, todas as narrativas aqui apresentadas foram inspiradas por um propósito único, a construção de um trabalho coletivo. Todas constituem fios de uma mesma 'malha' em construção.

Debruçando-nos sobre o conjunto de (guar)dados do período recortado e voltando-nos às perguntas da pesquisa emergiram inúmeras preocupações

que, orientados pelo aprofundamento dos estudos sobre a atuação da professora-coordenadora e com o objetivo de analisar as contribuições para a revisão das práticas de sala de aula a partir das narrativas reflexivas docentes, optamos por trabalhar com duas macro-categorias que continham parte das preocupações constituídas no processo de pesquisa:

1. Dilemas e transformações: - relações interpessoais (concepção sobre a indisciplina), natureza dos processos de aprendizagem dos alunos (a falta de um currículo norteador), identidade (identificação de cargos e funções e a falta de liderança) e questões gerais;

2. Reflexão-prática-reflexão: contexto e natureza de saberes e conhecimentos emergentes e (im)previsíveis.

Como professora- coordenadora, provoquei o grupo de professores a realizar o exercício de escrever pequenas narrativas sobre o cotidiano, apostando que ao escreverem histórias de e com seus alunos, os professores estariam escrevendo as suas histórias e partilhando-as com os outros, que por serem ouvintes e leitores também faziam história. Segundo Prado e Soligo (2005):

Afinal, se ler possibilita acessar informação, conhecer o que era até então desconhecido, produzir sentidos a partir dos textos escritos pelo outro, desejar muito mais leitura e o que ela se conquista, dialogar, relatar, descrever, informar, comentar, explicar, analisar, discutir, opinar e manifestar tudo o que se acha por bem, por escrito, possibilita o exercício da necessária expressão. E da generosidade. E do compromisso. Não só com o outro, mas também conosco. Com o outro porque essa é a forma de compartilhar. E conosco porque a escrita permite a cada um de nós se conhecer melhor e se dar a conhecer aos outros. (pg 25.)

Vale ressaltar que, ao analisar as contribuições orais e escritas de professores nas diferentes áreas do conhecimento, parto do princípio de que cada disciplina vai exigir e contribuir com um tipo de abordagem diferente de encaminhamento formativo, além da diferença na própria formação, com distintas abordagens das teorias educacionais, que potencializam a valorização pessoal, bem como diversificam as possibilidades de interlocução e deslocamentos da e na formação coletiva, ampliando o horizonte do conhecimento.

Dessa forma, encontrei na escola em que trabalhava o apoio dos professores para me auxiliar na concretização desta pesquisa. Comprometida com a pesquisa qualitativa, estou preocupada com o processo e não simplesmente com os resultados.

Ao escolher como material de análise a narrativa é possível observar fragmentos da história da cultura, percebendo e reconhecendo o tempo e o espaço em que os sujeitos se inserem. Embora sejam fragmentos de relatos individuais, por meio deles é possível identificar o coletivo, já que se pode considerar que os indivíduos são frutos de constituições históricas, culturais e temporais.

Assim pode-se afirmar que a importância deste tipo de pesquisa está justamente nesse olhar que se volta para si mesmo e auxilia o sujeito a compreender seus processos de formação e a influência do contexto e do outro em sua própria constituição.

Nas decorrer da narrativa, pode-se observar de maneira mais clara como este processo de rememoração contribui para um melhor entendimento dos vários aspectos que constituem o trabalho docente.

A despeito de algumas críticas que se possam fazer a respeito da metodologia narrativa, a escolha por ele se deu por perceber que as pesquisas que utilizam narrativas, neste caso, narrativas da professora-

coordenadora, entrecruzadas com as narrativas de professores, podem ser úteis e frutíferas, pois esse tipo de pesquisa pode auxiliar na reflexão sobre as ações, enriquecer a compreensão das práticas e ajudar os pesquisadores a terem um entendimento mais profundo sobre a complexidade do cotidiano escolar.

Enquanto pesquisadora que tecia a trama, os parágrafos iam mudando de lugar, constituindo novos capítulos. Cada mudança realizada permitiu entrever novas relações, gerar novos sentidos, revelar interpretações outras, antes não vistas.

Certamente, os parágrafos e os capítulos continuarão mudando de lugar. Certamente, cada leitor construirá seu próprio itinerário, poderá ir e vir, fazer novos trajetos, traçar outras rotas, encontrar ou criar novas relações, construir respostas para suas próprias perguntas.

Os estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada – GEPEC/Faculdade de Educação da UNICAMP se configuram em uma perspectiva diferente, pois interessada em construir uma epistemologia da prática, em lugar de prescrever, classificar e categorizar os professores. Experiência que tem estimulado a criação de espaços que acredita que ensinar é buscar, indagar, constatar, intervir, educar.

Estar integrada à universidade, especificamente no grupo de pesquisa – GEPEC, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, da Faculdade de Educação da UNICAMP – tendo espaço e oportunidade de partilhar ideias, conhecendo as concepções que ali circulam sobre o trabalho de professores, o trabalho da e na escola, contribuiu e constituiu a minha pesquisa e não me deixaram desistir. Iria fazer o mestrado.

Pensando a pesquisa em uma perspectiva histórica, cultural, dialética/dialógica busca-se um maior entendimento da profissão da

professora-coordenadora, bem como as suas contribuições na esfera escolar.

Sei bem que inútil seria relatar fatos curiosos, interessantes ou corriqueiros sem tratá-los cientificamente, sem buscar neles a compreensão do fenômeno que a interroga e, mais ainda, sem buscar a compreensão do ser humano como um todo, por meio do ser professora-coordenadora que realiza tal pesquisa.

Penso e repito que ao narrar o cotidiano da pesquisadora na pesquisa da cotidianidade dos professores, enuncio os conceitos, os princípios e pressupostos que me orientaram na pesquisa.

Para tanto foi necessário construir um conjunto de ações e estratégias utilizadas no planejamento e estruturação do projeto formativo, que pudesse evidenciar a produção dos conhecimentos acerca da formação continuada.

Ficou acordado com a equipe escolar que haveria o registro por escrito de cada encontro, com alternância das pessoas que o faziam.

Visando articular as discussões e as práticas realizadas em outros espaços/tempos coletivos da escola, combinamos de usar o espaço da reunião coletiva para partilhar nossas angústias e conquistas.

As dificuldades, bem como a proposição de novas/diferentes formas de organização da rotina escolar (aulas, professores, estratégias, etc.), precisava ser trazida para as reuniões coletivas, afim de debatermos os dilemas e juntos encontrarmos alguma alternativa que conduzisse a novas práticas educacionais.

Ssocialização do que vinha sendo realizado e posteriormente pesquisado com a produção coletiva de textos sobre a prática docente por meio das narrativas reflexivas.

Sendo assim, nem todas as pistas são percebidas, nem todos os fatos são valorizados de modo uniforme, nem todas as interpretações podem estar coerentes. As múltiplas subjetividades em interação é um dos fios que atravessam o tecido da investigação e atuam na seleção e compreensão do vivido/observado.

Neste alinhavo que marca a dimensão política das ações formativas e de pesquisa, buscamos realizar uma leitura crítica das apreciações, opiniões e categorias percebidas no contexto estudado de maneira que possamos utilizar o potencial do diálogo crítico e reflexivo da produção científica.

Em síntese, o objetivo desta pesquisa é realizar um estudo da atuação da professora-coordenadora pedagógica, analisando as contribuições do trabalho coletivo para a revisão das práticas de sala de aula na escola básica a partir de narrativas reflexivas, produzindo conhecimentos acerca da formação continuada dos docentes no contexto escolar que se constitui apoiado na relação dialógica e na reflexão.

Experiência que tem estimulado a criação de espaços que acredita que ensinar é buscar, indagar, constatar, intervir, educar. O ato de ensinar exige conhecimento e, conseqüentemente, a troca de saberes. Pressupõe-se a presença de indivíduos que, juntos, partilharão experiências e novas informações e conhecimentos, respeitando também os saberes do senso comum e a capacidade criadora de cada um.

Confio-lhes, então, minha dissertação. Entrego-a em boas mãos. Sei que ao lê-la, vocês a reescreverão e que poderemos continuar a trabalhar juntos nesta obra inconclusa.

O ‘lugar’ de quem narra, construindo no tempo o que digo hoje: origens deste trabalho

São infinitas as possibilidades de vivenciar um tempo de construção de trabalho coletivo que proporcione uma prática reflexiva e abrigá-lo como possibilidade de promover e co-instituir um processo formativo coletivamente.

Na experiência vivida e que é tomada como objeto de investigação nesta pesquisa, por meio da organização de um planejamento de formação continuada, buscou-se criar um trabalho com características tais que ele pudesse vir a se tornar um trabalho coletivo, de reflexão e de busca de consciência de elementos capazes de contribuir na construção de um trabalho docente comprometido com a aprendizagem dos alunos e de sua práxis.

Nesta pesquisa, a escola como instituição formadora é abordada na perspectiva de projeto coletivo, isto é, como expressão dos desejos e necessidades de uma comunidade sociocultural concreta. Não é a colaboração em si o que conta, como lembra Fullan (2002, p.272): “A colaboração só é positiva quando se concentra na atuação de todos os alunos e nas práticas inovadoras que podem produzir uma melhora nos estudantes desmotivados”.

Entretanto, mais que dizer dos limites e das possibilidades do trabalho coletivo, quis aprofundar os estudos sobre a atuação da professora-coordenadora, e assim direcionei meu trabalho de pesquisa, que buscou produzir conhecimentos acerca da formação continuada dos docentes no contexto escolar.

Vivenciar com os professores esses espaços coletivos, explorando os sentidos que constroem sobre a função social da escola, dos compromissos que estabelecem com os estudantes, das relações que desenvolvem com os

pares e superiores – enfim, do seu modo de ser e de estar no trabalho, foi o desafio assumido, para se iniciar uma proposta de trabalho coletivo.

A opção de fazê-lo acontecer contendo momentos significativos de trabalho em grupos heterogêneos entre áreas e no grupo maior levou em consideração o fato de várias vivências (consigo mesmo, com o grupo como um todo e com o grupo mais íntimo), abriram espaços neste tempo para a manifestação da presença de cada professor, uma vez que contemplavam maneiras diversas e ricas de abrigarem as mais diferentes expressões, indagações, tensões, conhecimentos.

A opção pela abordagem qualitativa exigiu um intenso processo participativo nos diferentes estágios da pesquisa proposta; implicou em um longo período de registros e coleta de informações, o que gerou um grande volume de material a ser trabalhado pela pesquisadora que sou.

No material coletado, buscou-se incluir por meio de narrativas diversas, os dizeres dos sujeitos e seu reflexo na prática e analisar como a apropriação daquilo que foi narrado do trabalho se reflete nos fazeres dos sujeitos neste processo formativo que se pretendia realizar, sendo que alguns são transcrições de reuniões ou diálogos realizados em encontros intencionais que visavam recolher mais informações sobre a história da instituição e outros são escritas narrativas produzidas pelos professores, denominadas “pipocas pedagógicas”.

O termo “pipoca pedagógica” foi criado por um grupo de professores/as do ensino fundamental participantes do nosso Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação da Unicamp, também conhecido como “Grupo de Terça⁴”.

⁴ O “Grupo de terça” é formado por professores, das mais variadas áreas, interessados em discutir educação. Existe desde 1996, na Faculdade de Educação (FE) da Unicamp e pertence ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). As reuniões são quinzenais e ocorrem às terças-feiras à tarde, daí o nome “Grupo de terça”.

Importante explicar que além do espaço de diálogo no seminário de pesquisa, exclusivo para os mestrandos e doutorandos, também contamos com ampliação de nossos estudos e pesquisas em outros três grupos compõem o GEPEC . São eles:

- GRUCOP - Grupo de Estudos sobre Coordenação/ Orientação Pedagógica⁵
- GRUPAL - Grupo de Estudos sobre Alfabetização⁶
- Grupo de Terça

Abaixo, apresentamos um conceito de “pipoca pedagógica” produzido pelo “Grupo de terça”:

“Uma expressão metafórica para denominar uma narrativa curta – um caso – cujos conteúdos são as questões da educação de crianças e jovens que nos inquietam como educadores; são retratinhos 3x4, em branco e preto ou a cores, feitos por fotógrafos-professores-contadores de casos seus e de seus alunos (GEPEC-FE-UNICAMP, p. 106).

As “Pipocas Pedagógicas” mostram também as margens possíveis no dia-a-dia dos professores, as brechas estouradas que deixam o exílio das ausências para ampliar nosso presente, e as cavadas à unha, respostas repostas aos movimentos de emergência na escola.

Embora muitas vezes o envolvimento no processo formativo, dificulte o distanciamento necessário entre o pesquisador e o que está sendo

⁵ O GRUCOP nasceu no primeiro semestre de 2011 a partir da necessidade de um grupo de pesquisadoras do GEPEC, que pesquisam as situações que envolvem a Orientação e Coordenação Pedagógica nos contextos escolares, em aprofundar questões do cotidiano dos profissionais que atuam nesta área profissional. Assim como, da necessidade de encontro sistemático destes profissionais para compartilhar seus dilemas, necessidades e descobertas sobre o cotidiano.

⁶ O GRUPAL nasceu em novembro de 2010 a partir da demanda de professoras recém-formadas iniciantes na carreira docente que sentiram a necessidade de discutir sobre a prática, com a proposta de promover debates, estudos e reflexões entre profissionais da escola que discutem a questão da alfabetização ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos) e práticas alfabetizadoras. O grupo nasceu também em diálogo com o FALE da UNIRIO, organizado pelo grupo de pesquisa GEPPAN (Grupo de Estudos e Pesquisas de Professoras(es) Alfabetizadoras(es) Narradoras(es), coordenado pela Profª. Carmen Sanches Sampaio. Os encontros têm como princípio fundamental a discussão do cotidiano escolar com foco nos processos de alfabetização

pesquisado, a sistematização foi garantida pela posição de coordenadora-pesquisadora, durante este período de muitos estudos no mestrado, graças às disciplinas cursadas e ao trabalho atento do meu orientador, o que possibilitou ser uma pesquisadora participante a manter uma interação possível com cada situação pesquisada.

A pesquisa se caracterizou pelo envolvimento em diferentes situações em sala de aula, em reuniões pedagógicas, em encontros com pais, na relação com os professores e setor técnico-administrativo, na pesquisa e na organização da documentação. Busquei reconstruir os processos e as relações que configuram e contextualizam a experiência do cotidiano da escola, para que fosse possível descobrir como se davam as relações, as formas de entendimento daquela realidade e de sua estrutura atual.

Para apreender o dinamismo da e na escola, foi necessário compreender a forma como ela vinha se estruturando ao longo dos anos, os recursos materiais, os níveis de participação dos diferentes setores que a compõem, a organização e o desenvolvimento dos inúmeros projetos que desenvolve, enfim, foi preciso conhecer toda a rede de relações que configura o cotidiano da organização enquanto sistema que afeta diretamente a produção escolar, mas só conseguia fazer isto na condição de professora-coordenadora, informalmente.

Com intuito apresentar uma sucinta caracterização do período histórico da instituição na qual a pesquisa aconteceu, destaco as transformações tanto sociais, quanto de aspectos específicos de transições e mudanças que ocorreram em tal instituição, para que melhor se possa compreender e contextualizar o processo de formação e apresentar o contexto social em que a escola escolhida para participar da pesquisa está inserida.

Assim, fiz um breve resgate histórico, conduzindo o trabalho de modo a evidenciar os diferentes segmentos que compõem a instituição e o impacto que isto representava na dinâmica escolar. Destaco a importância do contato

direto com os ex-diretores, conselheiros e com o pessoal técnico-administrativo ao longo desses anos, o que exigiu utilizar anotações pessoais, conversas, transcrições de entrevistas com diretores e um garimpo minucioso na pouca documentação que a escola tinha.

O primeiro passo foi fazer um levantamento do material sobre a escola. Em seguida, fiz um levantamento do material documental existente na própria escola, cuja leitura, na maioria dos casos, revelou falta de informações cronológicas, processuais e históricas. Havia uma riqueza em material fotográfico, mas sem nenhuma referência de data, ocasião ou informação do que elas representavam. Tive dificuldades em encontrar até os dados administrativos.

O estudo deste material demandava que os dados obtidos fossem ao menos datados, numerados e catalogados. Ao solicitar isto para a gerente administrativa, ela optou por incinerar todo material fotográfico. Foi uma tragédia⁷, o que posteriormente ocasionou a sua demissão.

Balizada pelas as ideias de Brandão (1999) que a partir de vivências, reflexões, elaborações, formas de produção de sentido através da palavra – aquela que sai da boca e voa aos ouvidos – e que a humanidade, ao longo dos séculos, vem construindo conhecimento e constituindo o homem como sujeito histórico, é que recorri para o resgate das histórias orais.

Habituada a andar pela escola, em horários diferenciados, para vivê-la, escutá-la e senti-la das mais diferentes formas. Aproveitava estas andanças para dialogar, principalmente com os funcionários mais antigos.

Tinha um roteiro básico, traçado em minha mente, mas nossos encontros que eram realizados sempre em tom de conversas, cujo roteiro servia apenas de referência para que posteriormente eu pudesse considerar alguns

⁷ Ao descobrirem o que havia ocorrido, muitos funcionários me procuraram chorando, pedindo que algo fosse feito, pois estavam ‘destruindo’ o patrimônio da organização. Algo que até então não era valorizado, mas estava, de certa forma, guardado junto com o que restou do internato (camas, armários, lençóis e muitas fotos) em um depósito, que mais parecia um barracão de entulhos.

dados comuns e compor a documentação histórica da escola, além de tentar desvelar a visão, objetivos, dificuldades e conquistas em cada época, objetivava contextualizar as transformações ocorridas até então.

Eu perguntava em que circunstâncias a pessoa fora convidada para fazer parte da instituição; qual a visão que tinha da escola; quais as principais metas a serem atingidas; quais principais problemas encontrados e quais as conquistas. Durante a coleta de dados para a pesquisa também conversei com dois ex-diretores, a diretora institucional e a vice-presidente da fundação, que posteriormente entregaram por escrito seus depoimentos levando em conta os itens acima explicitados.

Todos se mostraram bastante disponíveis e o diálogo permitiu que sentimentos, sensações, posicionamentos e lembranças aflorassem livremente e que os depoimentos traduzissem o grau de envolvimento com a escola e o trabalho desenvolvido. A repercussão foi tanta, que a vice presidente resolveu elaborar um livro sobre os 50 anos da fundação, mesmo já tendo passado dois anos deste marco histórico.

Ancorada pelo seu estatuto da instituição pelo contexto de amparo e assistencialismo à infância pobre brasileira surge no século XVIII a necessidade de institucionalização da criança, que ocorreu por meio de ações eminentemente assistencialistas. A instituição carrega esse fardo histórico, no qual em registrada em sua memória uma prática que promoveu a defesa de práticas educacionais, que por muitas vezes se confundia com práticas assistenciais.

Em consulta ao estatuto⁸, esta fundação foi inaugurada em 1957, encontramos os seguintes objetivos:

a.) prestar assistência à criança desamparada desde sua vida pré-natal até a idade em que possa ingressar na sociedade preparada para a luta pela vida; b.) instalar, manter e desenvolver creches e clínicas pré e pós natal; c.)

⁸ Documento de apresentação da fundação, 2002, p.4.

*ministrar bolsas de estudos para crianças que terminarem seus cursos preliminares e se mostrarem aptas para os cursos técnicos, científicos ou universitários; d.) colaborar com associações, institutos e departamentos de proteção à criança desamparada, a juízo de sua direção e na medida de seus recursos*⁹.

Ainda que seja muito breve, a caracterização do período histórico (fim da década de 50 até meados da primeira década do século XXI) e do contexto social em que está inserida acredito ser relevante, pois, inseridos dentro de um determinado contexto, a equipe educacional que participou desta pesquisa, influenciou e foi influenciada pelo mesmo.

Os idealizadores do projeto estavam casados desde 1922, sem filhos, ambos tinham cerca de 60 anos e provinham de famílias abastadas e tradicionais de São Paulo. Segundo registro no livro em comemoração aos 50 anos da instituição, a concretização deste projeto teve inspiração no filme *Boys Town*, de 1938, que conta uma história, baseada em fatos reais, de um padre fundador de uma comunidade nos Estados Unidos destinada a crianças abandonadas. A entidade que então se criou, tomou emprestado o nome de seus fundadores.

A organização já contava com um sólido patrimônio, constituído de dinheiro e ações de bancos, de indústrias e de empresas de transporte ferroviário e energia, doados pelo casal. Pouco depois de criada a instituição, o fundador adoeceu e faleceu em 1966.

Depois do falecimento de seu marido, a fundadora ficou a frente do projeto e subvencionou-o, com recursos próprios, em uma obra assistencial. Em sua fase inicial, houve ligação com os padres salesianos que administravam o internato só para meninos. Por pertencer a uma fundação, a escola possui caráter público, fiscalizada pelo Ministério Público¹⁰.

⁹ Optamos, neste estudo, por transcrever os textos dos documentos oficiais da fundação em fonte itálica.

¹⁰ O Código Civil de 2002 deixa explícito o caráter público das fundações, no art.62, parágrafo único.

Com o tempo, a fundação foi reorganizando os projetos e intenções, tal como consta em seu documento:

começou um novo ciclo histórico, a partir de 2002, com um projeto amplo de desenvolvimento organizacional e educacional [...] a ênfase na educação passou a ser o denominador comum nas decisões e a atividade assistencial o suporte necessário, sem qual a educação não se realiza plenamente.

Nesta segunda fase deixou de ser um internato no ano de 2002 e, desde então, vem buscando se (re)estruturar, (re)significar-se, (re)elaborando a sua identidade, como uma escola com atendimento em tempo integral, inserindo-se na esfera do Terceiro Setor¹¹.

Na minha entrevista de emprego tive a oportunidade de conversar com a vice-presidente, que é sobrinha da fundadora da organização, que me contou que foi convidada para ser conselheira no ano de 1999, mas que já ouvia falar da fundação desde os 9 anos de idade, quando ia passear na casa da tia.

Fazendo parte do conselho passou a visitar com mais frequência o local, percebendo a necessidade de se fazer algumas mudanças, solicitando o auxílio de uma amiga educadora e sua equipe para elaborarem um diagnóstico e assim começaram a fazer as transformações, tentando profissionalizar o ambiente dando ênfase à educação.

Enfatizou que quando assumiu junto a seu esposo o trabalho formando um conselho novo, ela acreditava que a fundação deixava de ser uma entidade assistencialista fechada e passava a ter uma atuação contemporânea de Terceiro Setor.

Precisei fazer um estudo paralelo quando ali comecei a trabalhar, pois não tinha a menor ideia do que poderia representar uma escola, inserida em uma

¹¹ Nos próximos parágrafos apresentarei o estudo realizado para melhor compreensão sobre o que vem a ser Terceiro Setor.

fundação, dentro do Terceiro Setor. Era informação demais e conhecimento de menos. Não foi uma tarefa fácil, pois nem as pessoas que já trabalhavam ali há muito tempo sabiam me explicar o que era o terceiro setor.

Ao tentar entender melhor o que isto significava encontrava apenas explicações rasas ou classificatórias sobre Terceiro Setor que se resumiam em diferentes denominações às organizações que nele atuam, como por exemplo, sociedade civil organizada, organizações não lucrativas, setor não governamental, setor não lucrativo, entre outras.

Estas nomenclaturas na medida que rotulam as organizações, parecia ocultar sua natureza abstrata, enquanto intermediária no que concerne às racionalidades do Estado, do mercado e da comunidade e, ao mesmo tempo, marcada pela concretude da sua intervenção social, seja ela formal ou informal. Aceitar esta explicação apenas classificatória, embora importante para estudos comparativos, foi insuficiente para dar conta da multifacetada intervenção que ocorria por meio das ações nesta fundação.

Debrucei-me nos estudos sobre fundações e Terceiro Setor e procurei outras pessoas que também atuavam nesta área, consegui descobrir que as organizações que atuam neste setor apresentam peculiaridades e desafios voltados para uma gestão social, pois se trata de uma área intermediária, dotada de atributos valorativos, que se expressa como lugar relacional entre o Estado, o mercado e a comunidade no provimento de desenvolvimento e proteção social.

Senti na pele a exigência que este lugar relacional comunica à gestão na forma de dualidades que reproduzem o ambiente híbrido e os anseios dos atores sociais e educacionais que se articulam neste campo. Cabe aqui um parêntese para situar melhor esta concepção e, posteriormente, compreendermos como tal entendimento impactou no processo formativo proposto.

Durante a década de 80 desenvolveu-se no *European Centre for Social Welfare Policy and Research*, sediado em Viena, uma série de estudos inicialmente ligados a sociologia política, que buscaram sistematizar a ideia de uma disposição institucional de mistura, mista ou plural, para as questões referentes à proteção social. O conceito de mistura de proteção social – *welfare mix* – é o ponto basilar das ideias desenvolvidas por Evers (1995), para dar conta das interações concorrentes e complementares que ocorrem entre os três setores angulares da sociedade: Estado, o setor mercantil e a comunidade. As manifestações políticas, jurídicas e culturais de um lado, e o conjunto das condições materiais e de infraestrutura – saúde, educação, trabalho, tecnologia – de outro, apresentam modos de desenvolvimento assimétricos e insatisfatórios no que concerne aos requisitos sociais admitidos e aos resultados esperados pelos indivíduos.

A concepção teórica desenvolvida por Evers (1995) possibilitou-me compreender o Terceiro Setor como uma realização desta área intermediária do sistema de mistura de proteção social, no qual esforços, lógicas e racionalidades típicos do Estado, do mercado e das comunidades, envolviam-se no tratamento da questão social.

Mistura esta que me trazia muita preocupação devido a indefinição quanto à forma de se organizar e atuar desta instituição, não havia uma definição entre o que era social, educacional, assistencial, nas diferentes unidades que compõem esta fundação, sendo:

Um Núcleo Educacional Comunitário, localizado em um bairro cujas famílias vivem com renda inferior a um salário mínimo¹² tem como objetivo estreitar o relacionamento com a comunidade e apoiar seu desenvolvimento por meio de orientação de estudos, informática, artesanato, dança, educação do movimento e futebol.

¹² Dados fornecidos pela assistente social da instituição, que podem ser comprovados pelo estudo socioeconômico realizados duas vezes por ano.

Em outro bairro da cidade há outra unidade que atende adolescentes de 10 a 14 anos, oferecendo oficinas de artesanato, inglês, informática, grafiteagem, comunicação e expressão, jogos e pesquisas, praticar a dança, o teatro e arte circense na oficina de ação e movimento, no horário oposto ao que frequentam a escola regular¹³.

Há uma creche e Educação Infantil que atende crianças entre 6 meses e 5 anos e onze meses de idade, e, apesar de a unidade de educação básica ser distante¹⁴, os alunos continuam sua escolaridade na fundação.

E, por fim, dentro da mesma área em que está inserida a escola há também um centro de educação tecnológica que atende adolescentes a partir dos 14 anos que elabora e executa os cursos profissionalizantes de Iniciação Profissional e Formação Continuada, os quais são oferecidos tanto para os alunos do Ensino Médio da escola, quanto para seus familiares ou, ainda, para a comunidade em geral. A escola oferece a educação básica, do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio que, concomitantemente, oferta o Ensino Médio Técnico Profissionalizante, que atende crianças e adolescentes em tempo integral, local no qual a pesquisa foi desenvolvida.

A vice-presidente havia me alertado que com o crescimento das unidades, eles começaram a trabalhar a 'identidade' da organização. O que me chamou a atenção quando perguntei como eles estavam fazendo isto, foi quando ela me respondeu que tinham elaborado um folder a fim de promover a conscientização e terem uma equipe coesa, com objetivos comuns.

A situação acima exposta aguçou algumas inquietações, pois queria entender melhor a que tipo de conscientização ela estava se referindo. Fazer

¹³ Em todas as unidades há uma seleção prévia para a participação nos projetos, sendo a renda per capita o fator predominante na classificação, pois primeiro os que mais necessitam.

¹⁴ Cerca de 25 quilômetros de distância, o que acarreta um tempo de proximamente uma hora de ônibus.

um folder, sem a participação das pessoas que, de fato, trabalhavam neste local, era a forma que eles utilizavam para se ter uma equipe coesa e com objetivos comuns?

Guardei esta informação, pois se desse certo a minha contratação, iria investigar melhor como isto de fato estava ocorrendo. E foi o que fiz!

Tenho na memória algo que li sobre Einstein, ele dizia que uma das coisas mais belas que o ser humano pode experimentar é o misterioso e que esta é a emoção fundamental para a arte e a ciência.

Misterioso foi este caminho de criação, o caminho de iniciação, pelo qual somos levados a experimentar, a perceber o caráter escondido, não comunicado da realidade ou de uma intenção. Precisava me preparar para algo que eu desconhecia e que representava uma mudança, algo que nos marca.

Por mais que tentasse aprender ou apreender a realidade, tentando respeitar o processo histórico vivenciado até então, buscando conhecer melhor o universo que adentrei, apostei na sensibilidade e me aventurei na mística de muitas histórias das quais nunca darei conta em sua totalidade. Mas os aspectos percebidos e comunicados serviram para deter alguns significados que me ajudaram a entender a força desta organização. A força presente no propósito de educar, na atitude de respeito diante dos outros, do conhecimento e da vida.

As histórias são conservadas reformuladas ou transformadas desde que haja protagonistas dispostos a mantê-las por sua participação como seres humanos construtores de seu destino pessoal e coletivo.

A elaboração deste resgate histórico exigiu enfrentar muitos desafios, mas a cada passo contei com a presença de muitos caminhantes que fizeram transformar a suspeita de um abismo em um sonho realizável, em sentido de trabalhar, em mistério amoroso a compartilhar.

Essas circunstâncias construíram um grito de alerta sobre vários fatos que depois tiveram uma importância na minha forma de agir e de interpretar os processos acontecidos nos últimos anos, assim como minha atitude junto à equipe pedagógica.

Alicerço-me ainda no historiador Roger Chartier (1991) quando o mesmo observa que é possível a formulação de várias proposições que articulam os recortes sociais e as práticas culturais. Para Chartier, mesmo as representações coletivas mais elevadas só têm existência, só são verdadeiramente tais, na medida em que comandam atos. Assim, o autor compreende que existem três modalidades de relação entre a “representação coletiva” e o “mundo social”:

De início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe. (CHARTIER, 1991, p. 183)

Dessa forma, inseridos no mesmo contexto – a escola – as representações e as práticas dos professores vão se constituindo em estreita relação com os acontecimentos que permeiam o entorno da escola, estabelecendo, assim, o fazer parte da comunidade escolar. As configurações intelectuais às quais Chartier se refere influenciam a construção da realidade em que estamos inseridos. As mudanças pelas quais o bairro passa afetam a comunidade escolar e o próprio trabalho na escola, como se pode perceber na fala da professora mais antiga na organização:

“A escola, antigamente, era mãe, pai, tudo pra essas crianças. Agora, nessa nova visão da escola, o pessoal percebeu que não pode dar tudo. Essas crianças tem que aprender... Para quando

saírem, levarem todo o conhecimento para poderem se 'virar' lá fora. A escola está dando oportunidade para eles, que estão aprendendo a viver fora da fundação. Não dava mais para ter uma escola internato. As coisas começaram a mudar, já não tinha aquele perfil de aluno de antigamente, que aceitava só sair no final de semana. Dava para ver que eles queriam partir para novos horizontes, queriam mais. Eu nem percebi que já sou uma das funcionárias mais antigas. Tenho que me adaptar às novas mudanças.” (Profª 1 – Professora de reforço escolar)¹⁵

Foi neste local, com tantas peculiaridades, que encontrei um terreno tensionado estruturalmente, por apresentar arranjos institucionais muito variados. Neste sentido, os atributos normativos deste espaço, cujo foco de trabalho e pesquisa está centrado na escola, necessitavam de um exercício coletivo de partilha social que a partir do histórico agora conhecido que revelou que se considerava um internato como finalização de uma fase, nascia a necessidade de uma construção curricular, aqui entendida como a possibilidade de transitar na ação de (re) construção identitária, até então não realizada, para isto eu estava sendo contratada.

Estas tensões se manifestavam principalmente nas relações entre o mundo uniforme exigido pela organização com discursos dirigidos sem finalidades estabelecidas, e o mundo plural e inespecífico abordado pela comunidade e seus valores, frente a uma demanda educacional indefinida, tendo em seu discurso o caráter educativo, mas uma prática toda voltada para o assistencialismo.

“Acho que a fundação precisa mesmo divulgar seu trabalho porque, querendo ou não, isto tudo vai ficar para outros que virão. Temos que mostrar aquilo que a fundadora fez, porque essa mulher foi de uma

¹⁵ Serão apresentados inúmeros relatos orais transcritos ou narrativas escritas pelos profissionais envolvidos neste processo. Optamos por não adequar a escrita a norma culta brasileira de nenhum deles, preservando assim a originalidade e espontaneidade nos diálogos estabelecidos e a fidelidade às informações fornecidas. Os nomes foram ocultados para preservar a integridade dos sujeitos que colaboraram com a pesquisa

abertura fora do normal [...] era como uma mãe, tanto para os adultos como para as crianças. A preocupação dela era muito grande em relação às crianças, ao bem estar. Não perguntava se elas sabiam, se tinham conhecimento escolar, mas sim se estavam com frio, se tinham agasalhos, se precisavam de alguma coisa, se comiam bem...” (Prof^a 1)

Neste contexto foi que iniciei como professora-coordenadora do Ensino Fundamental. Evidenciando a necessidade de intervenção e planejamento da formação neste contexto.

Com relação ao corpo docente, coloco-me como representante deste segmento enquanto narradora participante de toda a experiência e organizadora deste estudo sobre o processo histórico da fundação e também da pesquisa de mestrado.

Com a preocupação de compreender como conseguiria, no papel de professora-coordenadora, promover um processo formativo, registrei durante quatro anos em que estive a frente das reuniões pedagógicas que ocorriam todas as quintas-feiras, à noite, integrando todos os professores, de todos os segmentos e áreas.

O convite para ser professora-coordenadora me foi feito faltando apenas dez dias para começar o ano letivo. Nem tive tempo de me inteirar do processo e nem tive um encontro com a coordenadora que estava deixando o cargo, para que me passasse, ao menos, algumas informações do que estava previsto para o planejamento inicial.

Aqui se inicia meu primeiro desafio e meu primeiro susto, nesta função! Precisava conhecer todo o processo vivido até então, precisava conhecer toda a documentação que constituía tão complexa organização. Interessante que fui procurar a escrituração e não consegui encontrar. Fui informada pela

secretária que toda documentação tinha sido transferida para uma escola estadual. Perguntei então quem era a diretora escolar e para meu segundo susto, fui informada que não havia diretora escolar, apenas uma direção institucional que respondia por todas as unidades da fundação.

Procurei a diretora institucional da organização cheia de questões, dúvidas e muita vontade de começar por algum lugar, mas que ainda não havia encontrado o fio condutor que me auxiliaria neste início tão turbulento. Ela também não tinha conhecimento destas documentações, explicou-me que era a secretária que preparava tudo e ela só assinava e me passou o nome e o contato de uma antiga diretora que respondeu pela escola na época do internato.

Liguei para tal diretora que prontamente me atendeu e se prontificou ir até a instituição para me explicar o porque da transferência da documentação. No dia seguinte estava reunida com ela que pacientemente me explicou que era diretora de várias escolas isoladas¹⁶ e que a escola do internato tinha esta característica, com quatro salas de aula.

Havia em média 30 alunos e funcionava duas turmas no período da manhã e duas no período da tarde. Consegui compreender que no início a escola não era da fundação e sim na fundação, que emprestava seu espaço físico para o estado. Contou-me que mesmo sendo isolada, não dava preocupação à ela, pois era cuidada por padres salesianos, que segundo sua opinião,

“eram educadores por excelência, andavam praticamente sozinhos e apenas a escrituração ficava sob a minha responsabilidade. Os professores tinham assistência de nossos supervisores, quando necessária. Os padres eram muito dedicados, os problemas de indisciplina eram resolvidos por eles. Portanto não havia necessidade de nossa direção por lá!”(ex diretora- externa)

¹⁶ Escolas isoladas eram aquelas que estavam situadas em lugares onde não existia estrutura para funcionar uma escola completa. Eram compostas de salas criadas para atender filhos de agricultores, pessoas carentes e alfabetizar adultos. Geralmente funcionava somente uma sala de aula, na qual se atendiam crianças de várias séries/anos ao mesmo tempo e no mesmo espaço.

Esta escola estadual permaneceu no espaço da fundação de 1976 a 1980, depois passou a ser municipal e toda documentação foi transferida também.

Foi quando a fundadora resolveu contratar seus próprios professores e uma secretária que desenvolvia tarefas que deveriam ser de uma direção, mantendo a característica de uma escola isolada.

Vê-se, na diversidade de tempo e espaço, unidos por uma mesma concepção, que foi se construindo uma cultura, com aqueles que se engajaram nessa construção, geradora de obrigações, de disciplina, de trabalho árduo. Uma relação tão intensa que se reveste de gratidão e reverência entre pessoas que atribuem significado à própria existência.

“Muitas vezes, a gente precisa tomar cuidado, porque acha que tudo isto é nosso. Tem hora que parece que não é fundação, não é de ninguém e sim meu, porque eu chego e falo para as pessoas como se fosse a miha casa. Depois penso “meu Deus, o que fiz?”. E sou aceita, mesmo assim, mesmo falando tudo o que penso.” (Profª 1)

“... minha rotina é assim: 24 horas de Fundação! Como hoje meu marido é presidente e eu sou a vice-presidente, nós praticamente só conversamos sobre a Fundação. É um trabalho que não dá para separar da vida. É meu cotidiano.” (vice-presidente)

O desafio era bem maior do que eu imaginava, como a escola não contava com uma direção escolar oficial, era eu mesma que daria um suporte para a equipe e que nos conferiu a liberdade de pensar e organizar o funcionamento da escola.

Esta suposta liberdade, com certeza, um diferencial. A singularidade da escola e as constantes mudanças de coordenações, nos levaram a buscar um contorno. Os professores estavam perdidos e queriam um direcionamento.

Um recorte do processo formativo tornou-se necessário para narrar o projeto de pesquisa sobre o trabalho realizado na escola e acredito que contextualizar alguns fragmentos deste processo, na busca da identidade da escola em questão, é significativo para nossa discussão nesta dissertação, por ter implicado o trabalho desenvolvido na escola, contendo aspectos afetivos, cognitivos e socioculturais em sua idealização pela educação como em seu processo de desenvolvimento que convive com a pluralidade de linguagens, pensamentos e objetivos.

O corte do cotidiano, para qual o sujeito individual é o referencial significativo, define um primeiro nível analítico possível das atividades observáveis em qualquer contexto social. Para o pesquisador, este conjunto de atividades e que deve ser articulável a partir de muitos outros níveis analíticos. As continuidades e descontinuidades entre práticas e saberes são percebidas quando se determinam as unidades e categorias analíticas que atravessam e nivelam os limites que o cotidiano define para cada sujeito. (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 22).

No que diz respeito ao contexto sócio-político e cultural mais amplo, é importante considerar que o fato desta escola pertencer a uma fundação, a falta de clareza em sua proposta e a necessidade de estruturar sua rota pela via educacional, somado ao fato de não haver outra escola com proposta semelhante para se tomar como referência, lhe confere um caráter diferenciado.

Dito de outra maneira, o que se pretendeu não foi retratar a escola, mas desvelar por meio do processo formativo, as múltiplas dimensões que estávamos envolvidos, refazendo seu movimento, apontando contradições, para compreender e (re)construir sua prática, preservando a força viva de toda a sua história.

Assim, além de querer partilhar um pouco das vivências que me trouxeram até aqui, é interessante pontuar um pouco do que acredito. O que estava a

priori, quais autores, leituras e entendimentos impulsionaram-me para a compreensão da necessidade e da importância de compreender as contribuições do trabalho coletivo para a revisão das práticas de sala de aula na escola básica a partir de narrativas reflexivas, produzindo conhecimentos acerca da formação continuada dos docentes no contexto escolar.

E assim a pesquisa vai se constituindo!

Acreditava como necessário primeiramente dar atenção aos sujeitos envolvidos, partindo da compreensão de que o ser humano se constitui como um ser inacabado que interage com o mundo, com os outros e consigo mesmo, de formas reflexivas e curiosas, buscando o entendimento de suas ações e do seu papel no seu ambiente. Freire (2001) diz que é impossível estar no mundo sem fazer história, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo.

Partindo da impossibilidade de pensar o educando e o educador como seres indiferentes ao conteúdo escolar, mas ao contrário, ou seja, de diferentes modos, com diferentes intensidades, eles recriam e projetam novos saberes, saberes “inéditos” para cada indivíduo e o seu grupo social.

Entendo, conforme Freire (2001), que na construção de um novo saber resulta numa nova forma de ler e interagir com o mundo. Novas formas de ler o mundo resultam em novas reflexões, posturas, comprometimentos e na busca por novos saberes que a pesquisa foi construindo os seus caminhos.

Vejo a escola como um espaço de múltiplos encontros, de diálogos, de contatos, de mediações - mediações de vários tipos e formas -, que tem a potencialidade de reunir sujeitos, educadores e educandos, escola e comunidade, para a construção de novos saberes, pois possui a capacidade de ser um espaço para a sua interação social e educativa.

Essa compreensão não foi construída apenas no olhar direto para a escola, mas mediada por autores como Freire e Vygotsky. Eles fazem afirmações importantes sobre a constituição humana e o papel da escola no processo educativo do sujeito, nas suas relações sociais inseridas em uma determinada cultura, pois consideram o humano um ser inacabado que se constitui na relação social. Vygotsky (2000) pondera que todos os seres

humanos são comunicativos (interação com o outro, com o mundo e consigo mesmo) e criativos (capacidade de criar cultura), estando não só o processo educativo fundamentado nessa condição humana, mas também no compromisso de potencializar a criticidade do sujeito na sua ação e compreensão da realidade social.

Para Freire (2001), todos os sujeitos são curiosos. No entanto ele atenta para superação da curiosidade ingênua associada ao senso comum e enfatiza uma curiosidade crítica, metodicamente rigorosa na compreensão do objeto, transformado na curiosidade epistemológica. A escola teria de assumir esta transformação. Assim, não se pode apenas ser curioso, mas é necessária uma curiosidade de conhecer, do ir a fundo.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo. Como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criticidade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2001, p. 35)

Em janeiro de 2008, fui convidada para assumir o cargo de coordenadora pedagógica na escola da fundação. Quando cheguei para assumir o cargo, me chamou muito a atenção o fato de ouvir tantas indagações por parte dos professores, querendo saber: *“como seria com a minha chegada, o que eu mudaria, como é que eles deveriam trabalhar, que regras deveriam seguir... que já estavam cansados de tantas mudanças, que esperavam, que não entendiam o que a fundação queria...”*.

O segundo motivo da escolha do tema e do respectivo local da pesquisa deu-se em função das inúmeras dúvidas que as pessoas que trabalhavam lá tinham, há mais tempo que eu, e muito rapidamente se tornaram dúvidas minhas também, em relação às funções e papéis que caberia a cada um,

bem como a quem recorrer ou se reportarem referentes às questões pedagógicas, administrativas ou educacionais¹⁷, entre outras situações que analisaremos posteriormente, no decorrer desta dissertação.

A falta de experiência como coordenadora pedagógica e a realidade multifacetada e desafiadora da instituição compõem o terceiro motivo.

Eram tantas as demandas apresentadas que logo percebi que precisaria de um estudo mais aprofundado para tentar entendê-las e conseqüentemente poder contribuir com a equipe. Apenas um projeto formativo não seria suficiente.

Estas foram as circunstâncias, nas quais comecei a gestar o caminho de busca que me conduziu a desenvolver um trabalho junto à equipe pedagógica, atuando inicialmente como coordenadora pedagógica e depois como diretora¹⁸, tornando-se os motivos para desenvolver um projeto formativo que seria desenvolvido com tais professores, nesta unidade escolar e paralelamente projeto de pesquisa, objetivando enquanto professora-coordenadora instalar na escola um processo de formação continuada e elaborar estratégias que permitissem superar algumas dificuldades e enquanto pesquisadora, aprofundar os estudos sobre a atuação da professora-coordenadora-pedagógica e produzir conhecimentos acerca da formação continuada do docentes no contexto escolar.

Para a pesquisa, a importância do estudo está em compreender como articular o trabalho da professora-coordenadora na co-instituição de um trabalho coletivo, valorizando as múltiplas formas de conhecimento está ocorrendo pelas relações de saberes existentes na escola, considerando-a como um espaço de relações intersubjetivas mediado por diferentes saberes

¹⁷ Atribuo às questões educacionais os assuntos disciplinares, emocionais e sociais.

¹⁸ Anotações realizadas por mim, em meu primeiro caderno de anotações, em janeiro de 2008, no primeiro encontro que tive com o grupo de professores.

que se expressam no dia-dia da sala de aula, no encontro entre educador e educando, educando e educando.

Coordenando por meio do diálogo, da escuta e da partilha e, muitas vezes, gerindo e ou gerando conflitos e confrontos que se resolviam em novas indagações, busquei a possibilidade da verdade, que logo descobri não ser fixa, mas dialógica e polifônica, que se configura em permanente construção na história de todo ser humano. Por se ligar a um índice de valor, a palavra, para Bakhtin (2006), é caminho de via dupla entre a infraestrutura e a superestrutura, é arena das contradições.

O conflito se estabelece no momento em que nos deslocamos da condição de acadêmicos, protegidos pela objetividade científica, para a condição de observadores e agentes de uma ação que nos pertence. A imersão no cotidiano da escola reorienta nosso olhar sobre a docência. É o desnudar, o escancarar, o se expor ao dia a dia da escola, que permite que acontecimentos como estes e tantos outros nos toquem, nos afetem, nos sucedam, nos cheguem, nos ameacem, nos atravessem e assim nos transformem e nos mobilizem (LARROSA, 2002).

Considera-se, portanto, que o que rege a comunicação é uma relação dialógica e polifônica, ou seja, os discursos nunca são feitos sem a participação de mais de um ponto de vista, a comunicação nunca se dá num vazio, mas sempre acontece numa determinada situação histórica e social. Segundo Bakhtin (2006) o sujeito se constitui ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro:

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto

significante etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (p.36).

Assim, concordo com Bakhtin, que a linguagem é necessariamente fenômeno profundamente social e histórico e, por conta disto, ideológico. Segundo o autor, a unidade básica de estudo da linguística é o enunciado, ou seja, elementos linguísticos produzidos em contextos sociais reais e concretos. Não havendo apenas um eu e um meio que lhe é externo: a linguagem acontece porque há um nós.

Logo, pode-se dizer que todo discurso traz em si uma ideologia que se vai constituindo por meio dos vários discursos alheios a que o indivíduo está submetido.

A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. Por isso a significação é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação, com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias (BAKHTIN,1988, p.136).

Ao escrever esta narrativa polifônica, penso que o que deve guiar a análise é a maneira como fomos incorporando nossos discursos e os levamos para o cotidiano, tendo a linguagem como compreensão ativa, dentro e fora da sala de aula, buscando nos discursos transcritos e nos registros escritos, possíveis sentidos que contribuíram para a construção desta coletividade.

Não foi difícil de descobrir enquanto professora-coordenadora que só é possível auxiliar e alavancar o processo de aprendizagem se puder pensar junto com os professores seus propósitos comuns de educadores, mas, neste caminho, muitas vezes não sabia como fazer, que caminhos percorrer...

Todo o discurso acadêmico, antes amorfo, exterioriza-se e é conformado por nossa própria experiência. Assim, torna-se mais fácil compreender quando Vago (2006) explica que a escola é “um lugar de culturas”. Basta nos remetermos aos alunos com os quais nos deparamos, cada qual com sua particularidade, bem como com os professores e outros sujeitos que constituem a escola.

Certau (1994) também nos aparece com mais clareza: o “cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia, nos pressiona, nos oprime [...] uma história a caminho de nós mesmos”. A observação dos detalhes, das entrelinhas, do despercebido e de tudo aquilo que verdadeiramente legitima o contexto escolar nos direciona a reflexões mais densas e autônomas. Os autores não são mais justapostos, enfim temos algo para dizer com eles e para eles.

Vygotsky traz contribuições à discussão sobre as relações de saberes, pois busca compreender a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social através da abordagem sócio histórica, a qual “caracteriza os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elabora hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo” (VYGOTSKY, 1998, p. 21).

Nesse processo, o pensamento e a linguagem atuam com papel extremamente importante, pois na sua articulação dinâmica “surgem e se constituem unicamente no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem”. (VYGOTSKY, 2000, p. 395).

Para investigar como ocorrem as contribuições da coordenadora pedagógica e a co-instituição do trabalho docente coletivo, buscando entender como esse processo é capaz de produzir saberes significativos na vida das crianças, parti do referido acima para sustentar três principais pontos que

permeiam todos os processos e caminhos construídos para a concretização da pesquisa:

- A compreensão de que o ser humano se constitui como um ser inacabado que interage com o mundo, com os outros e consigo mesmo;
- Perceber a escola como um lugar de encontros e desencontros;
- Entender a potencialidade educativa mediante a dimensão dialógica, reflexiva.

Pontos estes que estão intimamente relacionados com a promoção do diálogo e a relação de confiança no grupo e com o incentivo à reflexão por meio das narrativas.

A importância se estabelece em perceber o emaranhado de implicações em que a pesquisa se insere ao ter como um dos focos a produção de conhecimentos acerca da formação continuada pautada nas relações de saberes e as relações intersubjetivas de uma escola, inserida em uma ONG.

Assim, a pesquisa assume as peculiaridades existentes nas relações de saberes proveniente desta instituição. No entanto, busca uma compreensão das relações que não se esgotam apenas nessa realidade, já que ela sintetiza o aprofundamento dos estudos sobre a atuação da professora-coordenadora que ocorre em esfera nacional.

Por isso, ao analisar a proposta de trabalho coletivo o conhecimento da realidade na qual trabalhamos, para além das aparências ideologizadas, muitas vezes nos leva a mergulharmos no vazio de propostas ingênuas e irrealistas. Para tanto, precisamos nos prepararmos para enfrentar uma prática desafiadora, em uma constante avaliação e reformulação, em busca do nosso ser e do nosso fazer.

Formação docente: uma aproximação de sentidos na experiência do ser/fazer

O diálogo com os teóricos nos ajuda a olhar, ver, indagar, interpretar e organizar a realidade investigada. Apresento-lhes, mesmo que brevemente, as referências que fui tomando para mim na constituição de minha profissionalidade, marcando minha atuação como professora-coordenadora.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p.8)

Como atividade humana a ciência participa de um processo de construção/produção de realidades que abarca a dimensão simbólica e ética. Para encontrar o que não está visível em um primeiro olhar necessitamos um instrumental específico para ver melhor as expressões, os detalhes, as minúcias, as peculiaridades.

Desta perspectiva, o conhecimento se constrói por meio de rupturas, partindo de uma profunda análise das diversas e muitas vezes conflituosas concepções. A produção do conhecimento é processo ininterrupto e, por sua natureza histórica, todo conhecimento é relativo, parcial e provisório. Não pretendemos a completude de uma análise que possa ser generalizada e que aporte verdades definitivas e definidoras.

Nos desafiamos a realizar uma análise dentro da incompletude do conhecimento que caracteriza a complexidade do mundo em que vivemos e construímos (MORIN,1999, 1995).

Ainda que não trate a questão do sujeito numa perspectiva histórica, Larrosa (2002) entende a experiência como viagem de formação, que consiste em refletir sobre “aquilo que nos passa, que interfere/afeta/marca” na formação

do sujeito, de acordo com os múltiplos sentidos atribuídos a ela; compreendida também como lócus de formação.

Quando estamos à frente de uma determinada proposta, logo nos vem a auto cobrança do *'tenho que fazer isto'*, a perspectiva de *'um fazer para'*, (im)põe-nos a mobilização do nosso repertório cognitivo na incessante busca do *'como fazer'*, provocando um intenso movimento de criação e reelaboração para *'fazer com'*... Ensina-nos Bakhtin (1992) que:

Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto), no contexto contemporâneo, no contexto futuro. Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (de que me movimente). Etapas da progressão dialógica da compreensão; o ponto de partida – o texto dado, para trás – os contextos passados, para frente – a presunção (e o início) do contexto futuro. (p.404)

Hoje, requer-se do professor uma maior capacidade de atuar numa realidade altamente heterogênea, decorrente da democratização do acesso à escola e de desenvolver as mais diversas situações de ensino; de atender os diferentes ritmos, interesses e formas de aprender; de promover a autoestima, o respeito mútuo e as regras de convivência; de dar significado científico, social e cultural para aquilo que é ensinado:

Na maioria dos países ocidentais, os sistemas escolares veem-se hoje diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes. É no pessoal escolar, e mais especificamente nos professores, que essa situação crítica repercute com maior força. (TARDIF, 2002, p.114)

Consequentemente, o ensino parece hoje muito mais complexo que no passado. Depois de a ênfase recair sobre os conteúdos a serem ensinados, as questões de sistema e de organização curricular, e sobre os processos de ensino/aprendizagem, convive-se, atualmente, com uma mudança de foco para dar atenção à profissão e ao desenvolvimento docentes e justifica-se a importância da formação continuada como decorrência da complexidade do cotidiano e da provisoriedade de nossos conhecimentos.

Evidencia-se, então, uma crescente explicitação, por parte dos professores e dirigentes de escolas, de suas necessidades formativas. Consequentemente, produz-se uma conjugação de interesses mútuos e a crença de que é preciso fazer circular mais rapidamente a informação e a troca entre as produções das Universidades e dos professores da educação básica (GERALDI, 1994).

Nessa dimensão dialógica, assumo o posicionamento de pesquisadores como Sá Chaves (1991,1993, 2000), Isabel Alarcão (2006), Schön (2008), Sadalla (2006) entre outros, os quais têm apresentado trabalhos bastante significativos nessa área, que versam desde a constituição do educador reflexivo na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação.

Nesta perspectiva, o ambiente formativo pode favorecer o desenvolvimento profissional docente ao nível individual, bem como este, por sua vez, pode também ser favorecido pela estimulação que marca os contextos coletivos, uma vez que estes podem se configurar como lugares “onde o professor tem a oportunidade de interagir com os outros e sentir-se apoiado, onde pode conferir suas experiências e recolher informações importantes” (PONTE, 1998, p. 10).

Este ambiente formativo permite o enfrentamento de problemas de modo coletivo, a discussão dos saberes, a problematização das ações e a construção de processos de aprendizagem relativos ao saber trabalhar coletivamente.

A escolha desse tipo de abordagem surge do interesse de entender melhor os processos de formação dos professores, mobilizados ou não pela atuação da professora-coordenadora.

A tendência atual para se pensar a formação de professores centrada na prática, pautada e pontuada por reflexões sobre o trabalho da escola é investigada por Cunha (2006). A autora confirma, em suas pesquisas, que as ações que vêm sendo propostas para viabilizar a formação contínua de

professores recomendam privilegiar a experiência do professor e o ensino reflexivo, na perspectiva da tríade de formação ação/reflexão/ação.

Valorizar as ações formativas no próprio ambiente de trabalho do professor e sugerir a articulação com o projeto pedagógico da escola, elaborado e definido coletivamente, defende-se que é preciso reconhecer e valorizar os saberes de que os professores são portadores, planejando ações diversificadas que correspondam às reais necessidades formativas do professor, identificadas a partir dos problemas que vivenciam no exercício de trabalho.

É nesse contexto, de (des)construção e desenvolvimento da profissão docente que o professor ao aprender a profissão aprimora sua formação nas organizações escolares. Ressalta Canário que, afirmar que os professores aprendem a sua profissão nas escolas não deve ser confundido com a ideia segundo qual os professores só aprenderiam a sua profissão nas escolas. Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões sociais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender (NUNES, 1999, p.69)

Acreditamos que a professora-coordenadora é uma figura essencial nesse processo integrador e articulador de ações, subsidiando e organizando a reflexão, estimulando o processo de decisão, visando à proposição de alternativas para superar os problemas da prática.

Complementando os referenciais que partem do pressuposto de que a coordenação pedagógica seja um canal privilegiado de interlocução e formação de/com/entre os professores temos Cunha (2000), Josso (2006), Pierini (2007) e que a formação contextualizada dentro da escola, apoiada em Prado (2005, 2007) e Soligo (2006), representa uma possibilidade de articulação entre os saberes de ação e saberes teóricos, bem como a relação Eu-Outro é o princípio constitutivo do sujeito.

[...] porque a educação e formação são processos de transformação, múltiplos projetos habitam, tecem,
42

dinamizam e programam os relatos das histórias de vida e também nos informam sobre os desejos de ser e de vir a ser de seus autores (JOSSO, 2006, p. 27).

Os processos de ser e de vir a ser dos sujeitos desta pesquisa são desvelados durante a releitura dos debates e relatos, mesmo que, às vezes, inconscientemente, os sujeitos vão deixando pistas claras a respeito de suas formações e de suas constituições enquanto profissionais, oferecendo a oportunidade de dar voz aos sujeitos que pouco eram ouvidos ou tinham um pequeno espaço para expor-se, como bem relatou Nóvoa (2006), em uma palestra proferida em São Paulo:

Temos que construir uma nova profissionalidade docente e que esteja também baseada numa forte personalidade. Na educação não é possível separar a dimensão da profissionalidade da dimensão da personalidade e isso implica um compromisso pessoal, de valores, do ponto de vista da profissão. É nesse sentido que julgo que nós podemos e devemos caminhar no sentido de celebrar um novo contrato educativo com a sociedade, que passa também pela reformulação da profissão. Pois com certeza não haverá sociedade do conhecimento sem escolas e sem professores. Não haverá futuro melhor sem a presença forte dos professores e da nossa profissão¹⁹.

A atenção dada ao sujeito, à sua fala, a seus esquecimentos e a seus silêncios pode ajudar a verificar como se dão suas formações profissionais e pessoais. O passado como possibilidade de compreender formações e atuações cotidianas não pode ser desprezado na perspectiva dos estudos que, como este, utilizam narrativas para compor análises do campo educacional.

Neste sentido a utilização dos registros contendo narrativas que compõem o processo realizado, pode fornecer rico material para que se tente compreender os processos formativos. Para Catani (2003):

¹⁹ *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo* – Palestra de António Nóvoa ao SINPRO-SP, Outubro de 2006. Disponível em: <<http://fjsantos.wordpress.com/2009/08/24/>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

[...] o pressuposto sobre o qual se assenta a proposição de escrita dos relatos de formação/narrativas autobiográficas é o de que esse processo favorece para os sujeitos a reconfiguração de suas próprias experiências de formação e escolarização e enseja uma atenção mais acurada para com as situações nas quais se responsabiliza pela formação do outro. (p.127)

Também a atenção dada à memória neste trabalho é de considerável importância, pois, no que diz respeito ao campo educacional, foi o que permitiu a percepção de que se olhar e observar nossa história, auxiliou-me a entender o que nos faz agir de determinadas maneiras, fez com que privilegiasse e valorizasse a história e o processo do outro como elemento fundamental para uma elucidação ou até uma redefinição da identidade individual e coletiva da cultura em se está inserido.

Para Goodson (2008), é imperativa a necessidade de entender o pessoal e o biográfico para analisar o social e o político, ainda segundo este autor, as iniciativas governamentais ou e também na esfera do privado que vêm sendo tomadas, sem a devida consideração de interesses, propósitos e experiências profissionais dos professores, tornam-se insignificantes e sem efeitos precisos, logo destaca-se a relevância de ouvir o que os professores têm a dizer, para com isso buscar maior entendimento dos elementos que configuram a profissão docente e os processos de formação desses profissionais.

Essas noções e propostas sobre o trabalho docente, também foram pesquisadas e estudadas em Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998); Cunha e Prado (2007); Pimenta (1996), Stenhouse (1985); Schön (2000); Elliot (1998), Zeichner (1993), Alarcão (1996), Sá-Chaves (2005), autores que balizaram minha concepção de que o professor é um sujeito ativo, autor de suas práticas, produtor de saberes e conhecimentos que se dão a partir da atitude de interrogar sua prática.

O projeto formativo desenvolveu-se a partir de inquietações provocadas pelas diferentes perspectivas nas discussões em relação à possibilidade de

mudança de concepção sobre a indisciplina, estrutura, organização, liderança e currículo da escola.

Tendo seus processos formativos esmiuçados, esses sujeitos percebem que sua constituição profissional tem estreita relação com sua constituição pessoal, o que pode contribuir para entender as razões que os levam a agir de determinada maneira, para Josso (2006):

Sobre o que eu me apoio para pensar ser aquele ou aquela que penso ser e quero tomar-me? Como me configurei como sou? E como me transformei? Sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde me vem as ideias que acredito minhas? Sobre o que me apoio para fazer o que faço da maneira como faço e / ou pretendo fazer? Com quem e como aprendi meu “saber-fazer” em suas dimensões técnicas, programáticas e relacionais? Sobre o que me apoio para dizer o que digo (a escolha das temáticas, abordada nos relatos) da maneira como o enuncio (de onde vem o meu linguajar e o meu vocabulário). De onde vem minha inspiração minhas aspirações e meus desejos? (p.26).

Em parceria com os professores e profissionais que atuam em outros contextos educativos, o que permite abrir o espectro de referência a outras ciências da educação, há a possibilidade de constituir e reconstruir na ação conjunta e reflexiva um conjunto de novos entendimentos e conhecimentos (pedagógicos e educacionais) promotores da qualidade de ensino que respondam mais ajustadamente às novas demandas dos sujeitos que frequentam a escola básica.

Batalhar para criar condições e propiciar uma formação em contexto, vivenciando-a no cotidiano escolar, é tão fundamental quanto trabalhar a disposição pessoal para vivenciá-la. E já que esta formação não é feita de espera, mas de esperança como criação de possibilidades, aceitei o desafio de coordenar uma equipe pedagógica.

Como bem observa Charlot (2000), o acesso ao saber não é construído pela história coletiva da mente, pela acumulação de conteúdos intelectuais, mas

pela relação que o sujeito é capaz de estabelecer com o mundo, com ele mesmo e com os outros.

Por isso, as situações que promovem aprendizagens não podem considerar apenas o lugar que se aprende com as pessoas encarregadas de nos ensinar, mas também um momento da história de quem aprende, um momento de outras histórias de vida, da humanidade, da sociedade a que pertence, da educação.

Nesta perspectiva, acreditamos que é possível intervir intencionalmente nos processos de construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional e pessoal docentes a partir da promoção de um processo de reflexão compartilhado acerca de suas práticas e ações cotidianas.

O tempo transforma o indivíduo que transforma o espaço, num movimento dialógico, em que existe articulação com o espaço do outro. Esse movimento pressupõe abertura e inacabamento. Marca a dimensão histórica de fenômenos que estudamos como movimento em constante tensão e abertura.

Foi estudando Bakhtin (2003), que encontrei dois conceitos para aprofundar meus estudos na questão do tempo e do lugar: o cronotopo e a exotopia. O conceito de cronotopo, formado pelas palavras crono (tempo) e topo (lugar), enfatiza a indissociabilidade desses dois elementos atribuindo ao cronotopo o caráter operacionalizador da assimilação pela literatura do tempo e do espaço históricos. Indica a interdependência entre o tempo e o espaço. Expressa o indivíduo no tempo e no espaço.

Nesse sentido, ao considerar cronotopo, nos apresenta a exotopia, como significação o situar-se num lugar exterior, seria o desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior.

Segundo Bakhtin (2003), esse lugar exterior permite que se veja do sujeito algo que o próprio sujeito nunca pode ver. Ambas as categorias apresentam como fundamental a relação tempo-espaço:

[...] quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...] quando nos olhamos dois diferentes mundos se refletem na pupila de nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa. (BAKHTIN, 2003, p.21)

É a partir desta perspectiva bakhtiniana que podemos ter um excedente da visão, pois somente se percebe no outro algo que ele mesmo não vê, devido ao lugar ocupado por ambos no tempo e no espaço. Olhar para esse outro com suas outras vivências, seu outro tempo, pode possibilitar um movimento de empatia, pois vejo no outro o que ele não enxerga e retorno a mim como alguém que não apenas observa de fora, mas estabelece uma relação dialógica com aquilo que pesquisa.

Tomando este movimento de busca e mudanças, tensão e abertura, selecionei alguns momentos da minha trajetória pessoal e profissional que remetem a uma indagação constante: o que posso fazer do lugar que ocupo, para auxiliar e alavancar o processo de aprendizagem?

E foi remexendo nas lembranças escondidas nos pátios da infância, nos tempos em que era apenas aluna das séries iniciais (atual anos iniciais), e com a possibilidade de narrá-las, teci os primeiros significados.

Diálogos da pesquisadora com a formação pessoal e profissional e a construção da docência: de professora à professora-coordenadora

Aparentemente, sem muitas alternativas naquela pequena cidade em que residia, o destino parecia ser prescrito em nossa certidão de nascimento como referenciais para ser uma moça bem sucedida que seria estudar até o colegial²⁰, casar-se, ser uma boa mãe, boa 'dona de casa' e excelente esposa.

“A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores²¹”

Walter Benjamin

Apresento-lhes, então, algumas lembranças, cavadas com cuidado e profundidade, buscando ao mesmo tempo, fornecer-lhes uma imagem do que selecionei...

Por muito que se deva a memória coletiva é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e das camadas do passado a que tem acesso, pode reter objetos que são, para ele, significativos dentro de um tesouro comum. (BOSI, 1994, p.333)

Lembro-me aqui dos estudos realizados sobre a dimensão da memória e do esquecimento a que Benjamin (1996) se refere em seus escritos sobre a infância, tecida a partir das trajetórias que fundam uma posição diante do mundo e da cultura. Infância aqui entendida como um coletivo que abre a possibilidade da compreensão de uma época a partir de sua face criança. Ele registra com preciosidades, com singulares descrições, com reflexões

²⁰ Na época (final década 80) o Ensino Médio era denominado Colegial e não fazia parte dos estudos obrigatórios.

²¹ Sobre a narrativa, Benjamin (1989, p.104) escreve: “Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila”.

críticas, os pequenos detalhes que fundam o tecido que marca a vida cotidiana estampada no singular e no plural.

E é neste contexto que a narrativa encontra-se intimamente relacionada as minhas memórias, entendida aqui como o exercício do despertar, a possibilidade de resignificação da própria experiência por meio das lembranças conscientes e inconscientes, cheias de significados, sentimentos e sonhos, pois cresci ouvindo as mais diversas histórias que foram compondo a trajetória da minha vida, que assim contribuíram para esta minha eterna formação.

A concepção de narrativa em Benjamin está relacionada com seu conceito de experiência (*Erfahrung*). *Erfahrung* vem do radical *fahr* que, em alemão significa “percorrer”, “atravessar uma certa região durante uma viagem” (GAGNEBIN, 1999, p.57). Para o autor, o sentido de experiência aproxima-se da ideia de viagem, de caminho e – quem sabe? – até de ultrapassagem, porque implica em passar por. A *Erfahrung* é como um rio que não empoça, escorre, que não se fixa, espraia. Conhece outros domínios, encontra outras águas.

Assim vou percorrendo pelos caminhos, junto alguns cacos, alinhavando os retalhos, recolhendo centelhas... Busco assim, os rastros deixados do que foi caminhado até aqui. Ao rememorar-los, afloro percepções, sensações, recepções e aprendizagens.

Movimento que permite transitar neste presente convergido entre passado e futuro, emergindo do meu ato de viver, não como meras memórias do que o me precedeu, mas como passado que é partilhado em busca de possibilidades de construções de futuros sentidos.

Partindo dessas reflexões iniciais, escavando meu passado, retomo o conselho de Benjamin (2000), me vigiando para deixar de lado qualquer opinião pré-concebida sobre o curso global desta história. Quero por meio delas me envolver com as descobertas, deixando-me, assim, invadir pelo

olhar e pelos cânones do tempo que investigo, de tal modo que o resultado dessa ‘escavação’ possa resguardar e preservar aquilo que por ventura venha a ser revelado, cuja memória seja o meio em que se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas:

Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado, deve agir como um homem que escava. Antes de tudo não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo, como se revolve o solo. Pois ‘fatos’ nada são além de camadas que apenas a exploração mais cuidadosa, entregam aquilo que recompensa a escavação. Ou seja, as imagens que, desprendidas de todas as conexões mais primitivas, ficam como preciosidades nos sóbrios aposentos de nosso entendimento tardio, igual a torsos na galeria do colecionador. E certamente é útil avançar em escavações segundo planos. Mas é igualmente indispensável a enxadada cautelosa e tateante na terra escura. E se ilude, privando-se do melhor, quem só faz o inventário dos achados e não sabe assinalar no terreno de hoje o lugar no qual é conservado o velho. (BENJAMIN, 2000, p. 239)

E assim como quem encontra as camadas nas quais se originam meus achados, coloco-as em diálogo com as outras camadas que me atravessaram anteriormente.

Era contando histórias reais, vividas, ou pelo menos, se constituíam nas verdades que meus familiares (pais, avós, tios...) julgavam ser importantes para nos transmitir os valores morais e éticos que tanto zelavam e se apoiavam para nos educar.

Neta de italianos, vindos para o Brasil como refugiados da guerra por parte de mãe e de uma avó indígena, casada também com um italiano por parte de pai. Sou filha de um cabloco, casado com uma caiçara, que tiveram quatro filhos: minha irmã Jane, meu irmão Mário, mais conhecido por Kico, Márcia – que sou eu – e meu irmão caçula Jardel, que há 15 anos já não pertence mais a este nosso mundo.

O tempo social absorve o tempo individual que se aproxima dele. Cada grupo vive diferentemente o tempo de família, o

tempo da escola, o tempo do escritório [...] Em meios diferentes ele não corre com a mesma exatidão. (BOSI, 1994, p.339)

Infância intensa, inquieta, criativa, rica em brincadeiras de rua, peripécias entre pastos, riosinhos e quintais dos vizinhos e minha alegria.

Lembro-me de todos os anos que na escola passei. Parece que ainda vejo as carteiras, eram fixas no chão, ainda com furos para tinteiros, sentávamos em duplas, mas não havia troca de ideias entre nós. Para provar que você era bem comportado era preciso permanecer imobilizado, com olhos e ouvidos atentos à professora escrever na lousa e depois reproduzir tudo no caderno.

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. (FREIRE, 2007, p.85)

Desse jeito aprendi muito bem a responder nas chamadas orais, quais eram as capitais dos países; ser rápida ao decorar os resultados da tabuada; copiar trechos dos livros para responder aos questionários como forma de estudar para provas; resolver problemas matemáticos que visavam só o resultado, mas era confuso, porque o problema mesmo, eu nunca encontrava qual era.

Quando sentia que na escola parecia não ter espaço para todos os sons, imagens, personagens, saberes que já habitavam meu ser, era fora dela que eu buscava comprovar se o que eles estavam me dizendo ou fazendo escrever era verdade e trazia para dentro dela as minhas descobertas.

Corpo obediente e passivo nas aulas com mente inquieta e curiosa me fizeram ser uma aluna respeitada, sempre requisitada pelos professores, líder de gincanas escolhida pelos colegas, ajudante de classe, gremista, representante de turma na universidade.

Concordo com Safra (1999), acreditando que a criança significa suas experiências tanto pelo uso da linguagem discursiva como pela articulação de formas estéticas e simbólicas por meio das quais o indivíduo apresenta seu existir por gesto, por sonoridade, por formas visuais, por diversos outros meios que vão constituir um estilo de ser e que, ao longo dos anos, como ocorre com a linguagem, ganham sofisticação.

Tenho certeza que meu pai²², jamais ouviu falar ou leu Safra, no entanto, com a sua forma de ver e viver cultivou em mim o gosto pelos estudos e um imenso respeito pela escola, local este que ele nunca teve a oportunidade de frequentar, mas com maestria conseguia incentivar a minha criatividade e instigava a minha curiosidade constantemente.

Assim fui aprendendo a escrever e ler, sem perder a paixão pelas histórias, permeada de uma herança cultural que me proporcionou diversas vivências, cujos conhecimentos vinham das ações que realizávamos e das relações que eu fazia com tudo o que vivia, nas quais meus sentidos sempre foram estimulados com inúmeras possibilidades expressivas e lúdicas, imersa na linguagem dos contos narrados por meus familiares.

Fazia inferências e antecipações ao maravilhar-me com as descobertas proporcionadas ao enfrentar os desafios propostos por meu pai, para descobrir palavras novas, ou diferenciar se uma planta era venenosa ou não, ou ainda buscando estratégias para conciliar a tarefa de entregar uma roupa confeccionada por minha mãe a sua cliente e ao mesmo tempo participar de uma brincadeira de esconde-esconde...

Naquela época eu não tinha noção de nada que acontecia, mas hoje compreendo quando Macedo (1994) pontua-nos que a aquisição do conhecimento socialmente produzido e acumulado, é sempre um tornar-se não se dando apenas pela mera transmissão; é necessário refazer a história por meio de ações ou objetos que tenham sentido para criança.

²² Faleceu em um acidente de trânsito em 31 agosto de 2006.

Acredito que este tornar-se, acontecia quando eu estava na rua, no sítio, na mata, na escola, imersa nos sentidos que estes locais e pessoas me proporcionavam, embora estivesse em um universo escolar no qual era necessário apenas decorar e acertar, este universo não conseguiu me roubar a paixão que tenho pelas histórias e leituras, pois eram elas que traziam a possibilidade de alçar voos para além daquele cotidiano tão previsível que era a escola.

Tudo isto me fez ser uma aluna muito perguntadeira quando encontrava espaço, inquieta quando me silenciavam, com sede de aprender, que sabia muito bem como respeitar e obedecer as regras quanto estava em aula, estrategista nos intervalos, conseguindo sempre comer mais que o permitido, convencendo meus colegas que não queriam comer a largar a brincadeira e ficar na fila para pegar para mim, já que eu não poderia repetir. Não me contentava só com aquilo, sempre queria mais.

Não me contentei em apenas concluir o Ensino Médio e muito menos a seguir a tal prescrição socialmente inscrita na vida da maioria das mulheres daquela época. Ousei fazer o que poucos naquela cidade fizeram. Decidi que tentaria fazer faculdade.

Sem incentivo para prosseguimento de estudos, sem estímulo social, nem condições financeiras e sem ter clareza do que isto poderia significar, podem estar se perguntando: Por que tomei tal decisão? O que me mobilizava a enfrentar tamanho desafio? Quais eram minhas expectativas? Como esta outra pretensão, prosseguir os estudos, havia chegado até mim?

Para estas perguntas eu já tinha convicção das respostas: eu já sabia! Sempre estudei para aprender o que não sabia e continuo a estudar para compreender e ampliar meu entendimento diante daquilo que ainda não sei. Foi sempre por este meio, o estudo, que busco e fui incentivada a ampliar os conhecimentos.

Mas, parece que somente na escola é que encontramos a legitimação dos caminhos do conhecimento, dos nossos saberes. Talvez fosse esta legitimação que meu pai tanto nos cobrava porque ele nunca a teve. Situação que Paulo Freire (2001), nos ajuda a refletir, dizendo-nos que os oprimidos/analfabetos sabem que são seres concretos e sabem que fazem coisas. No entanto,

[...] o que às vezes não sabem, na cultura do silêncio, em que se tornaram ambíguos e duais, é que sua ação transformadora, como tal, os caracteriza como seres criadores e recriadores. Submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles o de sua 'natural inferioridade', não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação transformadora sobre o mundo. Dificultados em reconhecer a razão de ser dos fatos que os envolvem, é natural que muitos, entre eles, não estabeleçam a relação entre não 'ter voz', não 'dizer a palavra', e o sistema de exploração em que vivem. (FREIRE, 2001, p.59-60)

A prática dialógica, preconizada por Paulo Freire, e uma abordagem da linguagem baseada no dialogismo de Bakhtin (2006) somam-se com os fios condutores essenciais na tessitura desse meu processo de ensino e aprendizagem.

Não sabia que profissão eu queria seguir, mas tinha certeza que queria dar prosseguimento aos meus estudos. Trabalhava ainda na empresa têxtil, tinha um filho pequeno e não havia nenhuma faculdade próxima desta cidade, o destino seria Bragança Paulista ou Campinas.

Como havia incentivo da prefeitura municipal fornecendo o transporte escolar para quem quisesse fazer cursos técnicos em Bragança, foi lá que busquei conhecer que cursos eles ofereciam. Mas, não fui fazer o ensino técnico, eu queria estar no ensino superior. Confesso que optei pela Pedagogia sem nem saber direito para que me serviria. Escolhi este curso, por ser o único que eu conseguiria pagar e eu estaria na faculdade, continuando meus estudos. Era isto que me importava naquele momento.

Quando minha mãe descobriu que era para ser professora que eu daria continuidade aos meus estudos, ficou inconformada. Dizia que era um absurdo, uma mulher separada, deixar o filho para ir estudar e ainda por cima escolher uma profissão que não tinha futuro, pois nem escola tinha na cidade para eu trabalhar!

Já meu pai me incentiva e dizia que se era isto que eu queria, ele me daria toda força, ajudando na educação do filho, ficando com ele para eu estudar, uma vez que não tinha condições econômicas para me auxiliar a arcar com as despesas. Isto me fez lembrar e promover o encontro comigo mesma em algo que, muito posterior a este episódio, pondero com auxílio de Benjamim (1996):

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo decente possa resultar disso. (p.118)

Me inscrevi e realizei o vestibular, fui aprovada e iniciei o curso com muitas dificuldades. Eu era a única aluna em uma turma de oitenta que não havia feito magistério, me sentia uma extraterrestre naquela sala. Mas não desisti.

Conforme os meses foram se passando, fui conseguindo articular o meu desejo de estudar com os assuntos ali abordados e fui descobrindo que Pedagogia era a ciência do ensino, responsável pelo processo de aprendizagem. A grande importância que nutria meu fascínio pelos estudos se unia agora ao desejo de compreender melhor como é que se dá o processo que se ensina e como é que se aprende.

Foi no primeiro semestre da faculdade que tive o privilégio de ter uma disciplina exclusiva sobre Paulo Freire. E se hoje me vejo como sujeito da realidade e não apenas como objeto dela é porque encontrei nestes estudos, espaço para os questionamentos do meu processo de aprendizagem e eu tive a oportunidade de começar a aprender realmente sobre a educação. As

aulas nesta disciplina ampliavam em mim a capacidade de sonhar com uma realidade mais humana, mais bonita e mais justa. Foi dele que recebi a utopia como legado.

Quando Freire (2006) nos provoca a lutar para construir uma utopia, ele aborda uma utopia concreta ao invés de uma utopia abstrata, uma utopia enraizada no presente, sempre operando “da tensão entre a denúncia de um presente que está se tornando mais e mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído – politicamente, esteticamente e eticamente – por nós, homens e mulheres” (p.119).

Utopias estão sempre em movimento, nunca são preestabelecidas, não existem como projetos cuja única garantia é a “repetição mecânica do presente” (FREIRE, 2006, p.120), ao contrário, existem dentro do movimento da própria história, como oportunidade e não como determinismo. Elas nunca são garantidas.

Ideia esta que persigo, mesmo sabendo que jamais vou alcançá-la, como tão bem nos brinda o escritor Eduardo Galeano, ao se surpreender, aprender e compartilhar conosco a brilhante resposta de um amigo dada a um estudante universitário a pergunta “Para que serve a utopia?”:

Dijo que la utopía está en el horizonte, yo sé muy bien que nunca la alcanzaré, que si yo camino diez pasos, ella se alejará diez pasos, cuanto más la busque menos la encontraré, porque ella se va alejando a medida que yo me acerco. ¿Buena pregunta, no? ¿Para qué sirve? Pues la utopía sirve para eso, para caminar. (Fernando Birra)²³

Foi um marco em minha vida no que se refere aos valores éticos e morais, pude me abrir para outros nascimentos; ampliação de entendimentos outros; de libertação, mesmo que de forma simbólica, ou ainda, dando-me

²³ Declamación: Eduardo Galeano em entrevista sobre El Derecho ao Delírio, no qual narra seu aprendizado sobre a utopia promovido por um grande amigo, o diretor de cinema Fernando Birra, quando ambos estavam realizando uma palestra em uma Universidade, em Cartagena, na Índia e um dos estudantes pergunta a seu amigo “Para que serve lá utopia?”. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Z3A9NybYZj8>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

permissão de questionar-me sobre valores e ideologias, principalmente os religiosos, que até então me faziam agir pelo medo, ou seja, eu literalmente temia a Deus, acreditando que havia apenas o que aprendi desde criança, como a única verdade existente, uma verdade absoluta e até então, inquestionável.

E o que vejo a cada momento é aquilo que nunca antes tinha visto. E eu sei dar por isso muito bem... [...] Sinto-me nascido a cada momento, para a eterna novidade do mundo. Alberto Caieiro²⁴

Inspirada em Benjamin (2000 e 2006), sinto que restituir o sentido deste momento histórico neste tempo presente, foi como percorrer as sombras da minha história e construir a imagem que me libertou o futuro inscrito no passado. Tal ação tem como exigência epistemológica o instante da escrita que coincide com o presente da contemplação, da rememoração e da revelação.

Como a filosofia não pode ter a arrogância de falar no tom de revelação, essa tarefa só pode cumprir-se pela reminiscência, voltada retrospectivamente, para a percepção original.(...) Somente, não se trata de uma atualização visual das imagens, mas de um processo em que na contemplação filosófica a ideia se libera, enquanto palavra, do âmago da realidade, reivindicando de novo seus direitos de nomeação (BENJAMIN, 2004, p.59)²⁵

É fato, como nos aponta Prado e Soligo (2005) que a escrita é o que queremos que ela seja – nós, seres humanos temos o poder sobre ela. Tudo o que a escrita é, tudo o que provoca, revela e oculta tem por trás a ação dos sujeitos históricos que dão sentido, artífices do nosso destino.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura (...) sem sonhar (...) sem aprender e sem ensinar (...) não é possível. (FREIRE, 2001, p.64)

²⁴ In ‘ O Guardador de Rebanhos’. Disponível em:

<<http://www.insite.com.br/art/pessoa/ficcoes/acaieiro/207.php>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

²⁵ Disponível também em: <<http://pt.scribd.com/doc/144189547/BENJAMIN-Walter-Origem-do-drama-barroco-alemao>>. Acesso: 10 ag. 2013.

No segundo semestre, as propostas de estudos estavam focadas em Piaget e Vigotsky e me desdobrei para compreender primeiramente quem eram essas pessoas, que contribuições sobre a educação eu deveria construir com as contribuições deles e depois como cada um concebia a noção de criança, o que eram as fases do desenvolvimento e sua relação com o meio em que está inserida.

Sem nunca ter ouvido falar sobre estes autores, tive apenas um semestre para tentar compreender quais foram as contribuições que cada um trazia na maneira de conceber o processo de desenvolvimento em relação aos fatores internos e externos; quanto a construção do real; desenvolvimento e aprendizagem; linguagem no desenvolvimento e sua relação com o pensamento, lógico que não foram suficientes e nem que eu os estudasse durante os três anos da universidade, não seriam.

De acordo com Vigotsky (1995), é por meio da linguagem materializada que se constituem as significações construídas no processo social e histórico. Quando os indivíduos a interiorizam, passam a ter acesso a estas significações que, por sua vez, servirão de base para que possam significar suas experiências, e serão estas significações resultantes que constituirão suas consciências, mediando, desse modo, suas formas de sentir, pensar e agir.

Acredito que os processos e os métodos utilizados nas escolas²⁶ em que estudei, me fizeram ressignificar as experiências vividas e transformá-las na busca de outros caminhos, agora na condição de professora, alternando rotas para potencializar o processo de aprender e de ensinar.

Iniciei a minha docência na escola pública, como professora substituta, ainda como aluna do Curso de Pedagogia da USF²⁷, de modo muito ingênuo, vi ali a oportunidade de por em prática os objetivos que tinha, voltados para a

²⁶ Neste termo inclui-se também a Universidade, por considerar “escola” o local de aprendizagem formal e por este motivo, a universidade para mim, também é escola.

²⁷ Universidade São Francisco.

construção de um percurso no qual os alunos fossem participativos e envolvidos em seu processo de crescimento, foi o que me levou a aceitar este desafio.

Junto com a insegurança inicial, surgiram as incertezas: O que eu faria com aquelas turmas? Que tipo de aula deveria realizar? O que aqueles alunos já sabiam? Teria material para eu trabalhar? Se sim, poderia ou conseguiria usar o mesmo material em períodos tão distintos?

Naquela época não obtive as respostas das questões acima, mas percebo agora, que as preocupações com uma educação crítica já estavam presentes, se configuravam em preocupações com a qualidade do trabalho que eu queria realizar.

As preocupações com a elevação da consciência, com criticidade e emancipação humana por meio da educação, não são novas e nem privilégio de um único país ou determinado grupo de autores. Autonomia e liberdade sempre foram parceiras da reflexão na educação.

Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Claparède (1873-1940), entre muitos outros, enquadrados no que alguns autores chamam de 'Escola Nova', surgem com propostas educativas com o objetivo de dar uma ajuda para que a personalidade humana possa conquistar sua independência. (CARDOSO et al apud ALARCÃO, 1996, p.66)

Antes mesmo dos escolanovistas, entre os liberais, Rosseau (1712-1778) se mostrou preocupado com a educação para a autonomia. No Brasil, nas décadas de 60 e 70, Paulo Freire já se opunha ao que ele chamava de 'educação bancária', propondo uma educação como prática de liberdade e apontava para os estabelecimentos de uma nova relação entre professores e alunos, promotora de emancipação de ambos, em que o autoritarismo e o abafamento da criticidade fossem superados.

Ao trilhar os primeiros passos da minha convivência com estes alunos, meus questionamentos mudaram de foco. O importante para mim eram as

pessoas que ali estavam: O que elas estariam buscando? De que maneira a minha presença ou a forma como eu daria as aulas implicaria em alguma mudança ou reflexão para elas? Conseguiria em tão pouco tempo estabelecer um elo de confiança entre nós?

O tempo passou rápido e eu só ia à escola para lecionar, com breve contato com os colegas de profissão na hora dos intervalos, espaço este que eu sempre usava para poder me alimentar e fazer meu trabalho de conclusão de curso.

Situação esta que bem enfatizam Placco e Silva (2008):

[...] ficam cada dia mais evidentes a dificuldade e ineficácia do trabalho isolado. É em torno de um projeto de escola, com claros objetivos de formação do aluno e do cidadão, que os professores, diretores e outros profissionais da Educação devem-se congregam para um trabalho significativo junto aos alunos (p.27).

Não tinha a menor noção de como concretizar esta função articuladora proposta pelas autoras acima. Como professora substituta, somente me apresentaram o espaço físico das salas, quando estavam vazias, e me informaram que eu entraria no dia seguinte para lecionar. A diretora me disse que o ‘conteúdo programático’ que eu precisaria lecionar estava nos livros didáticos, que era para eu perguntar para os alunos que eles me indicariam em que páginas estavam.

No ano seguinte, já formada, iniciei meu trabalho como professora das séries (hoje ‘anos’) iniciais do Ensino Fundamental, isto mesmo no plural, porque a minha primeira experiência neste segmento foi na zona rural em uma classe multisseriada, cuja vivência foi fantástica. Estavam ali crianças das quatro séries iniciais, em uma mesma sala, me aguardando.

Sabidamente, Paulo Freire (2001) lembra-nos que ensinar não pode ser reduzido a uma transmissão de uma mão do objeto de conhecimento, ou uma transação de duas vias entre o professor e o estudante, mas,

corresponde a uma forma de transformação dialética tanto do professor quanto do estudante, e isso ocorre quando um professor sabe o conteúdo do que é para ser ensinado e um estudante aprende como aprender. Ensinar acontece quando os educadores reconhecem seus saberes nos saberes dos estudantes.

Mas, o fato é que, ousando querer ensinar e aprender no diálogo, em uma perspectiva histórica cultural, eu sabia o que não poderia e ou não queria fazer, mas não tinha elementos suficientes para sustentar-me em meu fazer.

Planejar um trabalho interdisciplinar entre conteúdos e séries/anos, visando uma integração recíproca entre os vários campos do conhecimento e dos anos escolares, uma vez que se tratava de uma classe multisseriada, foi, sem dúvida, uma tarefa que demandou um grande esforço, que muito ingenuamente fazia sozinha, ou melhor, dialogava apenas com os escritos dos autores que incessantemente buscava nos conhecimentos científicos a compreensão de tudo o que eu precisava, dialogava muito com meus alunos e acredito que, pela falta de diálogo com meus pares, acabei suprimindo certas deficiências com minhas convicções e princípios.

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. (FREIRE, 2001, p.36)

Uma vez por mês havia reunião com todas as professoras das escolas rurais, na escola sede²⁸. Em nossos encontros sentia falta de discutirmos sobre o processo de aprendizagem, mas também não sabia como fazê-lo, isto me instigava muito, além de não haver ninguém coordenando as nossas reuniões.

Sentia falta de alguém coordenando este processo que pudesse exercer a função articuladora entre as diferentes unidades escolares rurais e nos

²⁸ Mesma escola que estudei e iniciei a minha carreira docente, até porque só existia esta escola para atender o Ensino Fundamental. O prefeito da época estava construindo uma nova escola, agora a nível municipal.

ajudasse a pensar na melhor forma de cumprir as nossas atividades diárias. Mas este 'alguém' não existia.

O isolamento em que se encontravam as escolas rurais, o caminho solitário e a falta de espaços efetivos de interlocução para planejar, refletir e questionar práticas e teorias eram as minhas principais queixas, em contrapartida, uma questão me incomodava mais que todas as outras: "Qual é a responsabilidade de cada um no enfrentamento destas questões?".

Percebia que não bastava trazê-las para nossas reuniões, sentia uma necessidade imensa de que estas questões ganhassem vida, posicionamentos na prática, queria uma leitura mais aprofundada de tudo aquilo, buscando 'brechas' para fazer a diferença no desempenho da minha prática profissional.

Outra situação que me frustrava muito, era a descontinuidade do trabalho, causada a cada ano, que me era atribuída uma escola diferente para lecionar. Quando, na atribuição, argumentava que queria ficar na mesma escola para poder dar sequência no trabalho do ano anterior, ouvia da diretora que seria uma boba, pois a escola que ela estava me atribuindo ficava mais perto da cidade e era assim que funcionava a atribuição de aulas.

O exemplo narrado reforça um dos princípios que defendo nesta dissertação, a necessidade de se construir um trabalho coletivo com professores e demais integrantes da equipe, direção, coordenadores e outros funcionários, elaborando um plano de ação que envolva toda a comunidade escolar, por meio da formação continuada com intencionalidade definida.

Sá-Chaves, 2002, me auxilia a compor esta pesquisa acerca da formação de professores, privilegiando capacidade de encontrar/criar novas estratégias, da mobilização contextualizada de conhecimentos e da visão crítica que permite escolhas e opções por meio do desenvolvimento da reflexividade.

Por sentir necessidade da continuidade de um trabalho iniciado e pelas constantes mudanças de rumo, resolvi prestar concurso público no mesmo município, que agora contava com mais uma escola de Ensino Fundamental.

Passei no concurso e comecei a lecionar no período da tarde nesta escola e permaneci na escola rural no período da manhã. Esta nova vivência, com nova configuração de espaço, ambiente, pessoas me levava ao desconhecido, ao novo, mais uma vez... Em realidades tão distintas percebia que o discurso que ecoava nas salas de professores não mudava e se resumia em reclamar de alunos e ou salários.

O contato com esta realidade, juntamente com outras vivências que fui experienciando, faziam crescer e acelerar em mim a vontade de pensar, entender melhor o trabalho de professor.

Várias dúvidas me afligiam: Como se constrói o trabalho docente? Estaria equivocada em querer aprender alternativas de ensino para os diferentes alunos que estavam sob minha responsabilidade? Porque tinha a impressão que meus colegas de profissão queriam me convencer que não valeria a pena se desdobrar tanto por aquelas crianças, porque alguns já eram casos perdidos mesmo? De que condições precisa um professor para ser bem sucedido em suas tarefas docentes?

A tristeza é o que sentimos ao perceber que nossa realidade diminui porque nossa capacidade de agir encontra-se diminuída ou “entrevada” [...] A alegria é o que sentimos quando percebemos o aumento da nossa realidade, isto é, da nossa força interna e capacidade de agir. (ESPINOSA, 1986 apud CHAUÍ, 2006, p.56)

Estas perguntas me invadiam, muitas vezes mexendo com a lógica e estremecendo alguns paradigmas. Continuar, desistir, romper, recriar? Verbos que adquiriram vida e latejavam em minha alma, se tornando a mola propulsora na busca de meu desenvolvimento profissional.

Questões estas que impulsionaram minhas reflexões, pois queria encontrar alternativas para diminuir as angústias e encontrar espaços para potencializar nossa criatividade, acentuadas pela complexidade do cotidiano escolar, me faziam sentir como uma profissional que era contratada simplesmente para executar tarefas ou projetos alheios.

Sem autonomia, como professora, precisava apenas prestar contas de meu trabalho-executado, por meios burocratizados, que sufocavam as possibilidades criadoras, provocando constantes situações de estresse ao ter que preencher relatórios impessoais e extensos, avaliações padronizadas impostas pelo sistema ou pela escola, que não se revelavam construtivos, seja pelo tempo despendido que, muitas vezes, comprometia a qualidade do trabalho, da própria vida e da minha profissionalização.

Chauí (2006), se referindo a Espinosa, relata que o mesmo dizia que a razão só inicia o trabalho do pensamento quando sentimos que pensar é um bem ou uma alegria, e ignorar um mal ou uma tristeza. Somente quando o desejo de pensar é vivido e sentido como um afeto que aumenta nosso ser e nosso agir é que podemos avaliar todo o mal que nos vem do não saber. Sendo que o que é dado sob a aparência de saber, não é sequer o próprio saber, mas a sua caricatura banalizada e vulgarizada.

Considero importante retomar e esclarecer que ao tratar da necessidade da autonomia, estou equalizando o sentido de liberdade com a responsabilidade e capacidade de considerar os fatores de decisões e suas consequências ao se tomar decisões, na busca por acertos, nos momentos certos, sendo capaz de definir objetivos pessoais, organizar e gerir tempos e espaços, auto avaliar e avaliar processos, controlar ritmos, conteúdos e tarefas na sua relação com os objetivos a seguir, procurar meios e estratégias relevantes, que este conceito nos insere.

Sem muita clareza, ou conhecimentos de que caminhos poderia seguir, comecei a realizar cursos, seminários, selecionava leituras que acreditava

esclareceriam algumas dúvidas e inquietações, buscava dialogar muito com as pessoas que faziam parte deste convívio diário.

Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou ideias que constituem o saber estabelecido. Pensar é desentranhar a inteligibilidade de uma experiência opaca que se oferece como matéria para o trabalho de reflexão para ser compreendida e, assim, negada enquanto experiência imediata. Conhecer é tomar posse. Pensar é trabalho da reflexão. O conhecimento se move na região do instituído, o pensamento, na do instituinte. (CHAUÍ in BRANDÃO, 1985, p.57)

Tentava não entrar neste círculo de queixas e reclamações e contribuir para o rompimento de alguns circuitos já viciados da educação escolar, buscando um lugar para refletir sobre os desafios, para os desejos, para os riscos do novo, de modo que nós professores pudéssemos nos inscrever em um mundo partilhado com outros sujeitos, inclusive os alunos, para que pudéssemos nos apropriar do mundo e construir a nós mesmos, para nos formar e sermos formados.

Segundo Nóvoa (1991) a oposição profissionalização X proletarização traz em si a oposição de, no mínimo, duas tendências de formação de professores: a tecnicizante, cuja linha me remete a proletarização, que gera um professor-funcionário, executor; e a tendência crítico-reflexiva, alinhada com a profissionalização, que se propõe a gerar um professor profissional, investigador da sua prática. Afogado em um cotidiano sufocante e corrido, o professor compromete a qualidade de seu trabalho e de sua vida e o processo de sua profissionalização, o que segundo Ginsburg (in Nóvoa, 1992) seria a contramão de sua emancipação:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder da autonomia: é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre concepção e a execução, a estandarização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de

trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral". (p.23)

Se por um lado, o trabalho de maneira geral, pode ser padronizado na sociedade industrial, por outro, o mesmo não ocorre com o trabalho docente, que só se torna eficiente quando encontra um espaço diferenciado de criação. É justamente esta característica que, apontava a necessidade de construir-me para a criação, constituindo-me necessariamente, em atividades diferenciadas e criativas, adequadas a cada solicitação nova que se apresenta na realidade escolar.

O diálogo entre o ensino e a aprendizagem predominava em minhas preocupações, mas na vivência até então, não tinha nem maturidade e nem estudos suficientes para conseguir formar parcerias e realizar as discussões referentes à nossa formação e, conseqüentemente, promover uma melhoria do processo de aprendizagem dos alunos.

Mas, não havia uma proposta de formação continuada nem na rede municipal e nem na rede estadual, e as decisões sobre o ensino vinham sempre de forma hierarquizada, vista como competência dos hierarquicamente superiores aos professores, tanto na escola, quanto nas redes, o que nos colocava fora das decisões, até em relação à própria sala de aula.

E nesta inquietação decidi sair de minha cidade e procurar emprego em uma escola particular na cidade vizinha, em Itatiba/SP. Iniciei uma nova experiência, em uma nova perspectiva, totalmente inovadora para mim. Não havia material didático pré-estabelecido, trabalhávamos com projetos gerados a partir do interesse dos alunos, os quais iam se configurando no decorrer das aulas. Foi maravilhoso e ao mesmo tempo muito sofrível, porque neste momento percebi o quanto precisava aprender mais, muito mais; a sensação de inutilidade presente em minhas ações, de não saber nada me invadia a cada dia, uma vez que as propostas precisavam ter embasamentos teóricos que justificassem nossas práticas.

Era a primeira vez, já com cinco anos de docência, que tinha o contato com uma coordenadora e com um tempo semanal reservado para reuniões pedagógicas com a intenção de se discutir a qualidade do ensino que se propunha realizar. Cresci muito, tanto no âmbito pessoal, quanto no profissional.

A escola estava iniciando e agora eu fazia parte de um grupo que batalhava para alcançar ideais e perspectivas em comum. Durante um ano e meio, nos organizamos e montamos grupos de estudos e tínhamos assessoria pedagógica para compormos a proposta pedagógica da escola.

Três anos se passaram e fui percebendo que minhas inquietações, que estavam dormentes, começaram a despertar, novamente querendo aflorar. Tivemos estudos dirigidos e formação com embasamento teórico, compartilhávamos de uma mesma proposta, a qual elaboramos em conjunto e, em um ano e meio, a escola havia crescido e triplicado o número de alunos.

Ao aumentar o número de salas de aulas (espaço), desacompanhada da contratação e da preocupação com a formação continuada ou dos investimentos em melhores condições de trabalho, somado ao aumento do número de aulas por dia (tempo) desarticulando-se do projeto escolar e da formação, gerou-se sérios problemas nesta escola.

Destaco aqui as questões referentes ao espaço-tempo, quando tomados como medidas neutras e formais, apenas mensuráveis, podem gerar no âmbito das práticas educativas a da formação de professores, ilusões desgastantes e enganosas.

Ao utilizar estes conceitos de forma vazia, foram anunciadas reformas educativas, em nome de uma melhoria da qualidade, que soou mais como marketing político do que qualquer outra coisa, tentando produzir em nós, equipe educacional e nos familiares, esperanças de melhorias. Estas, contudo, se esvaziaram em mim, na mesma medida em que foram sendo

anunciadas. Aumentou tanto o espaço, quanto o tempo na vivência escolar, mas o mesmo não ocorreu na qualidade de nossa formação. Tenho comigo que tivemos a oportunidade de acumular muitos conhecimentos, fizemos inúmeros cursos e conhecemos as mais diversas técnicas, mas a formação não foi tomada como um *continuum*.

A segurança e o sucesso alcançados fez com que a diretora suspendesse a formação continuada. Em nossos encontros, na sala dos professores, começaram a surgir as lamentações sobre crianças que não aprendiam, escolas concorrentes e salários.

Já não tínhamos mais o grupo de estudos, apenas reuniões quinzenais que eram mais normativas, sem caráter formativo, apenas prescritivos. A intensificação de tarefas diárias, esvaziadas do sentido construtivo que até acreditava termos, nos sobrecarregava e desviava as reflexões necessárias, descaracterizando a utilização do nosso tempo, gerando inseguranças em relação as próprias competências.

Contrária ao racionalismo tecnicista, a teoria de formação defendida por Schön (1983 e 1987) baseia-se em um conhecimento que valoriza a epistemologia da prática e o conhecimento que emerge a partir da reflexão sobre a prática. Desafia os profissionais a não serem meros técnicos executores, que seguem aplicações rotineiras e regras, defendendo a ideia de que um profissional reflexivo deve sempre se propor a responder a novas problemáticas e desafiantes questões, produzindo, destarte, novos saberes e novas técnicas a partir do contexto em que se encontra. Em suma, “a atividade do formador articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e tem sempre subjacente a atitude de questionamento como via para a tomada de decisão” (ALARCÃO, 1996, p.19).

Nóvoa (1995) traz a preocupação de ao propor a formação das redes de (auto)formação, fazê-lo de modo a delinear claramente o conteúdo do espaço proposto para a formação. Do mesmo modo, a preocupação com o

tempo de construção, se dá de modo a evitar o tempo vazio de significação. A medida do tempo de construção será dada pelo significado que ele assumir para o professor.

Somado a isto enfrentamos ali grandes conflitos entre o 'ideal', ou seja, aquilo que construímos e creditávamos ser a melhor proposta pedagógica para a instituição e o real, redes de ensino 'renomadas' sendo instaladas nas escolas da cidade, conquistando alunos e familiares pela 'fama'. O que fazer?

Foi na afirmação de Apple e Junck (1996) que encontrei a explicação sobre o que sentia naquela ocasião:

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos: obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depriação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos [...] é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros actores. (p.18)

Mais uma vez, as perguntas me invadiam, embotoava minha lógica e mexia com paradigmas.

Prefiro ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano, a me bater por uma legislação que o defenda contra arrancadas agressivas e injustas de quem transgride a própria ética. A liberdade do comércio, não pode estar acima da liberdade do ser humano. (FREIRE, 2001, p.129).

Seis anos se passaram com constantes mudanças de materiais que alteravam as metodologias, a filosofia, a organização espaço-temporal e muitos conflitos internos e externos ocorreram, devido as constantes rupturas no modo de agir, organizar, planejar da equipe. Eu não compreendia direito o que estava ocorrendo e paralelo a isto, tinha dois filhos sob minha responsabilidade, não poderia simplesmente, desistir e procurar outra instituição. Busquei incessantes alternativas para não

prejudicar os alunos que estavam fazendo parte de todo esse processo, tentando também garantir a minha estabilidade familiar e financeira.

A meta estabelecida pelo colégio era não perder alunos e das poucas reuniões que tínhamos, estas eram convocadas para nos cobrar resultados e pensar em estratégias que mantivessem os alunos na escola. Não havia espaço para pensar em processo de aprendizagem, projetos... o objetivo era conseguir ser tão visíveis, quanto as grandes redes!

Como enfrentar esta situação, com questões tão perturbadoras? De um lado a preocupação econômica e geração de lucros por parte dos mantenedores e do outro o processo de aprendizagem e as metodologias que pudessem garantir o que eles nos solicitavam. Como se pode notar, eram muitos desafios. E inspirada em Freire (2001, p.96) “dou a impressão de que aceito hoje a condição de silenciado para bem lutar, quando puder, contra a negação de mim mesmo”. A questão era saber se, embora difíceis, eu conseguiria superá-los.

Tinha embasamentos e ideias essenciais para orientar minha prática e intervenções pedagógicas, porém não foram suficientes para me tranquilizar em relação às questões que tratavam a educação como fonte de bens materiais e de lucro, o que contribuiu para mudar substancialmente o conteúdo da relação que eu tinha com o significado de ensino proposto e o papel que o próprio colégio estava cumprindo/exercendo.

Concomitante a tudo isto fiquei sabendo que na cidade vizinha, Valinhos/SP, haveria um concurso para coordenação pedagógica. Apostei que neste outro lugar poderia criar espaços outros que dialogassem com todos estes questionamentos que trazia até então. Iniciei nova experiência na coordenação de grupos de professores do Ensino Fundamental e EJA (Educação de Jovens e Adultos). Estava entusiasmada com as explicações dadas por parte da Secretaria da Educação, tinha sido extremamente bem recebida... Enfim, o desafio me parecia pequeno.

Ledo engano... Não poder planejar o trabalho com o propósito e o desejo de conhecer a necessidades dos grupos de profissionais, construir objetivos e metas junto ao grupo. Conhecer o já construído para poder valorizar as conquistas e evidenciar as necessidades, porque me foi entregue um conjunto de apostilas que deveriam ser trabalhadas com os professores, com prazos, atividades pré-formatadas e relatórios escritos e fotografados que comprovassem a execução das tarefas solicitadas.

Defendendo o princípio que ensinar nunca deve ser, sob nenhuma circunstância, uma forma de imposição, retorno ao trabalho de Paulo Freire (2001, p.104), que me ajuda a sustentar a perspectiva de que nenhuma “prática educacional existe no espaço-tempo zero”, ou seja, não existe nenhuma prática educacional neutra.

Toda prática educacional crítica é diretiva, é política e denuncia uma preferência, uma tendência. Freire (2001, p.106) argumenta que se encontra autoritarismo tanto na direita quanto na esquerda do espectro político, e é verdade que ambos os grupos podem ser reacionários de “forma idêntica” se eles “se julgam os donos do conhecimento, o primeiro, do conhecimento revolucionário, o último, do conhecimento conservador”. Ambas as formas de autoritarismo são elitistas. Freire (2001) sublinha o fato de que não podemos “conscientizar” estudantes sem, ao mesmo tempo, sermos “conscientizados” por eles.

Assim, trabalhei durante um ano, tentando entender a proposta, recriando o planejamento continuamente a partir de um processo de avaliação que revelasse até que ponto as propostas estavam fazendo chegar onde se pretendia. Tentando não desanimar, me dediquei a ouvir os alunos, principalmente da EJA, e fui me dando conta do quanto o processo de coordenar imposto e cobrado pela Secretaria de Educação, estava distante da realidade que ali existia.

Ao reconhecer que, precisamente porque nos tomamos seres capazes de observar, e comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a probabilidade de transgredir a ética, jamais poderia aceitar a transgressão como um direito, mas como uma possibilidade. (FREIRE, 2001, p.107)

Quando se propõe a ensinar criticamente, geralmente teme-se que se possa estar manipulando os estudantes de forma que não nos damos conta. Ensinar criticamente é sempre um salto. Uma decisão dialética que é necessária para qualquer ato de saber que esteja por acontecer.

Saber é movimento, mas autoconsciente. A criticidade não é uma linha que vai se esticando rumo ao infinito, mas se constrói em espiral. Em outras palavras, saber pode ser o objeto de nosso saber, pode ser (auto)reflexivo, e é algo em que podemos intervir.

Foi assim que compreendi a explicitação da atribuição da coordenadora pedagógica como agente desencadeador de um processo de formação contínua dos professores no interior das escolas, apontada por Garcia no ano de 1995, como *nova*, pois seis anos mais tarde ao viver esta experiência, no ano de 2001, sofri com a exigência de um modelo de formação tradicional, que pressupõe que os professores já estejam devidamente educados e formados e que possam executar as suas atividades docentes para as quais já estão preparados.

O que se pretendia, por parte da direção da escola, somada as prescrições da Secretaria de Educação, era ter uma coordenação normativa, reguladora, que tivesse o controle de comportamentos, com estímulos mecânicos para apreensão do conhecimento, tentando conter os espaços como estratégia de ensino, usando testes e exames como medidas de avaliação. Ao me dar conta disto, solicitei a exoneração.

Continuei lecionando. Eu sabia muito bem qual era o meu foco, apostei ainda mais nos estudos e não me deixei acomodar. Continuei fazendo

cursos e participando de congressos, palestras sobre educação, tentando reconduzir tudo o que aprendia para o lugar que atuava, buscando sentidos, mas acredito que o que consegui, mesmo que inconsciente na época, atualmente apoiadas nas ideias de Prado e Soligo (2005), foi um investimento na minha auto formação:

Como se vê, os desafios colocados pelo exercício profissional são ‘as questões de pesquisa’ que mobilizam os sujeitos – comprometidos com o trabalho que realizam e com o investimento na própria formação – a estudar, a procurar respostas, a produzir saberes e conhecimentos. (p.41)

Em 2004, procurei o programa de pós-graduação em Psicopedagogia da PUC-Campinas, cujo tema do trabalho de conclusão de curso foi ‘Os sentidos e significados da aprendizagem escolar’, gerado na tentativa angustiante de dar voz aos conflitos que eu estava vivendo.

Pude olhar a escola percebendo-a dentro de um contexto mais amplo – para fora e para dentro dela mesma – e meu olhar se fixou na sala de aula, porque sentia este espaço como uma unidade fundamental, era ali que eu me encontrava, desnorteada é verdade e colocando em xeque a minha relação com a profissão que estava exercendo. Neste programa pude discutir questões fundamentais sobre aprendizagem, até então desconhecidas.

Ali encontrei parceria para discussão das questões referentes aos direitos humanos na educação. Compartilhava todos estes dilemas e angústias com um amiga²⁹ que conheci neste curso. Ela ocupava o lugar de orientadora educacional³⁰ de um colégio particular em Campinas/SP e me ajudava a

²⁹ Refiro-me aqui a Carmen Lúcia dos Santos Esteves, na época era orientadora educacional do Colégio de Aplicação da mesma instituição onde estávamos fazendo pós-graduação.

³⁰ Como existem muitas variações de denominações, cabe explicar que nesta instituição escolar, o orientador educacional é um dos profissionais da equipe de gestão. Ela trabalhava diretamente com os alunos, ajudando-os em seu desenvolvimento pessoal; em parceria com os professores, para compreender o comportamento dos estudantes e agir de maneira adequada em relação a eles; com a escola, na organização e realização da proposta pedagógica; e com a comunidade, orientando, ouvindo e dialogando com pais e responsáveis.

ampliar os olhares, proporcionando novos ângulos, novas perspectivas, sendo o conhecimento e o processo de aprendizagem, os assuntos assumidos por nós!

Estes diálogos promoveram um movimento que me ajudou na busca de produção de sentidos para todos estes questionamentos, não enxergava o como conseguiria, mas ela me dizia para fazer meu TCC³¹, contando sobre o que fazia em aula, que ela acreditava ser potente, mas eu precisa acreditar nisto, então eu apenas registrava.

Estudar, dialogar quando possível e registrar me estimulavam a aprofundar meus questionamentos e vivenciar a auto avaliação, permitindo-me revisar concepções, reformular as perguntas e hipóteses, alimentando meu ato de pensar e os desdobramentos de minhas ações.

Ainda mergulhada em um processo de práticas individuais, encontrava na escrita a dinâmica interna que fomentava em mim a necessidade de compreender mais e melhor o processo de ensino e aprendizagem, buscando responder, a mim mesma, a tantas situações de incertezas e de imprevisibilidade que caracterizam os contextos em que trabalhei, e porque não escrever, contexto da própria vida!

Se imaginarmos um modo de compreensão que se baseia em processos que vão se somando, cada novo aspecto do sentido do passado resulta da adição no presente de uma informação antes não disponível e ou acessada, que segundo Bakhtin (2008):

Não se pode mudar o aspecto efetivamente material do passado, no entanto o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre). (p.136)

As narrativas dos registros e dos guardados de caminhos percorridos revelam, mesmo que temporariamente, direções e ênfases do processo de

³¹ Trabalho de Conclusão de Curso.

estudo e da (auto)formação. Formando assim um patrimônio, neste caso pessoal, que reúne um conjunto de informações, vivências, documentos que podem expressar as suposições, encaminhamentos e interpretações que possibilitam o trânsito de representações mediante a manifestação de diferentes linguagens e recursos.

Patrimônio este que me permite visitar o passado na tentativa de buscar este presente em que as histórias se manifestam, trazendo a tona, fios, feixes, que ficaram adormecidos no tempo, me estimulando no despertar e no encontro de outras histórias, visando produzir outros sentidos, outras relações, outros nexos.

E para fazer jus aos que trataram deste assunto muito melhor que eu, retomo Walter Benjamin (1989), cujas ideias e pensamentos balizam minha concepção de que somos todos historiadores quando produzimos histórias, quando relatamos fatos, quando registramos nossas memórias. Para ele:

A memória é uma tessitura feita a partir do presente, é o presente que nos empurra em relação ao passado, em uma viagem imperdível, necessária, fundamental para que possamos trazer à tona os encadeamentos da nossa história, da nossa vida, da vida do outro. (p.98)

Na mesma linha de argumentação, Josso (2006) acrescenta suas contribuições para esta reflexão, defendendo que as narrativas favorecem a tomada de consciência ajudando, nós aprendizes, a melhor situar os desafios de nossa formação em curso, conseguindo por meio delas, desvelar seus pontos mais fortes e os mais fracos na gestão de suas próprias aprendizagens.

Outros autores como Antonio Nóvoa (1991,1992,1993,1995), Isabel Alarcão (1992,1996,2001,2003), Idália Sá-Chaves (1997, 2002, 2005, 2011), meu orientador da dissertação Guilherme do Val Toledo Prado e a professora do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação, Ana Maria Falcão de Aragão, que já apareceram ou aparecerão nesta dissertação ainda que

não citados diretamente, foram fontes de consultas e inspiração, nos quais busquei em suas vozes, diálogos, escritas, enfim, em seus trabalhos as referências para os estudos e pesquisas sobre o registro reflexivo e a escrita de narrativas autobiográficas.

Com eles encontrei razões para ressaltar a importância dos diálogos assim construídos na complementaridade dos dizeres, na diversidade das vozes, na possibilidade da escuta, na polissemia e continuar a apostar na escrita, acreditando que ela abre infinitas possibilidades e que apesar de não ser uma tarefa fácil, provocante, reveladora e ocultante, tem sempre por trás a ação de sujeitos históricos, que lhe dão sentido, que vale muito a pena escrever e que ela pode nos fazer melhor.

Os registros que denominei patrimônio e a relação dialógica estabelecida com aquela amiga do curso de pós-graduação da PUC-Campinas, fortaleceram meu processo de compromisso mútuo entre professora e alunos com valores que sustentam e garantem a aprendizagem como um direito universal, independente de classe, raça, condição social... e sim como possibilidade de construção do conhecimento na condição de formação humana. No entanto, não consegui estabelecer a mesma parceria no colégio em que trabalhava.

Foi quando assumi uma postura defendida por Larrosa (2001) e parei para pensar, para olhar, tentei escutar, desacelerar meus pensamentos, demorar mais no olhar, escutar mais vagarosamente, os detalhes passaram a fazer mais sentido, tentei cultivar a delicadeza, abrir meus cinco sentidos... mas, foi difícil suspender a opinião, o juízo, a vontade, não dei conta de ficar calada, minha paciência já havia se esgotado em relação àquele tempo e espaço.

Atitude esta que se refere ao ato de viver uma vida singular, de arriscar, de ousar, de comprometer-me, assinando responsabilmente meu ponto de vista e meu viver com responsabilidade e responsividade imediata, enquanto

sujeito que sou. Resolvi pedir demissão da instituição onde atuava, carregando comigo a convicção que a educação não poderia se resumir aos valores de mercado.

Mais uma vez me senti fortalecida pelos estudos que havia feito, me fazendo lembrar que foi com Paulo Freire que aprendi a não me limitar apenas ao ensinamento dos conteúdos conceituais, mas, sobretudo, era preciso ensinar a pensar, pois “pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 2001, p.28).

E me permiti novamente viajar nas reflexões, me perguntando: Seria a minha forma de trabalhar que influenciava as aprendizagens dos alunos, refletindo em suas vivências? De que forma uma equipe pedagógica se constitui e contribui para a formação dos sujeitos que ali estão? Os critérios metodológicos adotados são fatores determinantes no processo de ensino e aprendizagem? Ou seria a concepção pessoal de cada profissional que é determinante deste processo? Existe um determinante ou vários, qual ou quais?

Carregava ainda comigo a sensação de isolamento, tinha a impressão que as exigências de uma sala de aula eram tantas e os programas tão pesados que não daria tempo de se dedicar a outra coisa.

Encontrei em Fontana (2000) citando Vigotsky, o amparo necessário às considerações que fui esboçando, quando a mesma reafirma a autonomia como resultado de uma atividade compartilhada:

O silenciamento, o isolamento e a solidão no trabalho não impedem apenas o fazer junto a escola. Minando a construção de confiança no outro, como parceiro, dificulta-se, também, a construção de confiança em nós mesmos, como profissionais, uma vez que a confiança no próprio trabalho está geneticamente ligada ao aprender e analisar junto com o outro o trabalho produzido, para poder refletir sobre ele autonomamente e definir-lhe rumos e nuances. (p.119)

A rotina é inevitável e pode ser organizativa, mas a sobrecarga, não. Envolver rotineiramente, no tempo do professor, momentos de tempo de construção, poder ser uma alternativa possível para evitar a submissão ao imediato do dia-a-dia, como observa Alarcão (1996):

O ato de rotina, embora fundamental ao ser humano é guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade. A reflexão, pelo contrário baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante, une cognição e afetividade nem acto específico, próprio ao ser humano. (p.175)

Não queria ficar aprisionada neste tipo de rotina e enviei meu currículo para este colégio no qual trabalhava minha colega de estudos da pós-graduação. Participei de um processo de seleção, fui contratada e iniciei o ano de 2005 trabalhando como professora do 4º ano do Ensino Fundamental, em uma nova escola, em outro município, em uma outra, nova experiência. Experiência esta que marca o encontro da professora com a pesquisadora em uma única pessoa, eu.

Assinalo este detalhe de uma maneira formal porque reconheço então o momento em que, de forma explícita, tive a oportunidade de vivenciar junto à esta equipe pedagógica, uma visão diferente do papel da coordenadora pedagógica³² e o que isto promoveu em minha formação pessoal e profissional. Por meio da sua ação comecei a ter uma leitura diferenciada da realidade. Foi com ela que aprendi que não há uma beleza, há várias belezas... consegui olhar diferente o que há muitos anos via da mesma forma. Nosso trabalho docente tinha sua competência reconhecida não só pelo aspecto técnico, mas também criativo, cujo tempo de construção não é um tempo só formal, despido de conteúdo. Um tempo incorporado por sua dimensão ontológica.

³² Cláudia Roberta Ferreira é professora, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, na época, coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental, nos anos iniciais.

Tempo este que tem como base a reflexão. Alarcão (1996) afirma que a reflexão:

Implica uma perspectiva activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem. Eu diria que ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. (p.175)

Por meio da reflexão busca-se ver com mais clareza, abrangência e profundidade a realidade que estamos inseridos. E assim fazia a coordenadora do colégio que agora eu trabalhava. Proporcionava condições de ocorrer esta vivência em nosso cotidiano e promovia uma formação intencional, pautada na construção do conhecimento, auxiliando-nos na superação de resistências ao trabalho coletivo, explorando nossas singularidades, incentivando a cooperação profissional, as parcerias, o diálogo, o debate, a reflexão, o estudo, promovendo um esforço coletivo de ampliação e aprofundamento dos nossos conhecimentos.

Além disso, havia o apoio no registro do trabalho e a valorização dos saberes provenientes de nossa prática, o que possibilitava a construção de soluções para problemas com os quais nos deparávamos, em conjunto, assentando uma confiança mútua e fortalecendo a nossa capacidade de intercompreensão, promovendo um movimento de mútuo compromisso e mútuo desenvolvimento.

A história de cada indivíduo começa onde começaram as suas recordações; a de um grupo social começa quando pode deixar rastros gráficos das suas experiências, dos seus atos de comunicação, dos seus pedidos ou desejos. (LANDSMANN,1995 apud ZIBETTI, 2005, p.156)

Ressalto a beleza de sua pupila e não escondo a minha admiração por esta coordenadora. Exímia observadora, conduzia o trabalho com apurada observação e nos provocava a pensar e descobrir qual era o motivo de nossas preocupações? O que precisávamos observar? Quais as múltiplas

possibilidades dos olhares e quais efeitos podíamos promover na singularidade de cada olhar para o coletivo que estávamos buscando?

Sabia da importância dos questionamentos para estimular a nossa reflexão. Ponderava os riscos e assumia os erros de forma contínua e partilhada. Em equipe formulávamos hipóteses que permitiam buscar alternativas de respostas, ou melhor, entendimento da situação, por meio da nossa vivência no cotidiano escolar. O seu olhar curioso fazia da pergunta um diferencial, tornando o nosso cotidiano um universo investigativo, com vivências únicas, singulares.

Aos poucos fui compreendendo que as interpretações pessoais acerca do que nos acontece, pressupõem processos cognitivos que significam escolhas e opções que fundamentam tomadas de decisões de caráter singular, sendo assim, constituem uma fonte de conhecimento e assumem deste ponto de vista uma dimensão epistemológica. Foi assim que fui aprendendo que tinha muito que aprender e também ensinar ao partilhar meu ponto de vista com meus pares, mais respeitosamente, menos individualista, conscientizando-me de que o processo de tomada de consciência só nos ocorre com o outro, que me constitui nesta relação.

O espaço-tempo para as discussões pedagógicas, os estudos, as leituras, a reflexão sobre a prática, o construir conjunto o viés curricular que sustentava nossas ações e o engajamento das pessoas ali envolvidas, renovaram minhas energias e fizeram renascer a minha crença nas possibilidades da educação e a auto formação e a contribuição de meus pares, principalmente os especialistas³³ para esta formação passou a fazer parte de minhas reflexões, meus estudos e registros.

³³ Professores que lecionavam em áreas específicas como música, artes visuais, inglês, informática, educação física.

O que eu posso contribuir para o outro e o que e em que este outro me complementa para potencializar o processo de aprendizagem dos alunos, cuja limitação e ou especificidade de minha formação não dão conta?

Foi vivendo esta experiência que aprendi a valorizar os meus pares nas discussões coletivas das concepções e propostas, todo este movimento desenvolvia cada dia mais e potencializava minhas capacidades físicas, afetivas, cognitivas, éticas, estéticas, imersas nas relações interpessoais promovidas e na inserção social que tudo isto possibilitava.

Foi também uma tomada de consciência dolorosa ao perceber minha prepotência em experiências e ações anteriores, acreditando ser capaz de promover mudanças, agindo e buscando alternativas individualmente. Sem ter a devida consciência de que a alteridade nos constitui.

Foi neste movimento dialógico e polifônico que me dei conta “que uma ostra bem sucedida e feliz não produz pérolas”³⁴ e que nas angústias anteriores o que fiz foi nutrir e aumentar cada vez mais o tamanho da pérola que estava produzindo. Grande equívoco cometia, pois tinha meu trabalho como precioso, mas era preciosidade que não se revertia na produção de pérolas!

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador.

Foi necessário haver adesão, revisão das concepções, acredito que desenvolvi novas competências e a consequente mudança em minhas atitudes e percebi também as mudanças das demais professoras envolvidas no processo. Mudar, portanto, foi trabalho conjunto dos educadores da

³⁴ Ditado popular.

escola, permeado de muito diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista.

Acredito que a partir desta experiência quebrei alguns paradigmas criados pelas experiências anteriores e desenvolvi a crença de que o coordenador pode ser um dos agentes de transformação, pois vivenciei, como professora, os efeitos da conscientização, mobilizados pela necessidade de uma nova postura que, a meu ver, despertaram a possibilidade de me deslocar do lugar de professora e assumir o convite para ser professora-coordenadora acreditando na escola local privilegiado para isso, dado que, assim, por meio de um movimento dialético de ruptura e continuidade, poderia cumprir sua função como inovadora.

O conjunto dessas experiências fortaleceu o meu interesse de pesquisar. Foi quando decidi que iria fazer o mestrado. Não me sentia confiante o suficiente para fazer esse retorno ao mundo acadêmico. Porém, o retorno aos estudos era tudo o que eu queria. Este desejo encontra eco e acolhimento nas ideias e pessoas que compunham o grupo de pesquisa GEPEC, na faculdade de Educação da Unicamp.

Não foi nada fácil entrar. Leituras diversas de autores ligados a educação, horas e horas, estudando, pensando e escrevendo sobre o projeto ... e aí veio a sequência do processo seletivo, de agosto à dezembro de 2006.

A cada etapa concluída, aumentava a ansiedade. Cheguei até a entrevista, mas não fui aprovada, mas fui convidada a participar do grupo de pesquisa no qual havia escolhido para realizar meu mestrado e é claro que aceitei. Esta ansiedade durante o processo seletivo, bem como a frustração ao checar o resultado final, se repetiu por quatro anos consecutivos. Tempo de amadurecimento, de ampliação de conhecimentos, de valorização pessoal e profissional.

Aproveitei estes quatro anos que participei deste grupo como convidada, para desenvolver melhor o projeto e ir construindo meu referencial para

desenvolver a pesquisa. Confesso que participei de outros processos seletivos em outras universidades durante este período, mas a identificação com o GEPEC contribuiu para que eu pudesse desenvolver minha paciência e a persistência para se alcançar o que se deseja.

Até que dezembro de 2010 chegou e com ele a esperança de um 2011 melhor: consegui a tão batalhada e sonhada vaga no mestrado. No começo demorei para acreditar, devo ter apertado F5 várias vezes no site, só para confirmar meu nome ali na lista.

O projeto de pesquisa apresenta a necessidade aprofundar meus estudos sobre a atuação da professora-coordenadora e suas contribuições na co-instituição do trabalho coletivo, bem como do desejo de compreender como poderia contribuir para a produção de conhecimentos acerca da formação continuada dos docentes no contexto escolar.

Assim, preocupada com a minha formação enquanto educadora e atenta aos saberes produzidos no dia-a-dia no contexto escolar, entendi ser importante pesquisar como poderia, do lugar de professora-coordenadora, auxiliar os professores a realizar a revisão das práticas de sala de aula na escola básica a partir de narrativas reflexivas.

As palavras ditas pretendem estar situadas e acolhidas por um campo teórico e um caminho metodológico coerentemente percorridos no decorrer da investigação.

As leituras feitas não foram impunes, desafiaram-me para a consolidação e a vontade de construir o processo investigativo na busca da compreensão da realidade pesquisada.

A pesquisa me auxilia a aprofundar meus estudos sobre a atuação da professora-coordenadora e suas contribuições na co-instituição do trabalho coletivo, bem como do desejo de compreender como poderia contribuir para

a produção de conhecimentos acerca da formação continuada dos docentes no contexto escolar.

O contexto, os sujeitos inseridos neste espaço-tempo: princípios e composições das lições aprendidas

Para analisar as contribuições do trabalho coletivo para a revisão das práticas de sala de aula a partir de narrativas reflexivas, acreditamos como necessário primeiramente dar atenção aos sujeitos envolvidos, partindo da compreensão de que o ser humano se constitui como um ser inacabado que interage com o mundo, com os outros e consigo mesmo, de formas reflexivas e curiosas, buscando o entendimento de suas ações e do seu papel no seu ambiente. Freire (2001) diz que é impossível estar no mundo sem fazer história, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo.

Tendo como ponto de partida o trabalho formativo-investigativo compartilhado entre um grupo de 36 professores e a equipe de gestão da escola onde ocorreu a pesquisa (em Jundiaí – SP) consolidou-se, a partir de 2011, o processo investigativo do projeto formativo realizado no período de cinco anos (2008 a 2012).

Tal como o título antecipa, o objetivo do projeto de pesquisa (*Contribuições da coordenadora pedagógica para promoção e co-instituição do trabalho docente coletivo*) situou-se na busca coletiva de superações, entendidas como possíveis transgressões às práticas rotinizadas na relação ensino-aprendizagem, com vista à melhoria da qualidade do ensino público.

O objetivo da pesquisa foi analisar as contribuições do trabalho coletivo para a revisão das práticas de sala de aula a partir de narrativas reflexivas dos professores envolvidos e identificar estratégias de formação potenciadoras para o desenvolvimento do diálogo, da escuta e da partilha.

O fundamento que, em reuniões semanais, orientava os debates e discussões era a intensificação e aprofundamento pelas escritas narrativas, entendida como o processo desenvolvido pelo(s) profissional(is) que desenvolve(m) suas teorias

e práticas debruçando-se sobre o conjunto de sua ação e refletindo sobre o seu ensino, suas implicações na aprendizagem e, ainda, sobre condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas (Alarcão, 2001, 2001 a; 2001 b; 2001 c; 1999; Sá-Chaves, 2002).

As múltiplas inquietações provocadas a partir das sessões de reflexão acontecidas com o grupo de professores em relação à possibilidade de uma mudança de concepção em relação a indisciplina, organização e construção de um currículo norteador da escola, foram partilhadas e discutidas intensamente discutidas pela equipe escolar. Discussão crítica e fundamentada acerca dos dilemas cotidianos observados e sentidos pelos profissionais em contexto.

As dinâmicas induzidas e/ou geradas no próprio projeto começaram a dar novos contornos às práticas e ações desenvolvidas pelos profissionais da escola, indícios de mudança que surgiam presentes nas diferentes formas de trabalho coletivo, e nos discursos dos professores acerca das suas possibilidades de aprender, de tomar decisões, de refletir e de superar dilemas, acentuando o caráter coletivo e reflexivo dos procedimentos.

Princípios da formação continuada frente aos dilemas e transformações do e no contexto escolar

Os professores relataram que nas reuniões eles tratavam dos problemas imediatos e cotidianos. As questões mais amplas eram tratadas como ponto de vista divergentes em relação às duas posições acima mencionadas, uma vez que as decisões gerais, de âmbito institucional, sempre foram normativas e prescritivas.

Trago aqui a transcrição literal de algumas falas de alguns professores que esboçam um retrato vivo da escola naquele momento, quando em nossa primeira reunião, após termos nos apresentado, solicitei que escrevessem quais eram as perguntas que queriam fazer, para podermos dar início a um planejamento juntos³⁵:

“Sentimos falta de um currículo obrigatório, cada um que aqui chega trás uma proposta e a gente já nem sabe o que é para se fazer.”

“Não sinto que valorizam o nosso trabalho, é só ordem e mais ordem. O pior é nem as ordens tem uma ordem. Não sabemos a quem recorrer, vem ‘uma’ e dita uma regra, aparece outra e dita outra regra e nós ficamos assim sem saber direito o que fazer.”

“Aqui cada um faz o que quer, a uma separação entre o ensino obrigatório e o período da tarde, parece que a responsabilidade pelas crianças é só nossa. Os professores especialistas não assumem as turmas, deixam recados para que as providências sejam tomadas por nós. Fica difícil assim, se o que ocorreu não foi com a gente, como podemos resolver tudo?”

“É para dar banho ou não? Antes a gente dava banho em todos os alunos da 1ª a 4ª série. Agora falaram que é para dar banho só em

³⁵ Os relatos abaixo foram resgatados das anotações realizadas por mim, em meu primeiro caderno-registro iniciado em 21 de janeiro de 2008, na reunião de planejamento inicial.

que apresenta necessidade, mas eu acho que todos precisam, o que devo fazer?”

“Vai ter provas? Como vamos fazer? E os livros já chegaram? No ano passado chegara só em março, foi um caos!”

“E os 15 lápis de escrever que pedimos vai entregar tudo de uma vez ou guardaremos para ir entregando aos poucos?”

Diante das considerações apontadas, percebi a necessidade urgente de criar condições para promover um trabalho em uma dimensão coletiva, apostando no diálogo como instância possível para a tomada de consciência dos nossos problemas, tentar promover a união a partir dos conflitos, a organização das propostas de aprendizagens na busca conjunta de mudanças.

A importância do trabalho em grupo, como lugar privilegiado para a formação de professores é apontado por Madalena Freire, quando apresenta sua concepção:

Um grupo se constrói no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: da timidez de um, do afobamento do outro; da serenidade de um, da explosão do outro; do pânico velado de um, da sensatez do outro; serenidade desconfiada de um, da ousadia do risco do outro; da mudez de um, da tagarelice de outro; do riso fechado de um, da gargalhada debochada do outro; dos olhos miúdos de um, dos olhos esbugalhados de outro; de lividez do rosto de um, do encarnado do rosto do outro. Um grupo se constrói, enfrentando o medo que o diferente, o novo provoca, educando o risco de ousar e o medo de causar rupturas. Um grupo se constrói não só na água estagnada que é o abafamento das explosões, dos conflitos. Um grupo se constrói, construindo o vínculo com a autoridade e entre iguais (1998, p. 23).

Em contrapartida, as aulas que complementavam o currículo, eram tratadas como oficinas de dança, de teatro, de música, esportiva e ateliê de artes, independentes entre si e desvinculadas da proposta escolar, apesar de estar

no mesmo espaço e atendendo os mesmos alunos. Uma verdadeira colcha de retalhos!!

As diferenças eram tantas que se refletiam, por exemplo, no tempo de duração das aulas, no número de alunos por atividades, na diferenciação na solicitação de materiais e espaços, nas responsabilidades assumidas, que também se refletia na atitude dos alunos que muitas vezes se mostravam inseguros ou agressivos.

Foi necessário um intenso trabalho para mobilizar a equipe a (re)pensar as práticas, ou seja, promover um processo formativo, no qual os professores e demais profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem pudessem participar, discutir, compreender o processo de transformação que a escola estava passando, estudando, problematizando, investigando e produzirem escritas sobre a complexidade das práticas escolares vivenciadas, negociando a gestão na busca de um movimento reflexivo!

Não havia direção escolar, como mencionado anteriormente, papel este que se confundia com a direção institucional. Também não havia clareza dos papéis desempenhados pelo Serviço Social e do Setor de Psicologia, ou seja, a parte administrativa da escola estava totalmente misturada com a parte administrativa da instituição geral. Foi um ano bastante difícil, de muitas descobertas e ajustes.

Cuidar do processo de transição de internato para escola, que até então não havia sido feito e principalmente, construir junto com a equipe o projeto político pedagógico da escola, era fundamental e urgente realizar um trabalho que possibilitasse clareza, foco e acima de tudo, era preciso manejo de minha parte como professora-coordenadora para mobilizar o processo de constituição de uma identidade escolar, nesta fundação.

Iniciei o trabalho da e na coordenação pedagógica, imersa em um processo escolar com ações altamente assistencialistas, tendo o discurso pautado na ação de desenvolvimento humano, com intuito de alavancar estas famílias

socialmente, pela via da educação, explicitada inclusive na proposta institucional cuja missão se destina a *“Educar crianças e adolescentes, cultivar a prática de valores éticos e morais essenciais para o desenvolvimento de sua identidade plena e o exercício da cidadania”*³⁶.

E foi nisto que me apoiei, para poder iniciar um planejamento de ações que ajudasse a equipe se encontrarem no processo educativo em que estávamos inseridos, não havia um projeto, mas havia a oportunidade de construção.

A falta de clareza do perfil da escola também se refletia na atitude dos alunos que muitas vezes se mostravam inseguros e ou agressivos diante, principalmente, da possibilidade de um trabalho pessoal, de um fazer mais autônomo, do compromisso como regulador da participação nas aulas, da não existência de notas nas chamadas aula de oficinas (artes visuais, teatro, dança, música e modalidades esportivas), em contrapartida, percebia um medo velado durante as aulas, a maioria dos alunos revelavam em seus discursos, o medo de serem ‘expulsos’ dali. Eles tinham como responsabilidade, apenas cumprir as tarefas designadas pelos professores. Assustei-me com um processo educativo tão castrador e intimista.

A própria estrutura, naquele momento, dividia a escola em duas áreas: escola formal e escola informal. As aulas eram bem diferentes, os profissionais que ministravam as oficinas nem eram reconhecidos e nem contratados como professores e sim como prestadores de serviços.

Não havia integração, havia boa vontade sendo desprendida por todos, de forma bastante individualizada. Um enorme desafio, mas havia algo diferente nesta escola, não sabia muito bem o que era. A liberdade que me foi dada, com certeza, era um diferencial. As singularidades da escola, seu crescimento, nos levaram a buscar um contorno. Todos estavam sedentos por um direcionamento.

³⁶ Documento de apresentação da fundação, 2002, p.4.

Aprender a trabalhar em conjunto com outras pessoas era um objetivo de formação a ser alcançando. O trabalho coletivo constituía uma preocupação e, nem sempre, encontra-se aceitação por parte dos professores que, por força do hábito de trabalhar isoladamente, veem nisso uma perda de tempo ou uma tarefa suplementar.

Assim como Fullan e Hargreaves (2000), tinha a preocupação com a “cultura do individualismo” que envolve o trabalho docente, em contraposição ao ambiente de cooperação que deveria presidir a realização do trabalho educativo.

Concordando com tais autores, acredito que o trabalho isolado limita as possibilidades de o professor ter uma avaliação mais ampla e objetiva do seu trabalho, uma vez que ele não é objeto de reflexão e de autoavaliação, restringindo assim as possibilidades de melhoria.

A concepção do trabalho docente como atividade isolada e a fragmentação do ensino em disciplinas ou séries, concorrem para fortalecer a separação antes que a integração de ações permita o desenvolvimento de uma proposta educacional com objetivos comuns. Isso tudo é reforçado pelas características profissionais do professor, assumidas no processo de formação e estimuladas pelo ambiente de trabalho e pelo clima predominante na escola.

Tinha claro o propósito de estimular e desenvolver o trabalho coletivo na escola apostando na parceria de trabalho entre especialistas e professoras dos anos iniciais³⁷ como potências formativas para ambas as partes.

Enquanto equipe escolar, conseguimos estabelecer como objetivo comum a busca de pistas que nos auxiliassem nessa tarefa, de forma a superar as barreiras existentes e avançar no desenvolvimento de formas mais

³⁷ São responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências do 1º ao 5º anos, o que confere a importância de sua presença nos grupos formados.

dinâmicas e atuais de organização e gestão escolar que permitam a integração das ações e o alcance dos objetivos educacionais pretendidos.

Para tanto é importante lembrar que só existe lugar para o trabalho coletivo quando o ambiente é democrático e as pessoas não se sentem pressionadas ou ameaçadas ao exporem suas ideias.

Estrategicamente, usei como metodologia inicial para se descobrir por onde começar, uma dinâmica em que os professores pudessem criar, eles próprios, a partir de suas experiências e utopias, um material de reflexão. Esta, como elemento vital para (re)pensarmos nossas concepções sobre ensinar e aprender, esteve presente na confecção de diversos materiais e na posterior discussão sobre eles.

O sujeito se constitui na relação com outros, em um movimento permanente e constante, em que o outro vai revelando quem somos, via interação. (PLACCO; SILVA, 2008, p.31)

Segundo as autoras e concordando com elas, cabe ao coordenador fazer a mediação dessa relação, oferecendo oportunidade de expressão aos sujeitos singulares que constituem o coletivo, sempre via trabalho, ou seja, mantendo os objetivos pautados no projeto coletivo como orientador do trabalho formativo com os professores.

O tema escolhido para a vivência foi a abordagem das concepções que nós fazemos sobre a importância da área do conhecimento que atuam para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Por acreditar que a verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, ou seja, os saberes ensinados são reconstruídos pelos educadores e educandos e, a partir dessa reconstrução, tornam-se autônomos, emancipados, questionadores, inacabados.

Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da

reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo (FREIRE, 2001, p.28).

Sob esse ponto de vista, é possível perceber a posição do educando como sujeito desse processo de reformulação do conhecimento, ao lado do educador. Ele passa a ser visto como agente e não mais como objeto, isto é, ambos fazem parte do processo ensino e aprendizagem.

Ainda me referindo a Freire (2001), considero importante salientar que: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 21).

Dito de outra forma, o docente pode promover o conhecimento buscando proporcionar aos alunos a compreensão do que foi exposto e, a partir daí, permitir que o mesmo dê um novo sentido, quer dizer, a ideia é não dar respostas prontas, mas criar possibilidades, abrir oportunidades de indagações e sugestões, de raciocínio, de opiniões diversas etc. Jamais impedir as interações, as opiniões, os erros e os acertos, isto é, todos esses elementos permitirão que o aluno alcance o real conhecimento e continue a buscá-lo incessantemente de forma autônoma e prazerosa.

Foi proposto que os professores concretizassem, por meio de diálogos, debates em pequenos grupos sobre suas concepções e, depois, expressassem por meio de diferentes linguagens a conclusão que chegaram para os demais grupos.

Acredito que construir-se como professor é estar em movimento de uma dada situação em direção à outra que se deseja, melhor que a primeira. Construir-se pressupõe um horizonte e um ponto de partida, ainda que se descubra que o papel do horizonte seja o de motor de transformação e não de modelo a ser alcançado.

Nas reuniões realizadas na escola, no primeiro semestre daquele ano letivo, o registro foi feito pelos próprios membros do grupo, em um livro da escola destinado a este fim. No início do segundo semestre, entretanto, as reuniões passaram a ser audiogravadas (com a anuência de todos os membros) e eram, em seguida, transcritas. No período aproximado de duas horas de discussão, era produzido um texto cuja transcrição variava entre 38 e 42 laudas digitadas.

Pela análise das transcrições das reuniões, verificou-se que eram discutidas e analisadas temáticas, problemas e dilemas, buscando não só sua compreensão, mas também as ações que auxiliariam a sua superação. As discussões versaram em torno de quatro temáticas principais: a indisciplina escolar, a necessidade de se construir um currículo norteador do processo; a definição de cargos e papéis que culminava na necessidade de uma liderança que pudesse representá-los enquanto equipe.

A busca da reflexividade era o fundamento que orientava as discussões. Em vez de se esperar que alguém sugerisse alguma ação ou estratégia “mágica”, os integrantes do grupo, apoiados por especialistas de diferentes áreas que eram chamados na escola, buscavam na reflexividade crítica a superação dos problemas apontados, o que não significa que havia facilidade em se concretizar estas ações.

Uma das grandes conquistas deste processo, a partir destas reuniões coletivas, foi o notável fortalecimento do grupo de professores, atuando de forma a discutir e debater aspectos fundamentais do processo ensino e de aprendizagem.

Deste modo, as alterações no projeto pedagógico da escola puderam ser vistas e compreendidas como resultado desta interação ocorrida entre os membros do corpo docente, de funcionários e os demais profissionais envolvidos, deixando evidente que a universidade, por meio das Ciências da Educação, notadamente a Psicologia, pode contribuir com a escola,

auxiliando seus profissionais na compreensão das relações entre desenvolvimento-aprendizagem, pensamento-linguagem, afeto-cognição e relações interpessoais, entre outras temáticas.

Um dos instrumentos que foi utilizado com bastante frequência, para o exercício reflexivo, foi a escrita narrativa. Para os professores, escrever tornou-se uma ação que em palavras comunicam pensamentos, emoções, sentimentos, registradas em frases, transformando-se em textos.

Escrita essa que se tornou um processo necessário na prática docente, a partir das indagações, buscas e inquietações, relacionadas ao fazer pedagógico. Procurou-se, através do registro escrito, pensar, resgatar e expressar um pouco quem são os profissionais da escola, do que querem e fazem, enfim, profissionais investigando sua própria ação, em palavras que dimensionam as referências de vida, da educação e de sociedade.

No contexto do projeto formativo, a escrita narrativa passou a ser valorizada, tanto por se estar familiarizado em contar sobre o próprio trabalho, como também porque, ao contar por escrito o que se faz, começa-se a dar conta do quanto se faz e de como se faz o que constituído trabalho pedagógico na escola. Como salientam Prado e Soligo (2005, p.50):

A narrativa supõe uma sequência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos presenteia com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo de os revelar. Podemos dizer que a narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados. E o que é particularmente interessante são as muitas direções que comunicam as suas partes com o todo. Os acontecimentos narrados de uma história tomam do todo os seus significados. Porém, o todo narrado é algo que se constrói a partir das partes escolhidas. Essa relação entre a narrativa e o que nela se revela faz com que suscite interpretações e não explicações – não é o que explica que conta, mas o que a partir dela se pode interpretar.

Tematizou-se a área de conhecimento refletida como ponto de partida a partir da proposição “Onde estamos?”. E o horizonte de possibilidades, por

meio da questão “Onde queremos chegar?”. Em cada grupo foi levantada qual era sua identidade e quais os dilemas que desejava superar, para posterior definição de temáticas a serem abordadas.

Os critérios iniciais adotados para a formação dos grupos, contemplando todos os educadores, foi que houvesse uma representante de professora dos anos iniciais, em cada área, possibilitando assim uma possível troca de ideias e escuta entre professores especialistas e professoras dos anos iniciais.

O trabalho coletivo tem como base a suposição de que as melhores ideias e soluções para os problemas emergem das diferentes percepções e contribuições pessoais e do tipo de análise (conjunta) que é propiciada nessas situações.

Portanto, ressalto a importância que teve o fato de todos evidenciarem suficientemente os problemas que seriam discutidos, colaborando e recebendo as informações necessárias para refletirem sobre as questões levantadas e sabendo exatamente os limites dentro dos quais poderiam tomar decisões.

Saber ouvir opiniões diferentes e aprender a lidar com a diversidade são características necessárias para levar à frente uma proposta de trabalho coletivo. Era urgente reaprender a olhar, educar os ouvidos. Essa foi uma dificuldade enfrentada por mim, e muito bem explorada com os professores, para que pegassem nas mãos o seus fazeres, reconhecendo suas histórias, compartilhando suas experiências, socializando suas histórias.

Comentar e refletir as experiências conhecidas, oferecer subsídios teóricos para elucidar dúvidas existentes, são algumas das muitas sugestões que podemos, enquanto pesquisadores, apontar para conduzir e fomentar o trabalho coletivo.

O grupo fortalece as pessoas na medida em que elas se sentem amparadas na luta pelas mesmas causas, entretanto, para que isso aconteça é fundamental contar com a professora-coordenadora como uma força de articulação e interpretação do pensamento e das ideias dos componentes do grupo, portanto, é importante que ela surja do próprio grupo e não de uma imposição exterior.

Para tanto, os gestores precisam favorecer a emergência de cumplicidade entre os próprios membros do grupo, de tal sorte que as pessoas não se sintam submetidas a alguma autoridade externa, mas, ao contrário, sintam-se livres para pensar e tomar decisões sem qualquer inibição, assumindo as responsabilidades pelos seus atos.

A partir das perguntas lançadas ao grupo de professores em nosso segundo encontro e da síntese coletiva, apresentada no final deste encontro, reproduzida abaixo, consegui pensar os caminhos pedagógicos, intencional e de qualidade, que me propunha desenvolver junto deles, com eles:

“Redimensionar o currículo incorporando novos conhecimentos, novas destrezas e habilidades, novos valores, portanto novas competências. A atitude como formação diante das responsabilidades a serem desenvolvidas de acordo com módulos do ensino a ser proposto pela cultura construída na Escola. O horário escolar não pode ser estendido indefinidamente, e os currículos sobrecarregados tem implicações negativas na aprendizagem. A proposta curricular deve ser ajustada ao ponto de vista da gestão o tempo e do ritmo dos processos de ensino. Precisamos estabelecer uma dimensão entre o fundamental imprescindível- desejável no currículo do ensino fundamental [...]” (Reunião de planejamento – Caderno de registro do ano 2008)

Ao serem questionados sobre o que consideravam imprescindível e desejável, eis a reflexão apresentada:

“[...] imprescindível é o que precisamos fazer, pois compromete o aluno no projeto futuro e o exclui socialmente (nossos alunos são muito protegidos, são tidos como coitadinhos, com isso não estão sendo cobrados e orientados como devem para aprender). Desejável é que eles aprendam mais e melhor, que eles possam ser recuperados. Porém os dois precisam ser levados em consideração. A fundação precisa decidir o que quer e assim faremos um acordo para termos um procedimento normalizado que permita rever a atualização de nossas práticas e um melhor entendimento da proposta da fundação. Iniciamos com a pergunta ‘o que é necessário fazer’ e finalizamos com outra pergunta ‘o que se quer que se faça?’ (síntese coletiva fev/2008).”

É possível encontrar indícios do interesse dos professores por um conhecimento que possa trazer outras perspectivas para sua prática cotidiana, oferecer novas e potentes chaves de leitura dos dilemas que atravessam sua prática diária, e facilitar a interação entre ideias e a realidade (GIMENO SACRISTÁN, 1995).

Evidencia-se que no cotidiano escolar estavam presentes diversas concepções, que muitas vezes se colocavam em luta, produzindo movimentos em seu interior que , nos levou a formular alternativas a partir de concepções distintas. Na busca de alternativas, três aspectos nos pareceram fundamentais: a identidade da proposta, o planejamento profissional e o significado de autonomia profissional.

Ao se posicionarem, os professores reconhecem a necessidade de novos conhecimentos e são críticos ao programa educacional que estão inseridos. Torna-se evidente a necessidade de uma formação abrangente e flexível que ofereça a possibilidade de afrontar, perceber e desenvolver em suas aulas a variedade de conhecimentos e culturas presentes no contexto escolar e social. Processo formativo que precisa considerar que a atuação

profissional congrega o conhecimento tácito, o contexto subjetivo, os significados e a estrutura cognitiva.

Chamou a minha atenção a quantidade de vezes que o termo currículo aparece nos debates realizados, nas escritas apresentadas. Retomando com o grupo o que eles estão denominando currículo, eis a construção coletiva apresentada ao final do segundo encontro:

“Currículo para nós será a (re)construção da identidade – dos nossos alunos, da nossa escola- por meio dos planejamentos de ensino, os planos de aula, os projetos de trabalho, que precisam ser frutos de acordos coletivos e ações individuais cujo objetivo seja o ensino. Precisamos saber qual é a proposta pedagógica, como usaremos os espaços físicos e a organização dos mesmos precisam ser definidas; queremos saber qual metodologia de trabalho iremos utilizar e como será o processo de avaliação. Isto é o que entendemos por currículo!” (Reunião de Planejamento - Caderno de registro do ano 2008)

Posteriormente, ao retomar este material, já no exercício de pesquisadora, tais registros, mostrou-me ser possível a transformação, também me ensinou a reconhecer não ser fácil empreender mudanças tão radicais, como as evidenciadas até então.

As ideias de movimento, processo, continuidade, reconstrução, indagação, entre outras, nos remetem a uma concepção de que a formação e a ação docentes estão estreitamente vinculadas uma a outra. Neste sentido, toda formação está impregnada de ação, do mesmo modo que toda ação tem em si um forte potencial formativo, embora, na prática, nem sempre seja visível esta articulação.

Frente a estes dilemas, a necessidade de mudanças expõe e deixa emergir em suas fissuras, a possibilidade de uma nova definição paradigmática e o processo formativo em que as alternativas vão se configurando.

Nosso trabalho de pesquisa se insere neste processo de redefinição paradigmática, tomando como referência uma perspectiva teórica que analisa criticamente a realidade e se propõe a interpretar a realidade social, aqui compreendida a escola, com o objetivo de transformá-la. Mas, onde estaria centrada a formação? No Currículo? Nos professores? Nas práticas? Nos Alunos? Vamos votar ao projeto formativo para buscar as possíveis respostas.

Ao final de três dias inteiros de planejamento, solicitei que cada participante avaliasse como foi o planejamento. Resgatei em meus registros as respostas dadas, neste primeiro momento de avaliação do planejamento inicial em fevereiro de 2008 e fiz uma compilação na qual procurei contemplar o conjunto das ideias expostas no registro:

“Um grande incentivo ao trabalho em equipe; preocupação com o processo de ensino aprendizagem; reflexão- algo que foi bastante explorado e vivi esse momento; vi que estou diante de um desafio, mas não sozinha!; observei um movimento intenso de reflexão, avaliação e busca de novos caminhos e superação de dificuldades; uma equipe entrosada, que trabalha em busca da excelência; uma preocupação frente as mudanças que virão; um entusiasmo diante dessas possíveis mudanças; profissionais comprometidos com a educação; um grupo de docentes e coordenação comprometidos com a qualidade do ensino em busca de novas estratégias de ensino e aprendizagem; uma vontade de melhorar, juntos; a contribuição de diferentes experiências em diferentes níveis de ensino; números e estatísticas ganharam sentido provocando reflexões; uma equipe com uma coordenação com o qual posso contar para me auxiliar sempre que necessário; vimos em grupo grandes possibilidades de crescimento pessoal e profissional a partir das discussões no grupo; tivemos a oportunidade de repensar nossas práticas, essas reflexões com os colegas nos permite sonhar com mudanças que depende de nós mesmos; grande expectativa para retornar no dia a dia; grande grupo de seres humanos imbuídos pelo bem e pensando no

processo individual e coletivo; vi pessoas muito acolhedoras e profissionais dispostos a refletir sua prática docente e compartilhar experiências, sempre com o intuito de agregar, somar; ansiedade, foco, vontade, dedicação; inovações por parte da coordenação; vi que o conhecimento é infinito e o quanto nos acrescenta mais do que falar, saber ouvir o outro; vi uma integração entre professores do ensino fundamental I e II, com discussões profundas, com objetivo principal a aprendizagem dos alunos; vi uma oportunidade de rever minhas práticas, vi também uma equipe engajada; vi uma nova coordenação comprometida com a visão da educação, não apenas num olhar coletivo, mas que visa o trata individual, particular de cada ser; vi uma inovadora maneira de tratar as questões educacionais; percebi uma preocupação (absolutamente necessária) com aspectos relacionados ao crescimento do aluno, tanto intelectual, quanto emocional; um horizonte de (novas) possibilidades, uma perspectiva positiva; um olhar para frente, sem esquecer o que fomos, mas vislumbrando um outro lugar, pontos de apoio reforçados, energia positiva; vi um espaço de discussão coletiva com motivação inicial que proporcionou uma inquietação e autoavaliação; intensa produção de saberes; empenho na realização das atividades propostas; postura segura e firme da nova coordenadora...”

Percebo, assim, que as ações desenvolvidas nas reuniões para mobilização de um espaço coletivo e, conseqüentemente, formativo, possibilitaram movimento, algumas reflexões e revisão de alguns valores e crenças.

Estava diante de uma equipe crítica e querendo mudanças, apresentado dificuldades ou/e inseguranças, neste momento de evidenciar suas concepções filosóficas, epistemológicas, despendendo energias para todos os lados, vivenciando a fragmentação das ciências em suas práticas.

É com Bakhtin (2006) que aprofundo a noção de alteridade e o princípio da dialogia, que implica o encontro (natureza social) e as vozes em um espaço

e um tempo sócio históricos. Para Bakhtin, é o sujeito situado, tendo sempre presente a situação social e histórica concreta do sujeito.

O início tinha sido muito bom, no entanto havia o desafio de se planejar coletivamente um processo que exigia muita organização, sistematizações, previsões, decisões e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e a eficácia de nossas ações, quer seja em um nível micro, quer seja em um nível macro institucional e organizacional.

A ênfase no aspecto ativo do sujeito e no caráter relacional de sua construção como sujeito, bem como na construção “negociada” do sentido, leva Bakhtin a recusar tanto um sujeito infenso à sua inserção social, sobreposto ao social, como um sujeito submetido ao ambiente sócio histórico, tanto um sujeito fonte do sentido como um sujeito assujeitado (SOBRAL, 2005).

O que considerei importante, como ponto de partida, foi deixar claro que precisávamos planejar, refletir sobre nossas ações, pensar sobre o que iríamos fazer, antes, durante e depois. Mas como iríamos planejar? Quais ações se apresentaram como imprescindíveis neste início de ano e como iríamos proceder do ponto de vista operacional, uma vez que entendemos planejamento como um processo, um ato político-pedagógico e, por conseguinte, não tem neutralidade porque nossa intencionalidade iria se revelar nas ações cotidianas?

Eram muitas as situações apresentadas, contudo, para efeito de entendimento, parti para a realização de um resgate histórico, aqui compreendido como uma situação de análise, de reflexão sobre as circunstâncias que geraram tamanha tensão. Era preciso conhecer a história da instituição e os sujeitos que a constituíram, ao mesmo tempo garantir no contexto didático-pedagógico, averiguar a quantidade de alunos, categorizar os desafios colocados pela equipe, conhecer as condições físicas da instituição, os recursos disponíveis, a cultura institucional, a filosofia, enfim,

as condições objetivas e subjetivas em que o processo de ensino e aprendizagem precisava acontecer.

Partir do histórico que considerou um internato como finalização, nasceu a possibilidade de uma (des)(re)construção de uma identidade curricular, que foi sendo sistematizada para estar ali.

Enquanto professora-coordenadora intuía garantir que esta formação estivesse voltada para o desenvolvimento de professores prático-reflexivos, caracterizando-se como uma auto formação a partir do momento em que o docente precisa buscar confrontar seus conhecimentos prévios com suas experiências cotidianas de sala de aula, reelaborando esses conhecimentos, o que poderá favorecer a reflexão de sua prática e reelaboração das teorias que embasam suas ações.

Considerando todas as informações, dilemas e indagações colocadas no planejamento inicial, elaborei um esboço de planejamento para o semestre e o apresentei em nossa primeira reunião semanal, para que pudessem contribuir com ideias, sugestões e críticas. Após socialização e ajustes, assim ficou:

Descrição: Temática: Planejamento, organização, implementação e reflexão (avaliação) de situações de aprendizagem / processo de aprendizagem, revelando o que cada área pode contribuir neste processo. Resgate do processo histórico da instituição. Redefinição de funções e ações.

Justificativa: O espaço da formação é a oportunidade do encontro entre os educadores para a leitura de teorias da educação e discussão; para a partilha de ideias e encaminhamentos; para o pensar e o repensar da prática pedagógica. O planejamento, a sua organização, implementação e reflexão são conceitos importantes e instrumentos que possibilitam a construção e compreensão da concepção de infância e adolescência, educação e papel do

educador. Nesse sentido, propomos o estudo sobre o que, por que e como planejar situações de aprendizagem significativa para as crianças e os alunos, buscando a qualidade da Escola.

Objetivos: Reunir os educadores para trocar experiências, dúvidas e aprendizados; Refletir e repensar as práticas pedagógicas e o papel de educador a partir de reflexões das observações e registros realizados na Escola; Discutir e compreender o processo de histórico da instituição que estamos inseridos; Definir funções, redefinir práticas, compreender o papel de cada um, no trabalho coletivo; construir a identidade institucional desta escola; Elaborar documentos que deem suportes ao nosso trabalho

Metas: esperamos fazer este trabalho com muito envolvimento. Que ao planejarmos nossas ações cotidianas e ao estarmos com os alunos, possamos olhar para o que estamos fazendo, buscando enxergar o caminho que estamos trilhando e realizando muitas, mas muitas perguntas.

Acreditamos que são as perguntas que nos movem, que nos fazem ficar atentos e que para isto possamos contar com a possibilidade da partilha; a possibilidade do diálogo e a possibilidade de estudos. Fevereiro de 2008

Incentivava a equipe escolar constantemente a perguntarem muito, estudarem, partilhar as experiências, angústias e conquistas e registrar pelo menos um parágrafo sobre a sua prática naquela semana. Isto foi estimulando-os a aprofundar os questionamentos individuais e coletivos, aumentando a confiança e parceria entre nós e passamos a vivenciar momentos ricos de auto avaliação, permitindo-nos durante a partilha coletiva revisar concepções, reformular as perguntas e hipóteses, alimentando nossas atuações, no pensar, no refletir, no agir e voltar a refletir sobre os desdobramentos de nossas ações.

A partir disto, fizemos um cronograma mensal para iniciarmos os trabalhos naquele ano. Foi um movimento muito intenso, cheio de energia, mas com muitos entraves. A falta de organização na distribuição das funções da fundação, a indefinição da escola como uma das unidades desta fundação, fazia com que as pessoas dos mais diversos setores desde os inseridos no mesmo espaço físico como engenharia, administrativo, manutenção, segurança, assistentes sociais, psicólogos, prestadores de serviços, veterinário, aos que à distância administravam todas as unidades como se fossem uma única coisa (presidente, vice-presidentes, conselheiros, recursos humanos, patrimônio), tornassem a escola um espaço todo misturado uma vez que estes setores tinham representações neste mesmo espaço físico. Era muito complicado e a pergunta que eu mais fazia era ‘com quem tenho que falar para resolver isto?’.

Ao perceber que não conseguiria mexer nesta estrutura, sem nem mesmo saber como ela se constituía, foquei a atuação no pedagógico e batalhava paralelamente para compreender este emaranhado que tinha me inserido buscando, simultaneamente, conhecer a identidade da fundação e potencializar sem desanimar a identidade da equipe educacional.

Concomitante a tudo isto, eu estava participando do Grupo de terça , no Gepec, com intuito de mostrar como e o que fazíamos na universidade para debater os dilemas e conquistas do cotidiano, comentei com a equipe escolar, na qual eu fazia parte como professora-coordenadora, o movimento que estava ocorrendo naquele grupo de estudos, com a “pipocas pedagógicas” e compartilhei (via e-mail) uma “Pipoca” minha, referente ao meu cotidiano de professora-coordenadora, para eles terem uma ideia do que se tratava.

“Gente querida, ontem fui agraciada por mais uma oportunidade de dois aprendizados quase simultâneos, entre muitos outros, mas tive que escolher e compartilho este! Em puro deleite, observando o 3º ano realizando uma aula ao ar livre, criando, produzindo,

participando em uma interação fantástica entre pessoas, natureza, materiais, propostas dirigidas e ações... Chega uma outra professora e começa a me contar a experiência vivida com os outros alunos do Ensino Médio no preparo da horta, ativando todo o sistema sensório entre força, cheiros, apreciações e cuidados... entre carriola, esterco, terras. Minha alegria, já não cabia mais em mim... 'ver ouvir' estas duas aulas... Eis que ao continuar o relato a professora, toda empolgada me diz que estes alunos pediram a ela algo em troca do trabalho realizado para horta! Confesso que meu 'pré- conceito' em relação ao ensino que se baseia em trocas para se chegar a um objetivo e não na formação autônoma, me fez verbalizar alto: 'Caramba!! Por que sempre tem que ter algo em troca????' Mas sabiamente a professora me pôs de novo no meu lugar e disse-me: 'Calma, eu ainda não terminei! Eles me pediram para ter uma aula livre de microscopia. Que eles pudessem escolher o que observar. E eu vou deixar... menos espermatozoide, é claro!! Novamente fui invadida pela alegria e agora somado ao aprendizado prático! Minha voz interior repetia 'Ouça Márcia, ouça mais e fale menos!!!' O que promoveu-me outro pensamento, um pouco mais de reflexão... seria este pedido uma troca mesmo?? Troca??Troca!! Seria troca?? Troca de quê e pra quê?'. (Abril/2008)

As “Pipocas Pedagógicas”, começaram a pipocar rapidamente também no cotidiano escolar em que estava inserida! O registro, a partilha e a reflexão passaram a assumir papéis fundamentais em nossas reuniões.

Os professores foram incorporando o exercício delicioso, porém difícil de registrar, ampliando esta prática, registrando individualmente pelo menos uma situação ocorrida na semana que considerassem importante trazer para partilhar no coletivo do grupo, independente do motivo (solicitar ajuda, partilhar algo que deu certo, partilhar angústias, partilhar conquistas, partilhar dúvidas...), as ideias individuais iam se somando às ideias dos demais e isto fortalecia nossas relações.

Já não se sentiam isolados, os dilemas e conquistas eram partilhados como situações menos pessoais, pois buscávamos, cada um do lugar que ocupava, contribuir para que pudéssemos avançar na melhoria do trabalho que estávamos realizando.

A escrita e o diálogo foram se intensificando de forma mais reflexiva a partir das vivências nestes tempo/espço que estavam transitando, ou seja, as reuniões e a prática em aula que, intensamente, foi nos constituindo como sujeitos de nossas ações e produtores de conhecimentos de nossas práticas. Como bem nos lembra Pierini (2008):

Bom é registrar para expressar, para tornar nas mãos o que se revela de cada um e torná-lo de todos, para materializar o revelado. Bom é registrar e trazer a tona fragmentos de momentos em que cada um se afirma, ao afirmar suas verdades, em que cada um ouve as verdades dos outros e melindra-se com elas, incomoda-se, inquieta-se, traz para o outro a sua inquietação, fala, publica as suas convicções, se revê ao rever o outro. (p.82)

Este movimento tem como um dos pressupostos fundamentais a ideia de que todos os seres humanos podem participar de uma sociedade justa e democrática como sujeitos livres e iguais. Seria ingenuidade ter coragem de propor, arriscar e ousar em uma proposta de trabalho coletivo?

É difícil aceitar que nem todas as mudanças acontecem, mas pelo menos, é possível vivenciar uma prática mais prazerosa no trabalho, com sentimento de pertencimento e ao mesmo tempo lutando com mais garra pelo que se acredita. Como tão belamente disse Paulo Freire (1987), ainda exilado:

Em história, se faz o que se pode, não o que se gostaria de fazer. E é só fazendo hoje o possível de hoje, que poderemos fazer amanhã o impossível de hoje. (p.68)

Nesta ótica, defendo que a função da escola é atuar em consonância com o processo de transformação social, trabalhando com crenças e pressupostos sociais para desvelar como determinadas forças atuam como obstáculos à democratização. Entende-se o conhecimento escolar em relação com

interesses de classe, raciais e de gênero, que se entretecem gerando múltiplas e mutantes configurações dentro de uma concepção libertadora da educação (FREIRE, 1982).

A função de um coordenador pedagógico ultrapassa a dimensão técnica, insuficiente para responder aos dilemas e ambiguidades entranhados no processo educativo, dando relevância à multiplicidade que compõe sua dimensão humana e suas contribuições para a promoção e co-instituição do trabalho docente coletiva, estão intimamente relacionadas com a promoção do diálogo e a relação de confiança no grupo e com o incentivo à reflexão por meio das narrativas.

O professor pode ser um intelectual transformador, capaz de refletir criticamente sobre sua prática, assumindo o ensino como uma atividade política que frequentemente tem que optar entre objetivos educativos conflituosos, tecidos por perspectivas éticas diferentes.

Se fosse possível mudar a realidade simplesmente através de nosso testemunho ou de nosso exemplo, teríamos de pensar que a realidade é mudada dentro da nossa consciência. Seria muito fácil, então, ser um professor libertador! (risadas) Porque não teríamos de fazer mais do que um exercício intelectual, e a sociedade mudaria! Não, não é essa a questão. Mudar as condições concretas da realidade significa uma prática política extraordinária, que exige mobilização, organização do povo, programas, essas coisas todas que não estão organizadas só dentro das escolas, que não podem ser organizadas só dentro de uma sala de aula ou de uma escola. (FREIRE, 1982, p. 162)

A transformação pretendida precisava ser qualificada, intencionada, sob pena de se limitar a um aperfeiçoamento técnico, de orientação pragmática, que não reconhece os objetivos educativos que perpassam a prática escolar e as normas como construções sociais, suscetíveis a crítica e substituíveis.

Diante dessas considerações fica evidente que todos os profissionais envolvidos direta ou indiretamente nos processos educacionais necessitam ter pleno conhecimento de suas atribuições e funções, para que assim

possam cumpri-las e atingir a expectativa maior, que é garantir a melhoria da qualidade da educação. É necessária participação e responsabilidade coletiva com o intuito de construir um ambiente formador em que todos sejam envolvidos ativamente, sabendo, cada qual o seu papel nesse contexto.

Pude perceber que a falta de conhecimento das atribuições do cargo que cada profissional exerce provoca entraves nas relações interpessoais, dificulta a autonomia e o desenvolvimento do trabalho diário, pois um acaba fazendo o trabalho do outro, no processo em que não estão cientes das suas responsabilidades.

Portanto, no âmbito educacional, acredito que todos precisam conhecer a normas que regem a instituição, a sua história, assim as relações administrativas se tornariam menos complexas e mais fáceis de serem geridas pelos seus representantes.

É fundamental proporcionar a construção da autonomia junto ao corpo docente e administrativo, pois ambos interferem no processo de democratização da gestão, e é por meio dela que se pode construir a descentralização das decisões e assim a melhoria da qualidade do ensino.

Enfim, a melhoria das relações interpessoais e o exercício da autonomia repercutem em uma mudança significativa e positiva no processo de ensino e da aprendizagem contribuindo assim para que a escola possa cumprir com a sua função social, fortalecendo o compromisso dos educadores com a qualidade de seu trabalho.

Observei que a maneira como a gestão é organizada na escola reflete significativamente no processo de aprendizagem dos alunos. O grupo vivia uma gestão autoritária, na qual havia uma valorização e um reforço para que cada integrante se conformasse com prescrições, sem nenhum investimento na relação eu e outro, que pudesse transformar a aprendizagem dos envolvidos, resgatando alguma subjetividade.

Todo o movimento provocado por mim, visava constituir uma nova experiência, tentando desvelar os movimentos do grupais, buscando o conhecimento por meio da experiência vivida por todos e cada um, para que fosse possível construir uma interação outra, foi preciso apostar que, na diversidade, havia a possibilidade de potencializar a diferença como fonte de criatividade e de trocas de referenciais, de ampliações de repertório e busca de novas soluções para os problemas vividas diariamente.

Com relação à subjetividade explicitada, é relevante considerar que o olhar constituído por esse tipo de pesquisa obedece a uma direção específica que vai do emissor/sujeito às construções de sentido do mundo. Essa construção histórica, cultural e individual ocorre por meio das narrativas que rememoram e avaliam a trajetória desse indivíduo e suas representações de mundo.

Investir na singularidade implica em vivenciar momentos de divergências e competições, de inseguranças, de reviravoltas, de mudanças de rumos. Para isto, é preciso aprender a conviver, a retomar conflitos para poder elaborá-los. Nenhum grupo nasce sabendo trabalhar junto. Para conquistar a cooperação no trabalho, fui preciso de um tempo de convivência, de forma que, dentro da constância de encontros, pode-se descobrir as potencialidades e as dificuldades e ensaiar outros caminhos.

É evidente que na necessidade de superação da situação vivida, havia o risco de me perder na coordenação, tendendo para apenas um dos lados, focando os indivíduos ou focando o social. Organizar uma proposta de trabalho exigiu cuidado em relacionar os dois focos, considerando as diversas, e muitas vezes ocultas à primeira reflexão, as faces do encontro entre pessoas e os seus contextos.

Compartilhando experiências, no convívio com os muitos outros, soube mais de mim mesma. E o outro sempre é uma referência para ampliação da minha consciência, que me possibilita sair do narcisismo e olhar para além de minha própria imagem.

Paulo Freire (1992) reintegra no homem as dimensões que fazem dele humano - indissociavelmente pessoal e social. Assim nos conta sobre a percepção crítica da consciência e sobre a

Importância manifesta do indivíduo, sem que se lhe atribua a força que não tem; é peso, igualmente reconhecido, em nossa vida, individual e social, dos sentimentos, da paixão, dos desejos, do medo, da adivinhação, da coragem de amar, de ter raiva. É a defesa veemente das posições humanistas que jamais resvalam em pieguismos (p.179).

No meu caso, uma professora-coordenadora em processo de formação, procurei seguir as orientações de Almeida e Bruno (2008), pelo menos no que se refere aos três contextos por elas indicados, que foram de extrema relevância para selar o compromisso do e no trabalho realizado. O contexto da vida pessoal (familiar, bairro, cidade); o da escola de formação inicial; e a atuação profissional (experiências anteriores).

Relevância esta que me possibilitou apurar o aprendizado e o exercício da escuta ativa e do olhar sensível, aprimorando estas habilidades que favoreceram a compreensão e elaboração sobre estes contextos (pessoal, de formação e profissional).

Considero relevante também a partilha da pesquisa realizada neste instituição, sobre os diversos contextos que ocorrem o processo formativo, bem como as limitações do mesmo, nos quais provavelmente outros professores-coordenadores atuarão.

Uma lição – Dilemas e transformações

As ‘experiências vividas’ ressaltam a heterogeneidade do processo, são conseqüências de situações diversas ou resultam de circunstâncias semelhantes envolvendo pessoas diferentes. Assumindo a perspectiva apresentada por Bakhtin (1981), é possível afirmar que uma experiência é o que são as representações que dela fazem o sujeito.

A representação da experiência é resultado do encontro de signos de natureza interna – consciência – e externa – as mensagens provêm do mundo exterior. A consciência individual se constitui neste movimento semiótico em que interagem a atividade mental e social.

Toda compreensão verdadeira tem compreensão dialogal.[...] Para cada palavra do enunciado que estamos em processo de compreender propomos, por assim dizer, um conjunto de palavras nossas como resposta [...] o significado se realiza só no processo da compreensão ativa e responsiva (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.131).

As reflexões sobre a inter-relação dinâmica entre palavra de outrem e palavra de autor não são o objeto deste trabalho e, por isso, não me aprofundarei sobre a questão. Mas, no que diz respeito ao processo de compreensão, é perceptível que essa discussão dá prosseguimento, nos discursos explicitados/apresentados, à reflexão sobre a noção de compreensão responsiva ativa já apresentada, ao tempo em que a aprofunda.

A reflexividade docente foi o pano de fundo deste trabalho, uma vez que o professor é compreendido como um profissional que atua como sujeito na formulação de propósitos e objetivos de seu trabalho, bem como das estratégias e dos meios que considera os mais adequados para atingir as metas desejadas. Além disso, acreditamos que a reflexividade é constituída, necessariamente, pela possibilidade de buscar fundamentar teoricamente as

tomadas de decisão cotidianas na direção de uma ação pedagógica cada vez mais intencional e comprometida. (SADALLA, 2006).

O ensino reflexivo (SCHON, 1992) aqui é definido como sendo formado por professores críticos que analisam suas teorias e práticas à medida que se debruçam sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre o seu ensino e as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas, sempre de forma coletiva com seus pares.

O cotidiano do professor é constituído de uma sucessão de micro decisões, as quais, muitas vezes, levam-no a deparar-se com situações a serem gerenciadas imediatamente, tendo pouco tempo para refletir simultaneamente à ação. A releitura da situação pode favorecer uma mudança de atitude, uma reorganização de procedimentos, a percepção de possíveis contradições entre o que fez e o que poderia ter sido feito, ou ainda, a intencionalidade da situação exitosa.

Logo no início do projeto, buscou-se, na literatura, a fundamentação teórica necessária à discussão da temática da indisciplina escolar, de modo a compreender aquelas ocorrências. As reuniões eram conduzidas de forma que todos os integrantes do GT discutissem textos previamente selecionados, bem como eram analisados procedimentos e ações intencionais adotadas pelos profissionais da escola, sendo os êxitos e as dificuldades debatidos coletivamente.

A transformação do sentido da prática pedagógica demanda um questionamento tanto das condições materiais do trabalho, de sua estrutura, objetivos e organização, quanto das concepções, valores e conhecimentos subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Os condicionantes externos estavam identificados pela equipe, foram apresentados com detalhes os elementos que impediam ou dificultavam o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais coesa, com mais qualidade e resultados mais satisfatórios a todos os envolvidos: como lidar

com a (in)disciplina; melhoria na comunicação de definição de funções; coesão curricular. Os condicionantes internos não são visíveis, ainda que também mencionados, como podemos perceber nas “Pipocas” compartilhadas por uma mesma professora:

“Pirua³⁸ - No início da tarde estava com uma turma muito agitada, que se provocam muito causando muitos conflitos internos. Mas nas duas primeiras aulas até que estavam “calmos”, passei uma atividade para a turma e começaram a fazer, mas um aluno ficou andando pela sala chamando os amigos para “falar” gritando sobre futebol. Pedi que iniciasse a atividade, me ignorava como se não conseguisse me ouvir, cheguei perto dele e disse: Vamos começar a lição, novamente me ignorou e levantou e foi conversar com seu colega. Nesse momento nossa secretária estava passando e pedi que chamasse nossa diretora. Após esse momento ele abriu o caderno, e começou a escrever. A coordenadora veio à sala e o convidou a sair para conversar, e com ela ele foi sem nenhuma resistência ou cara feia. Voltou à sala bravo comigo, emburrado e não fez nada. ‘Fui perto dele e falei baixinho: G... vamos fazer a atividade!’ E ele me disse baixinho: vai dar sua aula. Então pensei: Isso mesmo!!!! A conclusão que chego hoje é a de que alguns corações eu não tenho a chave!!!!!!

***Pipoca-** Logo após esta aula fui para o grupo de laboratório. Temos nosso projeto que esta em andamento, mas como estou em outros projetos pedi ajuda a esses alunos, pois precisava agilizar essa semana. Prontamente se dispuseram e já dividimos o grupo. Alguns ficaram no laboratório cortando as pets para futura horta suspensa, os outros foram comigo buscar esterco. Detalhe, tínhamos quatro rapazes, formamos três duplas e três carriolas, eu e uma aluna do 1 ano EM, nos separamos senão não iríamos aguentar. Quando fomos buscar o esterco de galinha (cama de galinha, direto da granja) ao abriremos o plástico que o cobria sentimos vontade de vomitar. Pense, enchemos as carriolas e além do mais tínhamos que ir cheirando tudo aquilo (empurrando a carriola) uns 400 metros!!!!!! Amigos que horror!!!! Não bastando tivemos que fazer duas viagens!!!!!! Entre brincadeiras e risos conseguimos, levar todo o esterco. Não bastando, precisávamos revolver os canteiros, para cobrir o fedor ou melhor o esterco. Amigos perdoem o mau cheiro que ficou nas salas. Ao terminar os alunos que carregaram o esterco me pediram algo em troca, então pensei: “to no mato”!!!!!! Perguntei o que gostariam e para minha surpresa e felicidade disseram: vamos fazer uma aula de microscopia!!!!!! Rapidamente respondi, claro que sim e aula livre (observarem o que quiserem), menos observação de espermatozóide!!!!!! **As vezes a felicidade nos chega tão de repente!!!!!!** (Pipoca compartilhada na reunião formativa- abril de 2008)*

³⁸ Os grifos foram feitos pela própria professora.

A presença velada dos condicionantes internos sinalizava a necessidade de proporcionar aos professores condições em que fosse possível questionar as concepções em que fundamentam suas práticas. Desvelar as contradições existentes nesta relação é fundamental para uma mudança efetiva, considere importante eles perceberem que teorias distintas podem se opor sem que cada uma delas perca sua validade dentro da perspectiva em que se originou. Por pertencerem a racionalidades diferentes, não são igualmente válidas para atingir todos os objetivos, apesar de se manterem igualmente coerentes se tomamos seu ponto de vista como referência para análise.

A posse de uma forma de conhecimento implica automaticamente uma reforma do espírito. É preciso, pois, dirigir nossas pesquisas para uma nova pedagogia (BACHELARD, 1947, p.105).

A observação, interrogação e análise dos relatos e registros partilhados pelos professores, foram procedimentos interessantes para promover a reflexão individual e a ajuda coletiva ao ser compartilhada voluntariamente para todo grupo, explicitando as marcas de suas concepções presentes nas narrativas compartilhadas durante o início das reuniões semanais.

“Ai, que eu acho que tenho tido mais oportunidades de aprendizado do que tempo para assimilá-los. No meio o turbilhão de coisas que tem acontecido, acho que o aprendizado mais marcante pra mim neste momento se deu no limiar dos meus momentos de solidão e de compartilhamento com os alunos, professores e todos presentes nos nossos dias na fundação [...]” (trecho da Pipoca Pedagógica da professora de História-maio 2008)

“A cada dia esses alunos nos ensinam algo diferente cada um do seu jeito, bem isso foi um grande aprendizado.” (trecho da

Pipoca Pedagógica da professora de responsável pela' Hora de Estudos³⁹- abril 2008)

“A pressa é algo que nos atrapalha em diversos momentos de nossa existência: no comer, no andar, no falar, no fazer e em outras ações muito mais interessantes. Já dizia o ditado mais do que batido: "Quem tem pressa come cru. Pois bem, percebi que há algo que pode piorar a pressa... a sua união com a competição [...]" (trecho da Pipoca Pedagógica do professor de Matemática -setembro 2008)

“O avesso que me faz pensar... que me faz sentir e descobrir que as coisas aprendidas são mais bonitas e misteriosas quando surgidas do impensável...” (trecho da Pipoca Pedagógica da professora de Arte- abril 2008).

Por meio de exemplos distintos, os professores mostram como a reflexão da própria prática desenvolvida com os alunos e alunas, assinala aspectos significativos para melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem. Indicam também a confiança e o quanto a escrita incorporada ajudou na dinâmica pedagógica, compartilhando os dilemas e partilhando transformações.

Ao serem ouvidos, ao partilharem suas angústias, suas dúvidas e suas conquistas, foram percebendo o quanto era possível se ajudarem, mutuamente. Isto refletiu em suas práticas cotidianas, contagiando os professores e profissionais de todos os segmentos.

Com relação à (in)disciplina tão alarmada:

“Quando falo de pipoca lembro sempre de circo, quando falo de circo lembro sempre de alegria. Amo tudo isso, mas a alegria que tive hoje foi ver que pode acontecer a escola dos meus sonhos, e sonhos

³⁹ Pelo fato de estudarem em período integral (permaneciam 10 horas na escola) Hora de Estudos era um componente curricular no qual os alunos realizavam suas tarefas e ou estudos diários, sempre acompanhados por uma professora.

se realizam, Basta acreditar!!! Então o que é mesmo que quero contar????... Hoje do vidro da nossa sala vejo um movimento diferente no gramado, sai para ver o que estava acontecendo. Caaaalma, é só a turma do terceiro ano deitados contornando seus corpinhos. Como assim??? Eles deitados num papel do tamanho deles e contornando seu corpo e depois pendurando num varal feito cordel do corpo. Tinha indisciplina???? Nãaaaaaaao!!!! Tinha sim uma interação grande entre professores alunos e meio. Fantásticoooooo!!!!!! Então como podemos fazer para controlar a indisciplina mesmoooo? Parabéns professoras e alunos do terceiro ano. Beijos e até a próxima pipoca da alegria” (Pipoca Pedagógica da diretora institucional – maio 2008).

“Aconteceu em uma aula com o 6º ano na qual mal consegui explicar a atividade proposta, pois passei muito tempo tentando acalmá-los e fazer com que me ouvissem. Ao terminar a aula estava saindo muito chateada quando uma aluna (que não tinha parado um minuto) me deu uma cartinha com essas palavras: Prô você precisa se acostumar, não é só com você que acontece isso. Alguns alunos não obedecem, mas se eu estiver no meio deles por favor, me desculpe. E um desenho dela com a frase I am sorry! e eu dizendo No problem! Fiquei pensando: Será que se eu tivesse usado toda aquela situação e proposto aos alunos que fizessem um diálogo em Inglês sobre aquele momento teria funcionado? Até que ponto eles tem consciência de suas atitudes? A frase que ela usou era para eu me acostumar com a bagunça ou era para mostrar um pouco do que eles estavam sentindo com as mudanças do 5º para o 6º ano?” (Pipoca Pedagógica da professora do Setor de Apoio Pedagógico – abril 2008)

Bakhtin (2006) nos fala do lugar ocupado pelo eu e de como, a partir desse lugar, desse aqui se enlaça com a existência do outro, aquele ali, e desse enlace surgem dois pontos cruciais para uma contemplação estética e,

então, uma valoração ética, cujo encontro com a alteridade é que propicia esta apreciação.

“A situação era bastante difícil no 8º ano. Chegou ao (meu) limite, quando um dos alunos se recusou a fazer as atividades propostas, gritou comigo, com os colegas e ficou chutando o material de um deles. Perdi a paciência, e pedi que se retirasse da sala. Frente a isso, senti a necessidade de desenvolver alguma tarefa a fim de atenuarmos e, quem sabe, resolver esses conflitos. Na semana seguinte, coloquei na lousa uma tabela com quatro colunas. A primeira trazia os dizeres ‘Situações de conflito’. A segunda ‘como agimos diante dos conflitos’. A terceira “qual a melhor solução para resolvê-los”. E a quarta, “regras para situações conflituosas”. Nosso objetivo era identificar os reais motivos geradores dos conflitos existentes em nossas aulas, e perceber a responsabilidade de cada um na construção dos mesmos. Para iniciarmos a atividade, pedi que citassem situações de conflito. O mesmo aluno com quem tive sérios problemas na semana anterior respondeu de pronto: “folga do professor!”. Confesso que perdi o chão. Não que eu não me imaginasse como um agente gerador de conflitos, mas folgada?! Pedi para que o aluno explicasse melhor. Precisava compreender o que ele entendia por folga. Depois que algumas propostas foram feitas, chegamos à conclusão de que folga é a invasão do espaço dos outros. Perguntei em pensamento: qual é o espaço que eu estou invadindo? E para à sala, questioneei: a folga existe somente na figura do professor? Encontramos vários exemplos de situação de ‘folga’ em nosso cotidiano...” E como reagimos diante de uma situação de folga? Nas respostas bastante sinceras: ‘xingamo’, ‘tiramos satisfação’, ou ‘vamos para porrada, mesmo!’. Será que posturas como essas solucionam ou agravam os conflitos, perguntei. A maioria deles concordou que o melhor caminho não passava por xingamentos, mas que tampouco podiam ‘deixar barato’. Buscando preencher a próxima coluna, conversamos sobre qual a melhor ação

diante de um conflito dessa natureza. Propostas dadas por eles: chamar a coordenadora, colocar pra fora da sala... Mas logo em seguida, os próprios alunos apontaram que essas medidas pouco ou nada resolveriam, pois 'a coordenadora poderia chamar os pais, eles apanhariam em casa, ficariam revoltados e fariam tudo de novo'. Foi quando mais uma vez fui surpreendida pela proposta de uma aluna: 'precisamos saber qual é o espaço de cada um!' Qual seria então o espaço de cada um no interior da sala (?), continuei. Embora não fosse assim que se comportassem, todos pareciam saber qual é e o que fazer com seu espaço. Respeitar o outro, aproveitar as oportunidades, fazer as atividades, saber ouvir etc. Por fim, na coluna regras para situações conflituosas, estabelecemos medidas pontuais, e uma regra geral: procurar observar nossas atitudes, para não invadirmos um espaço do outro. A situação continua difícil no oitavo ano, mas agora temos uma nova ferramenta: 'será que não estamos sendo folgados?', pergunto diante do início dos conflitos. Pergunto a eles, e a mim mesma!" (Pipoca Pedagógica da professora de História – agosto 2008)

O espaço/tempo para as discussões pedagógicas, os estudos, as leituras, a reflexão sobre a prática, o construir conjunto o viés curricular que sustentava nossas ações e o engajamento das pessoas ali envolvidas, renovaram minhas energias e fizeram renascer a minha crença nas possibilidades da educação e a auto formação e a contribuição dos diversos pares que podemos constituir, ou seja, reflexões entre professores que lecionam nas mesmas áreas do conhecimento; professores do mesmo segmento, mas de áreas de conhecimento distintas...

Este movimento todo trouxe a máxima do pensamento dialógico e a figuração da minha atuação na coordenação em questão, ocupava um lugar de liderança, onde procurava não me controlar para não ser a dona da palavra, mas sim uma regente habilidosa que organiza personagens, consciências, que falam por si, em um projeto maior que o dizer.

Percebi, assim como Pierini (2008), que as ações desenvolvidas nas reuniões com integração com todos os professores envolvidos neste processo, garantiram não só a valorização do nosso trabalho, mas também permitiu a possibilidade de reinventarmos alguns valores e crenças, ao legitimar seu caráter coletivo.

“Desde que recebi o convite para escrever uma ‘Pipoca’ fiquei pensando que não haveria meios de contar algo proveitoso, já que iniciei minhas atividades na Fundação há pouco tempo. Então, na quarta- feira do dia 11/04, tive uma experiência desagradabilíssima no 1º ano do fundamental. Experiência essa que me fez sair da escola nesse dia extremamente transtornada, frustrada e questionando inúmeras coisas. No dia seguinte já estava tensa e pensando em como seria mais um dia depois do ocorrido. No final da tarde tive a oportunidade de ler um livro do Stephen King, ‘O Homem que Amava Caixas’ e li depois com as crianças...O livro fala sobre a dificuldade de um pai demonstrar o amor que sente pelo filho, então ele usa as caixas para fazer coisas para o garoto ...pipas, aviões, carrinhos...Uma forma de partilhar o amor somente através dos gestos. Li também o comentário do livro que fala que o autor perdeu a audição ainda criança e começou a usar a pintura para se expressar. Logo após a leitura conversamos sobre essas diversas formas de demonstrar o que sentimos, seja bom ou não e alguns falaram um pouquinho sobre o que entendiam a respeito de expressar isso e de que forma o fazem em relação ao próximo. Depois disso eles me abraçaram dizendo que abraçar também era demonstrar que gostamos de uma pessoa...e se abraçaram também. Depois disso penso que a agressividade pode ser a forma de comunicação de algumas crianças e gostaria de mostrar a elas que existem outros meios de se fazer isso. Decidi que o 1º Ano terá sua própria Caixa, que será decorada por todos e ficará na sala para que os alunos possam explorar as diferentes formas de comunicação usando desenhos, recortes, colagens, pinturas ou mostrando em palavras o que sentem. É uma ideia ainda a ser pensada e ampliada,

mas acredito nela e sei que conseguiremos boas surpresas.” (Pipoca Pedagógica da professora iniciante – na profissão e na fundação – do 2º ano – abril 2008)

Estas narrativas animam o debate sobre dois temas que condicionam a ação, mesmo quando não são percebidos: A aceitação da participação do aluno como parte do processo de construção do conhecimento e a importância do diálogo, do ouvir e do falar, como elementos essenciais para o desenvolvimento do conhecimento científico como ‘novas’ perspectivas no processo de ensino e aprendizagem, de todos os envolvidos.

“Como todos vocês, ou a maioria de vocês sabem eu tive e estou tendo algumas dificuldades no começo dessa nova jornada que eu tanto aguardei. E tanto aguardei esta oportunidade que agora que ela me apareceu, acho que eu havia me esquecido que tudo nesta vida e absolutamente tudo é um processo lento e agriçoso. Então, eu cheguei frente à esses alunos enérgicos e espertíssimos cheia de grandes expectativas quanto às aulas, acho que eu tinha em mente várias ideias do que seriam ótimas aulas e aulas produtivas e interessantes. E durante as primeiras dificuldades que enfrentei e algumas que ainda enfrento em sala de aula, com situações de recusa à participação da aula por alguns alunos e com as dificuldades de nos ouvirmos, fui percebendo que algo não estava funcionando. Aí conversei bastante com alguns professores, pedi alguns conselhos e ajudas e pouco à pouco fui me dando conta de que o formato das aulas não estava se encaixando às necessidades daqueles alunos naquele momento. E que o comportamento deles talvez seja um reflexo de que nós ainda estamos encontrando este caminho que nos cativa e nos interesse. E, claro, que ingenuidade a minha, não tem uma aula bacana sem a participação dos alunos! As aulas tem que ser para eles e por eles! Eu agradeço a todos pelo apoio e conselhos nessa empreitada que nos desafia a ser pessoas

cada vez melhores!” (Pipoca Pedagógica da professora Geografia – fevereiro 2009).

Na obra *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2003) retoma o questionamento da enunciação monológica (“Viver significa participar do diálogo”, p.348, por exemplo) e da compreensão passiva, só existentes em momentos de abstração.

O falante e o ouvinte se alternam (alternância dos sujeitos do discurso), o que difere radicalmente de um esquema linguístico e comunicacional que os cristaliza em suas posições, atribuindo processos ativos ao falante e passivos ao ouvinte.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2003, p.271).

A resposta pode se realizar não apenas verbalmente, mas por ações e também pode não ser imediata: “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2003, p.272).

A escola, local onde diversas experiências, palavras e compreensões se configuram e se confrontam, tomada como espaço social de luta pelas definições da realidade, é o espaço propício no qual se pode desenvolver o senso crítico e o respeito pela dignidade humana.

Essa experiência dialógica, segundo concepção freiriana, impulsiona-nos a investigar criticamente o mundo, problematizando nossa relação com ele. Isso se deu segundo um processo de admiração do próprio conhecimento, ou seja, o ser humano volta-se para olhar como conhece e de que modo está conhecendo. O conhecimento admirado, ao tornar-se objeto de discussão na troca com outros homens, é readmirado com eles. Essa

experiência de comunicabilidade poderá constituir para os admiradores um saber ampliado; um conhecer melhor.

Assim como Paulo Freire (2006), defendo que o mundo humano é um mundo de comunicação: “o mundo social e humano, não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano” (p.65). Um conhecimento que se origina no encontro entre pessoas e se faz histórico no diálogo. Em Educação como Prática da Liberdade, Paulo Freire (1987) assim define:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (p.115)

Relaciono o fenômeno do diálogo, enquanto reflexão crítica do real, a um conjunto de valores sem o qual não é possível a sua ocorrência: o diálogo concretiza-se em atos de amor, de humildade, de fé, de confiança, de esperança.

É ato de amor por não ser experiência voltada a interesses próprios, mas sim expressão de compromisso com os homens e com o mundo. O amor ao mundo e às pessoas está no fundamento da criação e recriação do mundo como processo de humanização. Esse amor é condição de emancipação entre os homens chamados a serem sujeitos da história na responsabilidade pelo mundo.

Ser humilde é um valor importante na atitude dialógica, por levar o ser humano a perceber o outro tão homem quanto a si mesmo. Com a humildade os homens não buscam agir sob soberba, pois passam a entender que ninguém é superior a ninguém. E o diálogo é incompatível com a autossuficiência e com a supremacia. A humildade entre pessoas exige uma postura de horizontalidade. As pessoas reconhecem ter direitos e

deveres tanto quanto as outras pessoas; de saber-se crítica ou ignorante tanto quanto outras; de saber-se possuidor de saberes e verdades tanto quanto outros homens. É saber que a pronúncia do mundo é tarefa de todos, e não exclusividade de alguns.

A fé nas pessoas, dada a priori do diálogo, fundamenta-se na vocação de ser mais. Acredita-se na possibilidade de cada pessoa de ser mais livre, de ser mais crítica, de ser mais criativa, de ser mais transformadora. Portanto, ter fé nas pessoas é uma escolha vivida antes mesmo de estar diante de um outro.

Confiar nas pessoas é ter a capacidade de ser concretamente companheiro no ato de pronunciar o mundo, buscando coerência entre aquilo que se faz com aquilo que se fala. Por meio da confiança, chega-se à maior clareza nas trocas de intenções. A confiança é experiência posterior ao diálogo, resulta do encontro entre homens como sujeitos na pronúncia e na transformação do mundo.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos (FREIRE, 1987, p. 94)

A construção de uma prática coletiva, que qualifique e dignifique o nosso trabalho, demanda a conquista e manutenção da autonomia, que se encontra articulada ao reconhecimento de que a prática profissional está ancorada em um posicionamento. Autonomia que se revela na capacidade de cada um, individual e coletivamente, criar alternativas para sua ação.

“[...] começamos o ano de 2008 com o novo. Eu estava cheia de dúvidas, medo, insegurança, mas com muita vontade e trabalhar, aprender e ser muito feliz, pois amo o que faço e isso contribui muito para que meus sonhos e projetos sejam realizados com muito carinho, prazer e satisfação. Não posso negar que o primeiro impacto

que tive com a nova coordenação foi assustador, pois a mesma demonstrava muita sede de trabalho e um raciocínio de grupo que naquele momento eu não me via nele. Pensei que não iria conseguir acompanhar um ritmo tão intenso. Aos poucos você foi me acalmando e me desestruturando. Então pensei que esse vai ser o ano. Vesti a camisa desse novo que vinha no embebedar de muito conhecimento. As vezes quanto pergunto, você não me responde com palavras ou frases prontas, mas me faz pensar, refletir, me faz outras perguntas, é onde acabo entendendo qual é o papel de cada um nessa equipe e principalmente qual é o meu” (Prof.^a do 5º ano EF)⁴⁰.

A professora, nessa situação, relata sentir-se apoiada e encorajada a trabalhar, buscando superação de uma prática cotidiana que pode ser transformada. Reconhece as especificidades de cada uma de nós. Busca caminhos para reconstruir sua atuação mediante as novas leituras de seu fazer que o domínio do conhecimento que possui lhe permite.

O sentimento de pertencimento é especialmente significativo para a construção da autonomia profissional. No início se configurou como um dos entraves para o desenvolvimento do trabalho na e na coordenação, em especial pelo distanciamento entre reflexão e a ação e pela dificuldade para por em prática as discussões realizadas em nossos encontros coletivos.

“Tenho plena convicção de que as relações estabelecidas na escola entre gestão, docentes, discentes e funcionários contribuíram muito e tem contribuído para meu crescimento pessoal e profissional. É um espaço aberto ao diálogo, aos debates, a escuta e a fala, que proporcionam um crescimento coletivo e um ambiente onde o processo de conhecimento é construído coletivamente, os envolvidos são respeitados na sua individualidade e especificidades o que

⁴⁰ Fragmento de um relato de autoavaliação solicitado no final do primeiro trimestre de 2008.

alavanca e potencializa a construção de uma comunidade que aprende por meio de trocas e experiências.” (Profº de Filosofia)⁴¹

Para a reconstrução da identidade escolar, não basta a escolha de um modelo diferente de atuação pedagógica, é preciso muita indagação, crítica, ruptura e reconstrução de referencial teórico, que nem sempre é percebido. O não reconhecimento da teoria em nossas práticas é o que dificulta a clareza das concepções que a mantém e quais aspectos precisavam ser redefinidos com a assunção de uma nova proposta.

Como representante desta sociedade escolar, buscava compreender o ordenamento e as operações intelectuais instituídas, por meio da apresentação de ideias e concepções do contexto apresentado, das práticas que permitem reconhecer uma identidade social, observada pelo modo de estar e significar o mundo e sua posição dentro dele. A representação considera também as formas padronizadas e objetivas de comportamento e o modo como pessoas representativas, coletivas ou singulares, definem a existência de um grupo, classe ou comunidade (CHARTIER, 2002).

Esta linguagem representativa influencia a história cultural deste coletivo e pode ser entendida a partir das classificações e exclusões produtoras de configurações sociais e conceituais próprias de um tempo e de um espaço.

Essas categorizações são historicamente produzidas por práticas sociais, políticas e discursivas, produtoras de signos. Neste contexto, identidade, enquanto concepção política, pressupõe entender equívocos históricos e atuais que envolvem o conceito, mediante as ações e comportamentos sociais que estão sendo estabelecidos por meio dela (FERNANDES, 2006).

Não há como negar que a temática das identidades sociais está ligada ao entendimento da linguagem como discurso, tendo em vista que ao utilizar a língua, expõem-se valores e crenças que refletem a visão de um grupo

⁴¹ Fragmento do relato oral e escrito de um professor de filosofia, ao terminar de apresentar ao grupo a identidade da área em que ela atua e o que esta prática adotada por nós, representava para ele.

social a que pertence, sendo originária do encontro entre sujeitos. Os significados são construídos pela ação do homem no mundo e no partilhar de outras vozes, lugar de onde surgem os signos sociais, sendo estes fatores constituintes da sua identidade e consciência social.

Balizada pela teoria bakhtiniana, compreendo que a consciência individual do sujeito constrói-se por meio do diálogo social, esta se encontra impregnada de discurso ideológico. Considerando a linguagem como interlocutora, as modificações ocorridas na infraestrutura, transformam as superestruturas e suas ideologias. Estas, por seu turno, alteram as identidades sociais.

Visão corroborada pelos estudos apresentados, que percebem a identidade como em constante reconstrução modificada e construída com o outro e pelas variações ocorridas em âmbito social.

No que concerne ao indivíduo, no decorrer de sua existência ele transita por diversas comunidades, sejam elas a própria casa, a escola, a religião, os amigos, a internet etc., que mudam na trajetória de sua existência. A maneira como cada ser participa destas comunidades ou grupos, representa experiências de troca, de aprendizagem que irá constituindo sua identidade.

A construção da proposta de trabalho coletivo foi se estruturando a partir de uma pedagogia participativa e compreensão de que as crenças, os valores, as práticas, as teorias dos sujeitos, professores e crianças constroem e constituem o cotidiano educativo, baseada na participação.

Formosinho (2007; 2011) afirma que a pedagogia da participação reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores. Essa integração parte do resultado do espaço de ação e reflexão, bem como do espaço da produção de narrativas sobre o fazer e para o fazer. A autora define que:

A pedagogia da participação centra-se nos autores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-históricos-culturais. A pedagogia da participação realiza um diálogo constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os autores, porque esses são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos de educação (FORMOSINHO, 2007, p.18-19).

Esse contexto participativo alicerça-se na tarefa de construção de um ambiente educativo complexo que possibilite a emergência de múltiplas condições para construir e partilhar o conhecimento. A tarefa de constituir a interação e a escuta, bem como a tarefa de dialogar com a história para a escolha de um fazer pedagógico que permita a participação e construção do conhecimento (FORMOSINHO, 2007; 2011).

Portanto, na (des)(re)construção da identidade escolar, o importante foi que a pedagogia-em-participação se construiu com os sujeitos envolvidos na partilha do contexto educativo (saberes, crenças, teoria, prática, valores) e na vivência de novas experiências na co-participação.

O conceito de identidade escolar foi se construindo, ampliando as relações dialógicas que permitiram que as diversas vozes se manifestassem e interagissem, fazendo com que as necessidades apresentadas fossem conciliadas com os anseios de adaptar-se às novas condições.

Nessa perspectiva, as forças díspares passaram a coexistir pela elocução, seja escrita ou falada, com a necessidade de expressar um ponto de vista que é construído processualmente. Os enunciados são pronunciados, buscando na história, na vida, na cultura, no contexto e nos saberes partilhados entre os participantes, suas construções identitárias.

As construções identitárias foram sendo situadas sócio historicamente, nascendo da relação dos sujeitos e de sentidos e seus efeitos múltiplos que se efetivam nos encontros estabelecidos no contexto escolar que estavam

inseridos, na busca da identidade local, permeados de situações precisas influenciadoras de práticas discursivas que estão constantemente em transformação.

O processo de construção e reconstrução de identidades foi possibilitado pela participação dos indivíduos nos grupos, bem como pela forma que os mesmo agem e se relacionam em seu cerne. Estes fatores determinaram a nossa trajetória, a maneira de se apresentar e estar em meio social e ainda faz da identidade uma identidade que se movimenta, com o objetivo de tornar-se ou vir a ser diferente.

Enquanto uma estrutura não fixa, a identidade não se mantém estática no tempo e no espaço, ela se associa ao contexto ao qual está inserida, sendo transformada por esta realidade. Por ser formada historicamente, incorpora o passado e o futuro no processo de negociação com o presente, selecionando o que contribui e o que passa a ser marginal na sua constituição.

A escola torna-se campo onde podemos interagir e experimentar, afetar e ser afetados, constituir signos e se reconhecer no objeto e ser nele reconhecido dialogicamente. Neste jogo estrutural de sentidos, é importante que se mantenha uma interpretação ativa que possibilite a criação constante de novas formas de agir.

Assim como Bakhtin (2006), a partir da linguagem, foi possível entender que o indivíduo pode reconstruir sua história por meio da interação estabelecida com outros frente a uma realidade específica, atribuindo assim novos sentidos ao modo de interpretar a realidade, sem mais pensar em identidades estanques, mas fluídas e múltiplas.

O processo coletivo foi estimulando os sujeitos a ultrapassarem suas possibilidades e favoreceu a construção de um movimento que impulsionou a transformação. Segundo Vigotsky (1988), há uma interação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo que em muitos momentos a

aprendizagem se antecipa e estimula o desenvolvimento, como nos exemplos que encontramos nos registros realizados, nas devolutivas que professores deram ao avaliarem o primeiro semestre de trabalho:

“Precisamos superar os desafios, equilíbrio, dar novo sentido, transformar.” (Prof. Educação Física – 1º caderno de registros – ano 2008)

“Sinto-me parte significativa desse novo projeto, onde antes me sentia apenas um complemento, uma cumpridora de tarefas, sem nenhum tipo de autonomia pedagógica” (Professora do 5º ano – 1º caderno de registros – ano 2008)

“Aprender: diferente de apreender. Na apreensão o indivíduo apenas armazena informações que não fazem sentido objetivo para sua realidade existencial. Aprender pressupõe mudanças substanciais naquilo que eu sou, como vejo o mundo e porquê vejo o mundo desta forma. Aprender significa para mim um processo constante de significação e ressignificação de vida, valores, objetivos e ações” (Prof. de Filosofia – 2º caderno de registro – ano 2009)

“Sempre é possível aprender algo, não importa onde esteja, desde que esteja aberto para...(o novo, experimentando ou refletindo), fazendo nossas escolhas” (Prof.^a de ciências – 3º caderno de registros – ano 2010)

Com estas narrativas, os professores demonstram perceber a interação entre aprendizagem e desenvolvimento com um olhar prospectivo. Apresentam uma abertura consolidada como elementos que dão pistas para aprendizagem do desconhecido. O não saber em diálogo com o saber se tornou estímulo para novas aprendizagens.

A possibilidade de compartilhar conhecimentos e processos entre as pessoas é insubstituível no desenvolvimento do pensamento do sujeito, pois

nas atividades coletivas surgem os conhecimentos e ferramentas que uma vez internalizados, constituem sua atividade interior (VIGOTSKY, 1998).

Este conjunto de fatores deixa evidente a função mediadora da cultura, indica a heterogeneidade de processos deflagrados e de resultados alcançados. O itinerário escolar se define por esta heterogeneidade. O processo de ensino e aprendizagem não pode ocorrer à margem dos processos interpretativos constituídos pelos conhecimentos que os sujeitos já possuem.

Evidencia-se também a função articuladora da professora-coordenadora na prática pedagógica que se constrói e se reconstrói permanentemente pelas pessoas que dela participam sendo a compreensão negociada entre as diversas perspectivas existentes.

E com a mensagem abaixo iniciamos o 2º semestre de 2008:

“Considerações sobre o processo de escrever e avaliar

A cada um de nós foi feito o convite para realizarmos um balanço do processo vivido ao longo do primeiro semestre deste ano letivo de 2008. Ano de mudanças, de redirecionamentos, de novas pessoas em novas funções dentro do espaço pedagógico e da Fundação. Deslocamentos, incômodos, descobertas, outros olhares, parcerias... enfim, foi lançado o desafio de assumirmos coletivamente, o pensar sobre nossos saberes. Não é um caminho fácil, pois somos ‘demasiados humanos’ (como diria o filósofo Nietzsche) e esbarramos na rotina diária, na correria pessoal e profissional, no atendimento às urgências e na definição das emergências, no desânimo e stress que a vida nos proporciona, nos desencontros, nas expectativas não atingidas pela escola, pela coordenação, pelos próprios colegas de trabalho, nas limitações e na das outras pessoas, etc. Mas porque somos ‘demasiados humanos’, nos encontramos nos arriscamos, olhamos atentos, aprendemos e ensinamos e por isso mesmo, transformamos nosso cotidiano de trabalho em um ambiente de

constante aprendizagem. Encerramos este semestre com algumas conquistas importantes em nosso fazer pedagógico, administrativo, psicológico, esportivo, artístico, cultural... e, por isso mesmo, será grande o desafio para este segundo semestre. Ano de novos/outros aprendizados e oportunidades. Na confiança que podemos contar com o apoio de cada um que compõe esta equipe contribuindo com práticas, diálogos, trocas, reflexões, união, registros, redimensionamentos, conquistas, muitas conquistas. Que tenhamos um excelente 2º semestre. Como dizia nosso eterno mestre, Paulo Freire: 'o caminho se descobre ao caminhar'.

Equipe Educacional

C. - orientadora educacional de todas as unidades da Fundação

Márcia - professora-coordenadora da Escola

P. - diretora da institucional da Fundação

Observa-se neste registro a existência de duas evidências sobre o processo que está se delineando. Uma está na relação de confiança que, enquanto professora-coordenadora, fui adquirindo em relação as suas propostas e arriscando-me a pô-las em prática. A constante reflexão e avaliação da prática faziam dos resultados alcançados a mola propulsora e me animava a arriscar-me um pouco mais, comecei a assumir e a expressar meus pensamentos, como única representante da escola no que se referia ao trabalho cotidiano.

Tomava a palavra, o que segundo De Certeau (1998, 2000), é fundamental para um projeto social emancipatório que precisa trabalhar a diversidade de saberes e de formas de vida existentes no contexto social e, portanto, presentes no cotidiano da escola, para redimensionar as práticas escolares, desafiando o fragmentação que existia, tentando construir bases sólidas para a construção de um trabalho bem sucedido.

A outra evidência se revela no final da narrativa, anunciando que ainda havia problemas na definição de papéis e o fato de só haver outros nomes aparecendo como equipe educacional, com desvios de funções e não participavam ativamente das ações escolares, bem como a escola ainda estava sem uma direção escolar.

As questões administrativas em função da postura da orientadora não deixavam que a diretora fosse uma agente de soluções. Como havia concluído a pesquisa de resgate histórico da instituição, já entendia melhor o que se passava e todas as conquistas anteriores e identificava que a experiência das pessoas que haviam participado da construção da fundação foi muito importante para dar continuidade ao trabalho. Estávamos em um espaço educacional que não podia se expandir, se mostrar, o que era muito difícil, sufocante mesmo.

Como professora-coordenadora, não tinha autonomia para tomar decisões, para deliberar, o que dificultava as conquistas com o corpo docente. Parei de debater o pedagógico com a equipe diretiva em função de tantas emergências administrativas. Foi quando fiquei sabendo que me nomeariam diretora, o que se concretizou e esta situação mudou muito pouco. Considerava a falta de definição nas funções a maior dificuldade que enfrentei. Pedagogicamente, continuava a ter uma liberdade de trabalho que permitia que as coisas caminhassem, mas as condições eram tão adversas que essa liberdade era relativa.

Fui nomeada diretora, no entanto, não foi autorizada a contratação de uma nova coordenadora, sob a alegação de que eu estava dando conta do recado, só me faltava autonomia para tomar as decisões, para deliberar, mas que ficasse claro, que esta autonomia tinha limites e eu precisaria passar tudo antes para aprovação da orientadora educacional⁴², que na

⁴² Nesta instituição a função da orientadora educacional se configurava em uma gerência administrativa, responsável por supervisionar todas as unidades da fundação.

verdade exercia a função de gerente administrativo e tinha um perfil extremamente controlador e castrador.

Para minha sorte, ela via em mim a possibilidade de ter uma pessoa com experiência pedagógica no trabalho com crianças e sabia que eu não gostava da parte administrativa, sendo assim não se sentia ameaçada. Foi ela mesma quem me disse isto, quando veio me notificar que tinha sido nomeada diretora, que passaria a assinar os documentos da escola, mas que nada mudaria em relação a coordenação, que era para continuar o trabalho pedagógico, pois ela me daria todo o suporte administrativo.

Para mim, ter autonomia e tomar a palavra foi fundamental. Estava preocupada em permitir que as diferenças existentes se expressassem, ajudava os professores a recuperarem e assumirem suas próprias palavras. A palavra, elemento essencial na constituição e explicitação das múltiplas identidades, também é central na prática pedagógica, sendo a escola, um importante espaço de encontro, explicitação e configuração da diferença ou da negação, pela palavra.

Como professora-coordenadora me movia entre três mundos: o mundo das práticas escolares projetadas por seus mantenedores; o mundo real no qual viviam os alunos, e o que consideramos poder ser o terceiro mundo, o mundo das práticas pedagógicas transformadas, demarcado pela ideia de uma escola crítica.

Tendo que atuar em diferentes frentes, com múltiplas expectativas e perspectivas que perpassaram tal movimento, passei a ocupar os espaços que conseguia de acordo com as oportunidades que surgiam na prática cotidiana, fui articulando as mudanças.

Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares

vão abrindo na vigilância do poder proprietário. [...] Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (DE CERTEAU, 1998, p. 101).

Os novos lugares, mutantes, alternativos, estão marcados pela pluralidade, outorgando novo valor à diferença e dando relevância à rede de interações que sustenta o processo de construção do conhecimento. Algumas certezas, mal acomodadas, já substituídas por novas interrogações, colocam em tensão os processos de reprodução, negação, construção e superação dos conhecimentos. Superados os limites rígidos, saber e não-saber emergem como momentos do processo de conhecimento, representando tanto respostas como perguntas, segundo onde se inicia e para onde se orienta o olhar. Neste movimento há um intenso processo de formação.

Dentre as novas práticas desenvolvidas nesta nova função atribuída, estava a concepção e a decisão de potencializar o processo pedagógico ao máximo que pudesse. Minha segurança em relação ao trabalho aumentou, mas continuei interrogando o trabalho, a nomeação de diretora, a falta de definição da instituição. Percebia-me capaz, vivia de modo potente a necessidade/possibilidade de estar e promover uma formação permanente.

Outro aspecto interessante nesta afirmação é o papel que cumprem as expectativas na configuração do trabalho, e quem são os sujeitos reconhecidos como relevantes para que se considerem suas expectativas. Desde o começo da pesquisa e do meu trabalho, havia a busca e o desejo de se ter quebrar com o paradigma de que a coordenação é responsável por prescrever sobre o que e como deveria ser o trabalho.

Aos poucos os professores foram se distanciando desta imagem e começaram a dar mais voz a seus alunos e a escutar mais suas próprias expectativas em função do que lhes mostravam suas interações com os alunos. Estas pessoas reais, os alunos, passaram a ter mais relevância do que a figura instituída, seguramente de muitas maneiras presente, mas não corporificada nas relações cotidianas estabelecidas nas aulas.

Passaram a constatar que os alunos estavam avançando em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e percebendo que as modificações feitas na atuação docente estavam permitindo e estimulando este melhor desempenho e, assim, se permitiram ousar e redefinir suas ações.

Balizada em Sá-Chaves e Sadalla (2009), com empenho e determinação, foi possível (co)instituir o pensar coletivo, movimento este que não tem nada de espontâneo, de natural, de aleatório; é a conquista de um processo deliberado, da união entre as dimensões psicológica e sociológica, em que cada um foi se reconhecendo como elemento de pertença ao grupo, fazendo a diferença nas discussões, nas decisões coletivas.

Os espaços de diálogos foram sendo instituídos, fortalecendo valores, produzindo incertezas pertinentes, retroalimentando o diálogo entre os saberes e as circunstâncias, gerando novas coerências, a partir da convicção de que o seu valor

não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças, mantendo-as e não as dissolvendo, e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante... por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra... por isso uma conversa pode manter as dúvidas até o final, porém cada vez mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes...por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas... por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe... e muda para outra coisa..." (LARROSA, 2003, p. 63)

Retomando um dos princípios básicos deste trabalho, de que o sujeito constrói o conhecimento na interação com os outros e reflete sobre seus processos enquanto adulto aprendiz coube a mim, professora-coordenadora, imersa em meu trabalho, exercitar, no debate com os outros, o fazer, o pensar e o teorizar. Retomando e articulando os percursos de aprendizagem, redimensionando intenções e decisões profissionais.

É importante destacar que acredito que um bom ambiente formativo estimula o desenvolvimento individual, mas o desenvolvimento individual não é suficiente para estimular o desenvolvimento coletivo. Foco e intencionalidade, foram determinantes neste processo. Inicialmente foi necessário ser induzido por mim, e outras vezes, decorreram do e no próprio percurso das ações docentes.

Este coletivo, que foi sendo constituído nas reuniões docentes, foi se ampliando para outros grupos da escola e, apesar das dificuldades administrativas, pela falta de pessoal específico para desenvolver os trabalhos, entre outras, tivemos várias conquistas:

As atividades artísticas, culturais e esportivas oferecidas para os alunos passaram a fazer parte da proposta pedagógica da escola, provocando a necessidade de articular o trabalho desenvolvido com as demais atividades que ocorriam, passando a receber meu apoio de professora-coordenadora, necessitando também apresentar propostas e planejamentos dos trabalhos que estavam desenvolvendo. Antes da minha chegada, o trabalhos eram desenvolvidos independentes da escola, e não havia articulação nem entre as oficinas de dança, música, teatro e modalidades esportivas, fato que ocasionava muitos problemas administrativos e pedagógicos.

As funções da assistente social, psicóloga, enfermeira, nutricionista, diretoria escolar, diretoria institucional foram revistas e um novo organograma de ações foi proposto com adequações dessas funções.

Os alunos passaram a ter um papel mais ativo na escola, no qual foi desenvolvido um projeto para que elaborassem grupos de responsabilidades dentro do espaço escolar, com a reativação do grêmio estudantil.

A enfermeira passou a desenvolver uma atuação mais preventiva, com um trabalho mais ativo de conscientização sobre a higiene pessoal e prevenção de doenças com os alunos no cotidiano e em parceria com a assistente

social, em rodas de conversas bimestrais com os pais dos alunos que demandavam uma atenção mais específica.

Ampliou-se os ambientes ocupados para o brincar e descanso dos alunos, otimizando os espaços disponíveis, que antes eram restritos para conter as crianças em nome de um disciplina castradora e intimidadora. Foi realizado um trabalho explorando com os alunos as questões referentes as responsabilidades de cada um perante os espaços que utilizados, bem como o envolvimento e formação com os monitores que eram os adultos corresponsáveis por eles nos momentos de entrada e saída; alimentação e descanso.

A nutricionista passou a desenvolver um trabalho junto aos alunos sobre hábitos alimentares, boa alimentação e porcionamento para compreenderem a diferença entre se alimentarem bem, gula ou rejeição de alimentos necessários para bom desenvolvimento.

É claro que toda esta movimentação causou estranhamentos, gerou mal-estar, dor e medo. A mudança assusta, reprime, desafia, provoca deslocamentos. A presença firme como professora-coordenadora me permitiu ouvir as falas dos integrantes, instigou-me a interpretar os silêncios, os olhares.

A escuta foi um poderoso instrumento na busca de sentidos dentro deste contexto. Ao ouvir as pessoas consegui instigar cumplicidade, apoio, vencer resistências, enfrentar desafios, compreender as cobranças, interpretar as dependências, enfim conseguia captar os impulsos para a mudança ou para paralisia.

Assim consegui 'ler' o grupo, identificando os conteúdos latentes que atuam no modo de ser e fazer de cada um. A identificação desses conteúdos, tais como: necessidades, desejos, angústias etc., foi o que me deu condições de planejar um trabalho prospectivo, identificando os objetivos a serem alcançados no coletivo da escola e o momento em que se encontrava cada

um dos sujeitos desse coletivo, objetivando o avanço na conquista de melhores resultados no processo educativo, o que não significa que não tive percalços.

Foi necessário vencer muitas resistências, ter muita persistência e boa argumentação de minha parte na apresentação de sugestões, proposições e resultados aos mantenedores para não ficar permanentemente resolvendo somente os problemas que surgiam, ficando somente em uma rotina angustiante, que por vezes, interrompia o desenvolvimento do grupo e o meu próprio.

Uma lição outra – Reflexão-prática-reflexão: uma atitude importante para a transformação

A manutenção de uma prática reflexiva, favorável ao diálogo, é essencial para a construção de um trabalho de qualidade. A reflexão é potente quando contribui para que as pessoas conheçam melhor a realidade e, partindo deste novo conhecimento, para manter uma atitude de indignação e de interrogação.

O movimento de interação entre o que se faz e o que desejamos fazer, com o sentido de que se indaguem e se reconstruam, encontra muita dificuldade para tornar-se parte da realidade escolar. Apesar das dificuldades e obstáculos (internos e externos), o novo foi se construindo.

As rígidas estruturas existentes não conseguem deter as tensões e vontades e como no dizia uma professora *“em alguns momentos despertamos de uma dormência e nos recordamos do trabalho coletivo e das múltiplas alternativas ainda não exploradas” (Prof.^a do 4º ano – setembro de 2011).*

Para definir o conceito de reflexão, Zeichner (1993) nos ajudar a percorrer este rigoroso processo, recorrendo ao pensamento de Dewey, e define três atitudes como necessárias para a ação reflexiva: abertura de espírito; responsabilidade e empenhamento, que correspondem respectivamente:

...ao desejo de se ouvir mais que uma opinião, atender outras alternativas e admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo que acredita como certo.

...à ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada acção. Esta atitude de responsabilidade implica que o professor reflecta nas consequências pessoais, sociais e políticas dos efeitos de sua acção sobre a vida dos alunos.

...à predisposição para enfrentar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta contra a rotina. (p.99).

Segundo Pimenta (1996), nos últimos quarenta e cinco anos esta tendência emergiu em diferentes países e apresenta pesquisas, teorias e práticas interessadas na emancipação do professor que se insere em um projeto emancipador de sociedade.

Neste contexto, Schön (2000) apresenta-nos noções fundamentais construídas a partir da reflexão como elemento construtor da ação pedagógica: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Alarcão (1996) nos ajuda a compreendê-las quando afirma que o conhecimento na ação se manifesta na execução da ação, que servirá de base para a reflexão, é dinâmico e resulta na reformulação da própria ação. A reflexão na ação é simultânea à ação, trata-se de um diálogo com a própria situação que está sendo vivenciada durante a própria vivência. A reflexão sobre a ação é feita retrospectivamente e geralmente ocorre quando a ação assume uma forma inesperada. A reflexão sobre a reflexão da ação ultrapassa, no sentido epistemológico, as duas dimensões de reflexões anteriores, já que se trata de um processo que leva à construção de uma forma pessoal de conhecer.

As mudanças que se fazem necessárias na formação e ação docente e as possibilidades de transformação em sua configuração foram sendo gestadas no interior da escola, mas não podemos esquecer que ela está inserida dentro de uma instituição maior, cuja concepção também não tinha definição. O movimento de mudança ou da manutenção é um processo institucional e social que, não sendo exclusivo da escola, deixa rastros nas atividades escolares, também sendo por ela marcado. Tais movimentos demandam uma redefinição paradigmática no processo de produção de saberes.

Havia um movimento no sentido de produzir uma nova concepção de construção, articulação e uso do conhecimento. Uma concepção

essencialmente dialógica que conseguiu ultrapassar os limites que marcavam as fronteiras como lugares de separação e convertê-las em espaços/tempos de convivência em que múltiplos saberes possam ser revelados, confrontados, interrogados e reconstruídos.

O conceito de reflexão se internacionalizou, tomou força e desencadeou um processo de crítica e reconstrução do pensamento e a proposta de formação de professores sempre foi marcada pela ideia de reflexão.

O que, na maioria das vezes, não significa que foi um processo harmônico e isento de tensões. Impõe-se uma nova racionalidade composta por diversas dimensões além da razão, cujo desenvolvimento e consolidações demandam o reconhecimento de que o social é opaco e que a razão não tem a capacidade de torná-lo transparente, ainda que possa nos ajudar a compreender alguns episódios que o configuram (GAUTHIER, 1998).

Havia uma preocupação intensa na minha atuação. Buscava perceber como os professores estabeleciam as relações entre os diversos saberes, que tipos de hierarquia produziam ou não, se criavam em suas aulas um ambiente favorável ao diálogo. Lembrando também que a transformação da prática profissional muitas vezes implica em transformações no próprio sujeito.

Estas mudanças pessoal/profissional aparecem tematizadas por alguns professores:

“Deu o horário da aula e subi para a sala do 9° ano. Eles já estavam se preparando para descer para o teatro e pedi para que permanecessem na sala. Nem comecei a explicar qual seria a proposta e já começaram a reclamar que queriam descer pro teatro, que não queriam ficar na sala, que era muito chato. Ficaram emburrados, bravos comigo e pensei que, com aquela indisposição, a aula seria difícil. Expliquei a atividade, que seria feita a partir das fotos que tiramos na última aula, com os figurinos, no teatro, e disse

que como íamos escrever, a sala era mais adequada, que não havia necessidade de ir para o teatro e que o espaço iria acabar dispersando. Não os convenci. Disseram que passavam o dia todo na sala e que queriam sair de lá um pouco. Achei que o argumento deles fazia sentido e acabei cedendo, com receio de que aquela insatisfação deles com o espaço interferissem na disposição para a atividade. Mas propus um combinado: que iria terminar de explicar atividade, entregar as fotos e os papéis, e depois desceríamos. Que se não desse certo, voltaríamos para a sala. Alguns concordaram, mas a maioria não se dispôs a me ouvir. Entendendo que não cumpriam o combinado antes mesmo de descermos, disse que continuaríamos na sala e consegui, depois de algum tempo, terminar de explicar a atividade e dar início. Imaginei que haveria resistência, que não se envolveriam com o que propus, já que não cedi a seus pedidos, mas, mesmo assim, dei prosseguimento. Foi uma grande surpresa quando vi quase todos envolvidos com a atividade, sentados em suas carteiras, compartilhando as fotos com os colegas e solicitando minha ajuda pra escrever sobre seus personagens. Em minutos, esqueceram que queriam ir para o teatro e se entregaram à proposta, esquecendo da insatisfação do início da aula. Um aluno continuou resistente e disse que queria ir para fora, que a sala estava abafada. Falei para a classe inteira que se quisessem podiam sair e ficar ali na frente da sala ou no gramado, fazendo a atividade. Eles mal deram ouvidos, de tão entretidos que estavam com o que faziam. O único que saiu foi o que tinha falado comigo. Foi e fez a atividade tranquilamente do lado de fora. Percebi, neste dia, como muitas vezes acabo cedendo por medo dos alunos se indisparem comigo e com a aula, e achando que não estou ouvindo as necessidades deles. Às vezes, insistir naquilo que programamos e que acreditamos ser o mais adequado e coerente naquele momento pode funcionar e trazer bons frutos. Além disso, penso que este episódio reflete o processo de construção de uma relação de entendimento e confiança entre nós. É o relato de uma experiência com o 6º ano, mas exemplifica um processo que tem ocorrido com quase todas as

turmas. Ha passos lentos e cheio de percalços, mas repleto de boas surpresas e conquistas. (Pipoca Pedagógica da professora de Teatro – compartilhada em junho de 2008)

Uma questão que não descola de minha prática consiste em refletir sobre como posso potencializar os saberes que manejam os docentes como forças para romperem efetivamente com o paradigma hegemônico, acrescentando seus conhecimentos, contribuindo com a construção do diálogo e da polifonia a que nos referimos nesta dissertação.

“Essa semana eu aproveitei a aula para tentar promover um momento de reflexão, assim como fazemos em nossas reuniões formativas, o tema da aula era: aprender a ouvir. Havia um diálogo entre nós, principalmente dos alunos para que eles contassem momentos em que eles ficaram chateados por perceberem que eles falavam, contavam algo, mas, porém a pessoa que ele contou determinado fato não lhe deu atenção. Conversa vai, conversa vem eu pergunto para sala assim: Como sabemos quando uma pessoa está prestando atenção no que estamos falando? As respostas foram bem criativas, sábias e verdadeiras: ‘quando a pessoa pergunta algo sobre o que eu falei’; ‘quando ela olha nos meus olhos’; ‘quando ela para o que está fazendo para me escutar’; ‘quando ela diminui o volume da televisão para que eu conte as coisas... etc...’. Mais adiante, conversamos e chegamos a uma conclusão de que quando a outra pessoa me escuta significa que o que eu vou contar é importante, ou que eu sou importante para ela. Eles com o jeito tão simples de compreender e perceber certas coisas em detalhes minuciosos me pregaram uma peça que me deixou toda envergonhada, sem reação... Estávamos quase no final da aula... e então fiz a seguinte pergunta? Como eu percebo que uma pessoa não está me dando atenção quando eu falo? (só que nesse meio tempo entre o que eu perguntei e o aluno ergueu a mão para responder, eu não olhei diretamente para ele quando ele respondia, eu estava abrindo a pasta e pegando uma folha que eu teria que

entregar para cada um deles). Então a resposta dele foi a seguinte: 'QUANDO A PESSOA FAZ IGUAL VOCÊ PRÔ, FICA FAZENDO OUTRA COISA QUANDO EU FALO'⁴³! Essa pipoca me fez refletir até que ponto eu estou aberta a perceber o outro, como eu fui egoísta quando achei que o cortar o papel era mais importante do que aquele momento que eles estavam se abrindo. Às vezes essas crianças chegam em casa a mãe não pergunta como foi o dia, coloca essa criança que acordou cedo e passou mais de 10 horas fora de casa para lavar louça, arrumar casa, a criança quer conversar e os pais dizem que estão cansados...Então eu parei e pensei qual diferença eu fiz na vida deles no dia que um deles quis contar algo e talvez eu me recusei, quantas vezes eles chamam, chamam o nosso nome e estamos sempre ocupados... sempre deixando para depois... será que amanhã não vai ser tarde? Enfim... como essa pipoca me fez pensar na minha prática!!!" (Pipoca Pedagógica da profª do 5º ano – compartilhada em março de 2010).

A transformação demanda novos caminhos que podem ser articulados por uma ação que explore as ambiguidades do real, pondo em alerta o pensamento com o sentido de provocar modificações e, pela negação ou interrogação dos conhecimentos anteriores, gere conhecimentos mais complexos. Nas palavras de Bachelard (1970, p.30), “só há um meio de fazer avançar a ciência, e é contradizendo a ciência já construída, que é como dizer mudando sua constituição”.

O trabalho de Bachelard (1947) proporcionou contribuições significativas para a continuidade do movimento. Ao debatermos as situações cotidianas que eram trazidas em forma de “Pipocas pedagógicas”, a ideia que conduzia nossas reflexões se constituía das perguntas ‘Por que faço assim e não de outro jeito?’; ‘Por que não fazer diferente?’.

⁴³ O destaque em letra de forma foi da própria professora.

Enfim, o porquê não buscar outros caminhos, partir de outros princípios, imaginar, planejar e construir outros resultados, uma vez que não estávamos contentes com os resultados que tínhamos.

Interrogar sobre as possibilidades dos alunos e alunas, sobre o contexto em que se atua, sobre os conhecimentos profissionais, também havia espaço para indagar sobre as próprias dificuldades/possibilidades e questionar por que não seria possível de desenvolver um trabalho diferente e de permitir ser quem “se aventura pensando e pensa aventurando-se, [...] encontra uma intuição além do pensamento formado” (BACHELARD, 1947, p.35).

As narrativas aqui compartilhadas evidenciam pistas sobre o modo de olhar para os alunos e alunas que confirmam tal ideia.

“Minha vez e minha voz- Quarta-feira passada um aluno do 1ano do EM disse para mim: "Professora, outro dia não lembrei do seu nome e falei para minha amiga... é aquela professora que diz 'minha vez e minha voz agora, pessoal' "e deu risada... Na hora também achei graça, mas depois fiquei pensando... será que falo isso o tempo todo? Será que funciona? Tivemos o feriado de páscoa... passei um feriado dulcíssimo e nem me lembrava mais disso. Hoje fui conversar com as alunas do 8o ano, pois estava com saudades daqueles rostinhos... Quando lecionei Língua Portuguesa para elas, a turma estava no 6º ano e a nossa relação foi muito bacana e carinhosa. Estávamos recordando os bons momentos que tivemos juntas e, de repente, uma das alunas me disse: "Professora, sabe que tem gente da nossa sala que te imita direitinho? 'Respondi com entusiasmo' 'A é? E o que eles fazem?' A aluna respondeu 'Ele vai lá na frente e diz 'minha vez e minha voz, pessoal'. Será que só eu quero falar e não estou deixando que eles falem?" (Pipoca Pedagógica da profª de Língua Portuguesa – compartilhada em novembro de 2008).

As perguntas estimulavam a reflexão sobre a prática, incorporando outras dimensões além da técnica, indagam os limites das explicações formuladas

e das ações desenvolvidas, procuram trajetos não percorridos e interrogam os significados visíveis para encontrar significados ainda não considerados.

Os registros e a relação dialógica estabelecida fortaleceram o processo de compromisso mútuo entre os professores e alunos, com valores que sustentaram e visaram garantir a aprendizagem como um direito universal, independente de classe, raça, condição social e sim como possibilidade de construção do conhecimento na condição de formação humana.

Dialogando com as ideias de Paulo Freire (2001) e de Bakhtin (2006), posso afirmar que no meio de tantas incertezas, fomos tendo clareza dos princípios éticos essenciais que embasavam a nossa prática educativa. Segundo os autores, “nos tornamos capazes de comparar, de intervir, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos” (FREIRE, 2001, p.34), sendo assim “o sujeito é responsável por todos os momentos constituintes de sua vida porque seus atos são éticos” (BAKHTIN, 2006, p.7), em outras palavras, somos seres histórico-sociais e, portanto, nos colocamos pela ética, respeitando a capacidade de cada um.

Atitude esta que se refere ao ato de viver uma vida singular, de arriscar, de ousar, de comprometer-me, de assinar responsabilmente seu ponto de vista e seu viver com responsabilidade e responsividade imediata, enquanto sujeito que somos.

Considerando que as práticas escolares são tecidas também pela tensão resultante do confronto entre concepções distintas do e no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes temos que lidar com concepções por vezes opostas, contraditórias, embora igualmente apoiadas no conhecimento produzido sobre o desenvolvimento dos alunos e alunas, o ensino e a aprendizagem.

Em determinados momentos percebe-se um grande abismo entre os vários pontos de vista:

“Aconteceu em uma aula com o 7º ano. Estava um dia perfeito, no qual você acorda e revisa o conteúdo das aulas e se sente realizado com as propostas NO PAPEL. O sol já castigava e a sala de informática fervia como nunca, entretanto o fervor chegou ao ápice quando as portas da sala se abrem e uma MULTIDÃO adentra. Alguns conversando, outros brincando, outros ‘brigando’, outros com música no celular, e poucos esperando a aula do 6º ano acabar. Estava tudo preparado para eles, Datashow ligado, o conteúdo e objetivos traçados, entretendo eu não tive escolha, pois não conseguia acalmá-los. Mudei drasticamente o objetivo da aula desligando a energia de toda sala e traçando o objetivo “VAMOS NOS OUVIR”. Imaginei que ficaria 5 ou 10 minutos falando sobre responsabilidades, objetivos, concentração, comportamento. Quando percebi já tinha se passado 30 minutos e mesmo entre algumas brincadeiras e falas em paralelo percebi que a maioria tinha ouvido e até alguns dando soluções: ‘Professor você tem que ser assim mesmo BRAVO, igual o professor T...’; ‘Professor nossa sala é assim ninguém se respeita. Todos brigam com a gente.’; ‘Professor É ISSO AE. DESCULPA ‘NOIS VAMO MELHORÁ’. Reflexão: Após este dia do “VAMOS NOS OUVIR”, percebi uma mudança positiva do 7º ano e as aulas (3 consecutivas) está fluindo e os conteúdos planejados superando a minha expectativa. Se houver diálogo entre ambos os lados, professor-aluno/aluno-professor, haverá uma contribuição para ambas as partes facilitando nos conflitos que encontrei neste DIA PERFEITO.” (Pipoca Pedagógica do professor de Informática – compartilhada em outubro de 2008)

E os professores tentam conciliar os próprios conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem com as exigências escolares. A reflexão tem o sentido de busca de alternativas, fundamental para o um processo de ensino e aprendizagem, e promove novos horizontes para a formação docente.

“Na sala (laboratório de matemática) observei no canto uma caixa com material dourado, nesse dia nos primeiros horários tinha a turma

do (4ª ano) para eles tudo no Setor de apoio pedagógico (SAP)⁴⁴, era novidade e motivo de chamar atenção, de início não dei importância para aquele material ali do meu lado, a proposta da aula era trabalhar a adição e subtração usando dados, a turma chagando logo cinco alunos viu esse material e começou a brincar pedir várias vezes que os guardasse sem sucesso, isso já tinha 25 minutos se passado da aula os outros já estavam agitados com toda essa falta de (colaboração) dos colegas, no momento fiquei desesperada. Pensei rápido porque não trabalhar a adição e subtração usando esse material? Pedir para que todo formasse pequenos grupos distribuir o restante do material dourado para os demais e começamos a trabalhar unidade dezenas centenas etc., todos participaram foi uma aula maravilhosa, mesmo eles tendo trabalhado com esse material em outras aulas, e os dados? Trabalhei em outro momento com outra proposta, logo percebi que na realidade toda aquela agitação não era indisciplina faltava um olhar diferente para aquela situação.” (Pipoca Pedagógica prof.ª de apoio-recuperação paralela – compartilhada em março de 2010).

O processo reflexivo nos remete à concepção de Schön (2000) de reflexão na ação, importante para questionar a formação docente como fundamentalmente técnica e para elaborar outras perspectivas.

“Tinha marcado pra quinta-feira (12/04) uma atividade de Recuperação com o 9ºAno (Radiciação de denominadores e Potenciação de expoentes fracionários). E um grupo de alunas veio me procurar para que eu mudasse a data da aplicação da atividade para próxima segunda(16/04) - pois estavam com muita duvidadas e dificuldades ainda na resolução dos exercícios - A princípio, nem pensei para responder e disse – ‘NÃO! Porque no dia anterior já

⁴⁴ Ao detectar que o reforço escolar não era efetivo, pois se constituía em tirar os alunos das aulas para realizarem atividades desarticuladas do contexto em que estavam, causando mais resistências que avanços nas aprendizagens, transformou-se a proposta e criou-se o setor de apoio pedagógico e a professora deste setor começou a trabalhar em parceria com as professoras das salas, visando dar o apoio necessário, para os alunos avançarem em seus estudos.

havia processado a resolução de exercícios de revisão e muitos alunos, por mais que eu insistisse não deram a mínima atenção e alguns disseram não ter dúvidas no assunto! Mas o que me fez mudar de ideia foi que o grupo que solicitou que fosse mudado a data foi exatamente o que mais participou das aulas e da revisão. Concordei em rever o assunto porém eles precisariam me ajudar a envolver a maioria da sala a participar do processo do 'Tirar Dúvidas'. Eu particularmente não acreditei mas fiquei supresso com resultado e com a participação da maioria da sala.” (Pipoca Pedagógica do professor de Matemática – compartilhada em abril de 2008).

Professores distintos, com formações distintas e com modos particulares de conduzir a prática, refletem e avaliam o processo de formas diferentes. O que alguns professores apresentam como produtivo, como uma evolução, como parte produtiva de um processo, outros interpretam como excesso de erros, como ausência de conhecimentos – dos alunos e/ou dos colegas de trabalho.

“Meu coração de mulher "voou"... Foi até uma lonjura tão azul que quando voltou me fez menina... me fez brincar... Eram tantas as alegrias de se olhar os aviões no céu que esqueci de ensinar... E os meninos mostravam com maestria seus poderes, suas capacidades e suas engenharias! Fiquei imaginando que a ideia do avião trazida por Santos Dumont nasceu em sua mininez e só depois de muito brincar com ela é que emprestou ao mundo. Existe mais sabedoria e conhecimento nas brincadeiras do que julga a nossa vã filosofia...” (Pipoca Pedagógica da profª de Arte – compartilhada em maio de 2010).

O fato de a equipe escolar compartilhar suas ações e reflexões referentes às compreensões das realidades como em evolução e multideterminada, favoreceu a promoção de um espaço de questionamentos e aprendizagens constantes.

“Numa atividade realizada acerca da teoria do cogito cartesiano, solicitei que os alunos entrevistassem algumas pessoas sobre a prova da existência. Em uma das aulas elencamos quais pessoas seriam entrevistadas para debatermos na aula seguinte. Um dos grupos, na hora da apresentação, não havia feito a entrevista com a pessoa elencada. Confesso que fiquei desapontado, eles percebendo e antes que eu pudesse dar uma bronca e cobrar o porquê de não terem feito a atividade pedida, justificaram com argumentos e de forma plausível a mudança da pessoa escolhida. Quando fizeram a apresentação percebi que tinham ido além daquilo que eu havia traçado como objetivo. Não entrevistaram a pessoa indicada, mas outras duas pessoas, além de duas crianças do ensino fundamental. Aprendi com esta pipoça a não limitar os objetivos, aprender a ouvir antes de emitir uma cobrança e que jovens são muito proativos indo além das nossas expectativas.” (Pipoça Pedagógica do profº de Matemática – compartilhada em março de 2009).

Tal modo de aproximação da realidade, que permitiu analisar as experiências vividas sob enfoques múltiplos, proporcionou-nos a pluralização do conhecimento, ampliou a sensibilidade às diversas variáveis envolvidas no processo e favoreceu a produção de conhecimentos em novas perspectivas.

“Bom vou falar de uma pipoquinha que me marcou mais recentemente, pois muitas acontecem não é? Tudo começou quando apliquei uma atividade de matemática para alguns alunos do 5º ano. Como meus aluninhos do setor de apoio pedagógico precisam de um auxílio maior, tentei explicar de uma forma simples a atividade e mostrei algumas maneiras de como poderíamos resolver aquela questão. Eu tentava explicar e toda hora um aluno ficava falando junto comigo, sem me deixar terminar a explicação, e eu fui ficando incomodada com aquilo, porque eu tinha que ensina-los a fazer, e

ninguém conseguia se concentrar com ele falandoooo... então antes de dar aquela chamadinha de atenção, olhei para ele e disse para que falasse o que tantoooo queria para que pudéssemos continuar a aula. NOSSA, ele simplesmente olhou para mim e disse que sabia resolver aquelas questões de uma outra maneira, que eu não tinha falado ainda, foi até a lousa e explicou uma estratégia MARAVILHOSA, que eu jamais teria pensando naquele momento. Eu fiquei com aquela cara de tonta (risos) Elogiei ele e é claro fiquei pensando: quantas vezes deixamos de abrir espaço para os nossos alunos, quando ser professor na realidade é uma troca de saberes e aprendizados? Adorei!!!” (Pipoca Pedagógica da prof^a de apoio – compartilhada em maio de 2010).

Todas as experiências vividas oferecem elementos significativos ao pensamento e eram aproveitadas para explorar a variedade possível de pensamentos, importante exercício para consolidar a construção de um trabalho conjunto.

“O que nos trouxe até aqui foi o acaso... Foi um caminho sem trajeto, diria até que passos às avessas... O avesso que me faz pensar... que me faz sentir e descobrir que as coisas aprendidas são mais bonitas e misteriosas quando surgidas do impensável...Elas aparecem voando de algum lugar e ao pousar no meio de nós se transformam em imagens, poesias e provocações. Como é delicioso ser surpreendido dentro daquilo que consideramos já estar pronto!” (Pipoca Pedagógica da prof.^a de Arte – maio de 2009).

A qualidade do conteúdo tornado realidade é o resultado da interação adaptativa entre a qualidade cultural e pedagógica do professorado, a dos textos e demais materiais curriculares, o contexto escolar institucional, com suas formas ritualizadas de organização espacial e temporal das atividades, as possibilidades de tarefas acadêmicas e os processos osmóticos com o ambiente externo, que mantêm os alunos como indivíduos e a escola como instituição (GIMENO SACRISTÁN, 1996, p. 43).

Que papel a professora-coordenadora efetuou neste processo? Os episódios que estamos analisando nos indicam houve um processo reflexivo e dialógico que ajudou os professores a ampliarem suas atuações práticas, ouvindo e valorizando mais as contribuições dos alunos, e interpretá-las em uma perspectiva mais ampla.

A ideia de reflexão na ação desenvolvida por Schön (2000), tem como referência significativa a compreensão de que é tarefa do profissional organizar as situações problemáticas para delimitar os objetivos a atingir e promover os meios através dos quais se podem chegar a eles.

Ao desenvolver sua proposta, Schön (2000) trabalha com dois conceitos básicos: a prática técnica e a prática reflexiva, a qual se apresenta como indício novas perspectivas.

A prática reflexiva valoriza o processo de reflexão sobre o conhecimento na ação. Essa atitude reflexiva foi importantíssima porque nesta prática os professores compartilhavam rotinas construídas a partir do conhecimento cotidiano, sendo uma parte deste conhecimento tácita, implícita, desarticulada, envolvendo também os pressupostos, valores e crenças individuais.

A reflexão sobre o conhecimento na ação foi conduzindo os sujeitos às indagações sobre suas atuações, criando condições favoráveis à transformação, mesmo que parcial, da situação, clareando aspectos não observados e possibilitando a percepção dos fatos desde novas perspectivas em que se considerem os dilemas e oposições presentes na prática real.

Recorrendo a estes excertos de falas (orais e escritas) de professores, fomos observando que o processo de reflexividade foi se diferenciando dependendo da temática que ia sendo trabalhada, mostrando que os níveis não são excludentes ou unidirecionais. Quando discutimos alguma idéia de forma mais aprofundada ou demorada, percebemos que os professores

fazem referência não só ao modo como seu pensamento foi se transformando, mas também à sua docência, apontando que foram trilhando o caminho da reflexividade de forma coletiva.

O processo de reflexividade desenvolvido na escola mostra que o saber não é exclusivamente cognitivo, mas tem um compromisso com a ação, pois só ela é transformadora. Não podemos prescindir da dimensão cognitiva, mas também não podemos prescindir do fazer. Deve ser uma ação crítica, não um repetir de posturas sugeridas por algum membro da coordenação ou da própria escola, mas também posicionar-se criticamente em relação à ação. Assim, concordamos com Sá-Chaves (20072) que “não basta agir, não basta

Ainda que não privilegie o estabelecimento de um movimento que relaciona a atuação na aula ao entorno institucional em que estávamos inseridos, o conceito do professor como profissional reflexivo (SCHÖN, 2000), contribuiu com a democratização do processo de ensino e aprendizagem à medida que o exercício de reflexão sobre temas específicos das interações na aula foi um importante passo em direção à reflexão global sobre as condições de escolarização x assistencialismo. Nesta perspectiva de transformação, os professores como profissionais reflexivos puderam se conectar a um processo mais amplo e coletivo que visava o processo de reconstrução social que a fundação passava.

A prática reflexiva em si, não foi a solução para os nossos dilemas escolares e institucionais; não foi condição suficiente para a mudança das circunstâncias em que a dinâmica pedagógica se desenvolvia. Entretanto, foi parte constitutiva do processo de configuração de outras práticas escolares no sentido da relação dialógica promovida entre a teoria e prática, que entendemos ser indissociável.

O compromisso com uma prática escolar articulada aos interesses das classes mais desfavorecidas, que gerava muita confusão na ação, na qual o assistencialismo imperava, foi redimensionado quando nos permitimos ser

atravessados pela perspectiva de escola democrática reivindicada por Freire (1967,1980,1982,1986, 2001, 2003, 2006, 2011), continuamos defendendo os princípios dos fundadores, mantendo seu caráter popular.

O que mudou foi o compromisso com o processo real de democratização do diálogo, valorizando o potencial da diferença cultural, reconhecendo a legitimidade da cultura como objeto plural, ressaltando a importância dos conhecimentos que a compõem.

Para tanto, além do importante resgate histórico que foi realizado, também foi proporcionada uma visita nos bairros que os alunos moravam; conversas com a comunidade local foram realizadas; ouviu-se suas demandas; conheceu-se algumas das produções culturais desta comunidade; solicitou-se sugestões, enfim, ao ampliar os muros escolares, para além da instituição, foi possível romper com a bolha do protecionismo, evidenciando-se o quanto a comunidade escolar estava distante de uma realidade tão próxima, a comunidade local em que a escola está inserida.

Os professores lecionavam na e para tal realidade, a formação deles não poderia restringir a oferecer mais conhecimentos demarcados por uma ótica de exclusão e distanciados de suas reais necessidades.

Ao contrário, precisavam estar conectados às suas representações, aos conhecimentos, às singularidades e demandas, com o sentido de indagá-las e de ampliarem suas possibilidades de compreensão da complexa rede que constituía nossa prática pedagógica. Posso afirmar que foi uma experiência para lá de pedagógica, diria que antropológica, sociológica e política.

Contribuiu para que os professores se comprometessem com o ato educativo com tamanha intensidade que muitos conseguiram superar a concepção de ensino como atividade técnica de transmissão de conteúdos, mas se perdiam no que se referia ao social, buscando aceitar algumas situações, porque eles eram desfavorecidos socialmente, o que eles tanto cobravam como definição de papéis, acabava se confundindo e fazendo da

realidade conhecida, uma possível desculpa para aceitarem situações de desrespeito que nada tem a ver com a condição social e sim com a educação que recebem.

“[...] estavam carentes, com problemas familiares, com bastante energia ou mesmo o problema seria EU (TPM, cansaço, problemas familiares, dores, aula não interessante...). Diante aos meus poucos 5 anos de experiência na licenciatura percebo que é muito claro que os alunos sentem e MUITO nossa recepção a eles...” (Pipoca Pedagógica da prof.^a de Arte – 1º caderno de registros/setembro de 2008).

“Tenho muitas pipocas, mas uma em especial me marcou muito. Um dos alunos do 3º ano, estava batendo e ofendendo a todos de sua sala. Falei com ele uma, duas, três vezes e nada, ele apenas mudava de uma criança para outra. Então chamei a atenção dele, foi quando ele gritou, respondeu e me ofendeu com palavrões. Fiquei muito magoada, mas me mantive firme o aluno então saiu emburrado e ficou num canto. Passado alguns minutos ele veio até mim conversando como se nada tivesse acontecido eu agi da mesma forma e papo vai papo vem ele me perguntou se eu poderia ser a mãe dele, perguntei se tinha mãe e ele disse que sim, mas queria que eu fosse a mãe dele na escola. Mais uma vez fiquei sem saber o que dizer por um momento e disse sim. Depois desse dia chamei a atenção dele em outros momentos mas ele nunca mais me ofendeu com palavrões”. (Pipoca Pedagógica da prof.^a do 3º ano – compartilhada em junho de 2008).

“Segue a minha pipoca com a "grande" turma do 4º ano- Desde o ano passado tenho me preparado emocionalmente, pedagogicamente e didaticamente para dar aula para esta turma do 4º ano. Sempre tive em minha mente que precisava traçar com eles um vínculo de amizade, não aquele que sempre tentei fazer com as

outras turmas, precisava ser um laço de fidelidade, que eles confiassem em mim e eu neles. Estou tentando isso a cada dia, passo a passo, chamando aluno, conversando, falando como me sinto em determinadas situações, como podemos melhorar... Bem, hoje (12/4) a classe estava bastante agitada devido a um aluno que está com problemas sérios em casa e sua válvula de escape é a escola e conseqüentemente a turma que ele está também se agita. No final da manhã um outro aluno que também é agitado, começou a arrumar confusões na sala e eu fui fazer uma intervenção e ele gritou muito comigo, eu parei e com voz firme disse: 'Não aceito que você grite comigo. Você entendeu?'; 'Por quê?'; 'Porque eu sou sua professora'. Calmamente ele olha para mim e fala: 'Eu não devo gritar com você porque você é minha amiga. Fiquei sem palavras, sorri para ele e disse é isso mesmo meu amigo! Estou indignada comigo mesma. Caramba! que raio de laço de amizade eu tenho traçado com eles? Tenho buscado fortalecer a amizade e depois dá um fora grande como esse, usando da autoridade que tem! Precisava disso?' (Pipoca Pedagógica da profª do 4º ano – compartilhada em abril de 2009).

Precisei estimular o debate, intensificando a dimensão ética no debate sobre a cultura escolar, porque a presença da diferença cultural e a discussão sobre o acesso aos bens culturais e sobre a dinâmica social, eram tão díspares e não era possível de realizar tal debate em um ambiente que buscava a neutralidade e o consenso estável.

Após esta experiência de ampliação do nosso contexto, a equipe desenhou nossa realidade ainda mais cheia de conflitos, incertezas, polêmicas, dilemas e pluralidades.

“O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” João Guimarães Rosa⁴⁵

Como sempre lembra Aragão⁴⁶, nós educadores, deveríamos dar mais atenção a Psicologia, importante área do conhecimento, na qual destaco ao menos duas contribuições fundamentais que não encontrei em outras áreas: a compreensão do papel da emoção no desenvolvimento humano e a formação da consciência.

Ao entender que a emoção é constituinte do desenvolvimento humano, a Psicologia explora um modelo de desenvolvimento que extrapola a noção difundida de que o indivíduo que aprende na escola é um sujeito ‘cognitivo’.

Em verdade, o indivíduo que aprende na escola está em desenvolvimento enquanto personalidade e enquanto membro cultural a que pertence. O conhecimento que ele elabora, as informações que ele recebe e a forma como trabalha com elas são elementos de um mesmo todo que se caracteriza pelas formas de ação, reação e inserção de cada aluno no complexo tecido social da escola e fora dela.

A dinâmica dos processos de socialização e individuação só podem ser entendidos por análises de cunho psicológico, pois tanto a cultura da emoção, como a biologia, por si só, não explicam a dialética da constituição individualidade.

Para a educação, uma das grandes contribuições que encontrei na Psicologia foi a explicação dos processos de formação humana que ocorrem na instituição, considerando suas múltiplas dimensões: histórica, biológica e cultural. Para tanto, resalto o quão importante é considerar no processo de aprendizagem, funções como memória, atenção, imaginação, percepção,

⁴⁵ Disponível em: <<http://avidatemdessas.blogspot.com.br/2009/09/grande-sertao-veredas.html>>. Acesso em: 13 ag. 2012.

⁴⁶ Refiro-me a Ana Maria Falcão de Aragão, livre docente e professora universitária, cujo convívio como minha professora em disciplinas da pós-graduação e orientadora no grupo de pesquisa GEPEC, só tem fortalecido a minha convicção sobre a importância desta área, a Psicologia, para o processo de formação humana na escola.

todas elas consideradas por Vigotsky (1993) como processos centrais no processo de desenvolvimento humano.

Foi por esta via, a do desenvolvimento do sujeito, embasada na experiência cultural, no desenvolvimento biológico e na experiência da historicidade da instituição escolar, que tentei mobilizar a equipe a perceber que o conhecimento adquirido na escola pode atingir a prática cotidiana, na medida em que a forma pela qual o indivíduo percebe o cotidiano é afetado pelo desenvolvimento provocado pelas aprendizagens na escola.

Como educadores temos, então, um compromisso social e político de apresentar elementos novos aos nossos alunos, expandindo, assim, os campos possíveis de conhecimento. Bem como, não podemos perder de vista que o indivíduo é único e que sua vivência na escola não pode ser considerada como isolada de sua personalidade, de sua ação de ser social inserido em um contexto cultural específico, portanto, é de suma importância, estarmos também atentos à historicidade tanto do indivíduo quanto do meio em que ele se desenvolve.

E como afirmam Sadalla e Carvalho (2002), o papel do psicólogo na formação continuada de professores é atuar de forma não prescritiva, possibilitando que os professores se tornem agentes de seus saberes e de suas práticas.

Essa formação precisa estar voltada para o desenvolvimento de professores prático-reflexivos, a qual se caracteriza como uma auto formação a partir do momento em que o docente deve buscar confrontar seus conhecimentos prévios com suas experiências cotidianas de sala de aula, reelaborando esses conhecimentos, o que poderá favorecer a reflexão de sua prática e reelaboração das teorias que embasam suas ações.

O processo de formação que permitiu-nos compreender a relação dialética entre o individual e o coletivo mostrando-nos que não há constituição da

reflexividade coletiva se não houver a participação do sujeito individual: várias vozes que se compõem com os indivíduos.

E foi assim que sucedeu na escola: sujeitos em transformação, alterando as suas visões sobre o processo ensino e da aprendizagem e as relações interpessoais, foram provocando mudanças no grupo da escola, de modo que fomos todos nos tornando reflexivos coletivamente.

Acreditamos que as contribuições da coordenadora-pedagógica no fomento desta reflexão, fazendo parte de recursos e procedimentos que estimularam o pensamento coletivo, foi fundamental, sem os quais a coletividade não teria emergido, Destacamos os seguintes indícios deste processo:

Foi possível perceber, nos vários relatos resgatados, que os professores passaram a se colocar no processo de ensino e aprendizagem com suas subjetividades, buscavam o aluno como parceiro, tomando o diálogo e a crítica como princípios fundamentais para que os conhecimentos se fortalecessem mutuamente, permitindo a constante ampliação do conhecimento que já possuem e de suas possibilidades de compreensão e de intervenção, neste meio social, no sentido de transformação.

Como já salientei antes, uma preocupação que não podia deixar de me haver acompanhado durante todo o tempo em que me dediquei à escrita e à leitura simultânea desse texto foi a que me engaja, desde faz muito, na luta em favor de uma escola democrática. De uma escola que, continuando a ser um tempo-espaco de produção de conhecimento em que se ensina e em que se aprende, compreende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração á outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento (FREIRE, 1997, p. 6).

Não bastou ampliar 'os muros escolares'. Tampouco foi suficiente, no âmbito de formação docente, enquanto professora-coordenadora, oferecer mais informações de caráter exclusivamente científico e ou técnico. Foi preciso aprofundar os questionamentos para reverter a ideia de processo de produção, seleção, legitimação e distribuição do conhecimento com a finalidade de vinculá-lo à perspectiva de classes subordinadas.

Neste aspecto retomo o que já foi narrado: o planejamento intencionalizado, neste caso seria essencialmente atitude. No planejamento de um possível processo reflexivo, importante destacar o abrigo da expressão humana que nele habita.

O compromisso com a formação não pode ficar debitado apenas às iniciativas individuais e voluntárias do docente, mas tem de representar uma meta clara do projeto escolar-institucional (PLACCO; SOUZA, 2006, p.31).

Essas condições de produção geram pontos de atenção e de tensão desses pensadores desafiadores, tanto por sua complexidade quanto por sua incompletude; além disso, também pelo caráter provisório e inacabado do próprio conhecimento produzido. Porém, isso não significa imprecisão ou fragilidade nem falta de consistência conceitual, muito pelo contrário, eles deixam um edifício em construção com seus pilares de sustentação já consolidados.

Portanto, é na tessitura destes nossos encontros que foram se delineando possíveis caminhos em busca deste encontro entre coordenadores e professores, como bem sugere a autora, em que “investidos de diferentes papéis, de saberes diversos, podem buscar um encontro fecundo, cujo fruto seja a construção de uma prática pedagógica mais consistente, enriquecida, criativa e verdadeira” (PLACCO; SOUZA, 2006, p.95).

Acolher, ampliar a escuta, perceber o que se diz e estar atento ao que se faz, espelhando dizeres e fazeres, ser menos prescritivo e mais apreciativo, cuidar das contradições, balizar as tensões, provocar estranhamento,

propiciar o desenvolvimento e ou fortalecimento da autonomia eram metas e princípios dos quais eu não abriria mão. Mas, neste primeiro momento, era urgente a organização do tempo e espaço daquele local.

O sucesso escolar se articula com a capacidade do processo pedagógico para permitir e estimular, com a possibilidade de que a palavra se apresente em sua variedade de significados, com seus múltiplos acentos e que a diversidade seja elemento para as relações sociais que geram a desigualdade de significados e de valores. Potencializando a possibilidade de a aprendizagem escolar contribuir para que todos os envolvidos – professores, coordenadores, alunos – se reconheçam como sujeitos que utilizam a língua e, simultaneamente, atuam no sentido de construí-la, se construindo nesta interação.

Tal compreensão anuncia novos horizontes para a formação docente com a finalidade de proporcionar aos professores ferramentas que lhes permitam participar desta realidade plural e desenvolver um processo de ensino e aprendizagem fundado na heterogeneidade. Uma formação profissional que possa interrogar os (pré)conceitos e estimular o diálogo.

A ausência ou existência de condições para que o diálogo efetivamente ocorra, se vinculam às relações constituídas nas práticas sociais, se refletem nas atividades escolares e as condicionam, ainda que nem sempre sejam claramente percebidas.

Centrada no devir, a pedagogia crítica jamais se conclui, estabelecendo permanentemente novas necessidades formativas ao corpo docente. Partindo de possibilidades, ou seja, de realidades apenas anunciadas, se organiza como tentativa de dedicar-se ao ainda não concretizado que se revela como algo que vale a pena lutar.

Os educadores que compartilham esta perspectiva crítica/reflexiva, buscam formas para conectar suas propostas aos problemas reais. É fundamental,

portanto, ressaltar nas práticas e conhecimentos cotidianos, os aspectos que coincidem com proposições que buscam transformações.

O início desta etapa de nosso trabalho surgiu com o convite de escrever sobre o prática cotidiana, contemplando a escolha de cada um em compartilhar ou não com as demais pessoas da equipe a sua angústia, o seu dilema, a sua conquista, uma possível aprendizagem...

Mas para que serviu tal prática? A primeira colheita é a escrita que proporcionando a reflexão da própria prática, a oportunidade de recolhermos os fragmentos que compõem “o nosso bordado” (SOARES, 1991).

Fazer um recorte do cotidiano, escolhendo uma das inúmeras vivências realizadas, relembrar as travessias percorridas, possibilitou saídas de esconderijos, emoções foram transportadas, ternuras, inquietações, equívocos, perplexidades foram revelando cada uma das pessoas ao mesmo tempo que era possível encontrar aspectos comuns a todos.

Olhar para prática escolar, implicou olhar para si mesmo, refazer caminhos, descobrir afinidades, surpreender-se com as intenções e realizações do e no percurso. Revisitar a aula dada, refletir sobre a ação, escrever sobre o que se faz é formação.

Registrar individualmente e partilhar no coletivo ajudou a tecer muitos significados, na surpresa ou confirmação da ou na narrativa do outro os processos vividos, as marcas da docência, contribuíram para resignificar os verbos ensinar, aprender, estudar e partilhar.

As histórias narradas possibilitam aproximações e a instauração de territórios de diferenças. A compreensão destas narrativas traduz a experiência e a localização de seus autores, suas intenções, interdependências relacionais e de aprendizagens.

Esses relatos, contados e ouvidos, trazem pistas reflexivas do que estava sendo feito, do que motivava ou paralisava, das condições vivenciadas e com quais projeções se queria comprometer.

A escrita e a partilha das mesmas, possibilitou enxergar marcas do meu trabalho, por meio dos outros, situando nas diferenças e semelhanças o estilo singular de se aprender.

Foi fundamental, como professora-coordenadora, possibilitar aos professores que percebessem as influências que os marcam, as hipóteses, concepções ou crenças que já tiveram, as crenças que tem e o modo como pretende enfrentar certas contradições em seu pensar e agir.

No processo de formação, foi importante como professora-coordenadora, bem como para os professores e até os alunos, relatar e pensar a variedade de percursos da aprendizagem realizada no grupo e a diversidade de resultados.

Assim sendo, processos reflexivos supõem tomada de consciência, reconhecer e resgatar significados, mediante exercícios interpretativos do estudado e do vivido no coletivo deste grupo

A reflexão constitui-se como uma condição imprescindível ao desenvolvimento, quer da dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão, (...) quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio, sobretudo na capacidade de autodistanciamento que permite a cada qual observar-se como sujeito operante no quadro da acção e julgar-se como sujeito pensante no quadro já, da meta-reflexão (SÁ-CHAVES, 2004, p. 14)

É portanto, sempre uma meta-interpretação, uma oportunidade especial para refletir o que se reconhecem e como se reconhecem na aprendizagem.

A vivência de processos metacognitivos tem um papel importante na vida intelectual do sujeito, em especial do adulto professor, na medida em que informa sobre o momento em que se encontra na atividade, suas dificuldades e seus progressos, favorecendo o

desenvolvimento de seu pensamento autônomo (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 58)

Ao realizar a reelaboração de registros, o grupo de professores voltaram-se para o próprio percurso, recorreram à memória e refletiram sobre as questões cotidianas trazidas por eles próprios.

No coletivo foi possível reconhecer as marcas deixadas, as intencionalidades, confirmando o processo de pensar sobre o próprio pensamento e o desejo de continuar aprendendo.

A escrita de narrativas não é um único canal para se investir na formação, mas é um meio para favorecer a diversidade de leituras, o aprofundamento de temas, apurar o olhar sobre as práticas, circulação de palavras e significados presentes nos diversos momentos de trocas.

A partilha com os diversos integrantes ampliou perspectivas, teceu vínculos, permitiu que cada um olhasse para si e para os outros, identificando contradições, possibilitando o resgate de sua identidade pessoal e profissional, desencadeando a (re)construção coletiva da identidade institucional da escola.

Fomos, assim, (co)instituindo o pensar coletivo, que não tem nada de espontâneo, de natural, de aleatório, mas foi fruto de um processo deliberado, da união entre as dimensões psicológica e sociológica, em que cada um foi se reconhecendo como elemento de pertença ao grupo, fazendo a diferença nas discussões, nas decisões coletivas.

Considerações finais

A proposta desta dissertação foi narrar o processo de formação continuada realizado de um trabalho que se constitui apoiado na relação dialógica e na reflexão. Experiência que estimulou a criação de espaços em que se acredita que ensinar é buscar, indagar, constatar, intervir, educar e trouxe à luz as condições reais do trabalho docente para reflexão sobre a própria prática, proporcionando um olhar mais atento para o docente e para sua constituição tanto pessoal quanto profissional.

O ato de ensinar exige conhecimento e, conseqüentemente, a troca de saberes. Pressupõe-se a presença de indivíduos que, juntos, trocarão experiências de novas informações adquiridas, respeitando também os saberes e as capacidades criadoras de cada um.

Com o auxílio dos teóricos e com base, principalmente, nas narrativas destes professores foi possível chegar a algumas considerações. Pensando nas compreensões de ensino e aprendizagem, uma questão que fica bastante evidenciada é certo saudosismo dos sujeitos da pesquisa em relação a uma escola que não existe mais. Este saudosismo pode ser entendido como resultado de uma falta de discussões mais aprofundadas a respeito das questões que permeiam a educação.

O que se percebe é que não existia um debate e entendimento do sistema de ensino que estavam inseridos. Ao elaborar um trabalho a respeito dessa e de outras questões as críticas constituíram-se em outras dimensões, os professores passaram a pensar a partir de outras informações uma vez que passaram a levar em conta que muitos outros fatores também contribuem para as dificuldades enfrentadas pelos profissionais docentes.

A epistemologia da complexidade pode nos sinalizar outras possibilidades de compreensão do processo de ensino e aprendizagem e novos percursos foram traçados para aprofundar a reflexão sobre a identidade e fortalecer o

movimento de redefinição de sentidos educacionais, em uma perspectiva dialógica, democrática.

Deste modo, algumas proposições são rascunhadas, nos convidando a visitar o conceito de identidade a partir de pistas que precisam ser consideradas. Aqui vamos esboçar algumas questões que nos parecem significativas para ampliar nossa reflexão.

Em relação às queixas anunciadas pelos professores, revelavam o conflito entre a ideia de aula que estava estruturada para conduzir à uniformidade, à convergência, à linearidade, em confronto a realidade caótica, imprevisível, dinâmica, que se revela no cotidiano. Consideramos que a distância entre o que deveria ser – o processo e o resultado idealizados e os elementos considerados essenciais para o estabelecimento de um processo de ensino e aprendizagem satisfatório – e o que a realidade revela – os processos vividos, resultados alcançados e práticas possíveis – foi um componente importante na condução deste trabalho.

A escrita e partilha das pipocas pedagógicas indicaram a necessidade de superar o conflito entre caos e ordem e assumir a aula como um local no qual simultaneamente há caos e ordem, sendo possível atribuir diversos sentidos tanto para o caos quanto para ordem, sem que um ou outro adquira exclusivamente o valor positivo ou negativo.

Este é um percurso que se anunciou e nos desafiou, ao assumirmos a heterogeneidade, o movimento, a diferença, a imprevisibilidade, a complexidade, como marcas do cotidiano escolar. Foi preciso aprofundar nossos conhecimentos nas teorias que trabalham para além do paradigma da simplificação. Ao partilharem suas dinâmicas de aulas, os professores produziam novos movimentos que possuem traços particulares dos elementos postos em interação e marcas do modo como ocorre o processo de realimentação e de como se reconstrói. Esta compreensão introduziu neste grupo, novos aspectos na percepção do ensinar, da aprendizagem, da

relação entre eles, da escuta e do diálogo, como uma prática que precisa ser exercitada em toda a atuação escolar.

Foi possível perceber que pequenos atos cotidianos, às vezes irrefletidos, podem alterar significativamente a dinâmica do processo. Pequenos atos que exigem decisões implicam opções, requerem que diante das diferentes possibilidades que se apresentam uma seja escolhida, deixando de lado todas as outras, deixando sempre a dúvida: e se a opção fosse outra? A reflexão destas possibilidades favoreceu a compreensão do quanto cada decisão, constituída no processo coletivo precisa levar em consideração a singularidade.

Nas partilhas perceberam que uma mesma ação poder ter consequências diferentes para pessoas diferentes, ou ser assumida de modo diferente por uma mesma pessoa dependendo das circunstâncias. A condução do processo de formação docente a partir da atuação da professora-coordenadora precisa estar atenta ao movimento particular que cada sujeito realiza.

Neste sentido, ocorreu uma intensa batalha para descristalizar o modelo de coordenação pedagógica concebida pelo grupo, que inicialmente exigia uma ação da coordenação normativa, por vezes propunham procedimentos prescritivos, com procedimentos, instrumentos e padrões únicos que partem da ideia de homogeneidade, solicitando que se generalizassem soluções insensíveis as diferentes dinâmicas e características individuais que tecem o processo coletivo de ensinar e de aprender.

Ao apostar na negociação para construção de um discurso crítico mais consequente, pudemos contribuir com a redefinição do sentido de 'ensinagem', como diria Paulo Freire. Podemos perceber que contrapor as dicotomias, buscando conduzir articulações entre elementos contraditórios e antagônicos, produziram novos significados, desafiando as polarizações, ressaltando a natureza histórica e discursiva da diferença e o fato de que os

referentes e prioridades não refletem uma linearidade, sendo marcados pelas tensões e entrecruzamentos de objetivos postos por cada um dos participantes da ação educativa.

A negociação é ato dialógico necessário ao movimento e aproximação ao conhecimento considerado em sua complexidade. Contribuiu, portanto, para a consolidação da perspectiva de reflexão fundamentalmente para o ainda não-saber (ESTEBAN, 1992) concebido aqui como um entre lugar por ser um espaço/tempo intervalar, fronteiro, onde o novo se configura.

O trabalho realizado de interrogação e reconstrução das identidade profissionais adquiriu maior consistência quando a equipe percebeu as implicações do conceito de negociação. Encontramos outra trilha que trouxe novos fundamentos teóricos para entender o processo que foi se apresentando e que nem sempre pode ser identificado pela professora-coordenadora, ou pelos próprios professores, pois como nos ensina Van Foerster (1998), só vemos o que compreendemos.

A prática reflexiva considera as fronteiras já demarcadas e os lugares e processos híbridos que, constituídos nos intervalos, por meio das negociações denunciaram e questionaram os limites demandando novas configurações. O entre lugar, impossível de ser circunscrito pela polarização, nesta perspectiva é assumido como local que potencializou novas significações atravessadas pelo diálogo entre permanências e ausências, não como um lugar ao qual falta algo para igualar-se aos lugares solidamente demarcados e nomeados.

A escrita, o diálogo e a partilha, como práticas que potencializam a reflexão pode ser uma alternativa às propostas excludentes por buscar uma ação coerente com a concepção de conhecimento como processo dinâmico, dialógico, fronteiro, constituído nos marcos das múltiplas tensões sociais. Mas que se propõe a contribuir para que os sujeitos, individual e coletivamente, possam instaurar processos reflexivos sobre os diferentes

lugares, significando e explorando o entre lugar como local de produção e experimentação de conhecimentos e alternativas.

Com relação às definições de papéis e funções dos profissionais na escola, foi algo que não se modificou muito com o passar dos anos. A instituição ainda não foi capaz de proporcionar mobilidade profissional em sua dinâmica cotidiana.

É também possível perceber que houve avanços no que se refere à valorização do próprio trabalho docente. Os professores demonstram saber que de alguma maneira esta valorização marcará positivamente o cotidiano escolar. O que se nota é que faltavam espaços e tempos para a sistematização dos conhecimentos, práticas, conquistas, bem como, dúvidas, angústias, incertezas relativas ao cotidiano do trabalho docente.

O trabalho com a elaboração da identidade de cada área do conhecimento que permitiu aos professores aprofundarem os conhecimentos específicos das disciplinas que ministram, além de textos e autores que permitam maior entendimento do campo educacional, se constituiu em uma possibilidade para que estes professores percebessem como seus saberes exercem importante papel em suas atividades diárias e puderem, enfim, se beneficiar percebendo as limitações de cada área, que se ampliou no trabalho em parcerias, exigindo forma de se relacionarem com as informações partilhadas para transformá-la em saber compartilhado, em uma experiência de conhecimento e construção

Todos os professores apresentaram domínio do conhecimento, não só de conteúdos programáticos, como da ciência que se propunham ensinar. Passaram a ter também conhecimento das ciências correlatas. Todos apresentaram habilidades didáticas, em maior ou menor grau, correspondentes às suas concepções filosóficas e epistemológicas, diferentes em qualidades, mas sempre presentes. Porém nem todos tinham

o conhecimento do quanto produziam enquanto saber profissional e poucos tinham o conhecimento consciente do que é ensinar.

Foi preciso proporcionar a integração desses conhecimentos em um contexto mais amplo e envolvente do que a relação direta sujeito/objeto. Ao elaborarem a proposta de identidade de cada área favoreceu-se o debate e a articulação ensino/pesquisa; técnica/prática; conhecimento formal/conhecimento cotidiano; ciência natural/ciência social.

Foi preciso correr riscos, ter tolerância com as ambiguidades, contribuir para estabelecer relações amplas, em sínteses provisórias, que reuniam um número muito grande de fatos da realidade, conceitos teóricos, aspectos objetivos e subjetivos de um dado, informações reais e imagens e representações simbólicas. Com este exercício puderam assim (re)conhecer seu próprio caminho na busca da construção do conhecimento e o produzirem em suas práticas, chamando à responsabilidade de seus atos, compondo um coletivo em nosso trabalho.

Fica também bastante evidente a importância do resgate histórico da instituição na construção identitária. O fato de alguns entrevistados se emocionarem ao lembrar destes primeiros contatos com a proposta corrobora a importância deste momento em suas constituições como autores desta história. Outro ponto bastante relevante que se pode constatar ao entrar em contato com as narrativas destes protagonistas é a questão da ética do desvelo. Tanto em seus momentos de formação da instituição, quanto em seus momentos de atuação em sala de aula, as relações interpessoais se constituem em importante fator para o aprimoramento da relação ensino e aprendizagem.

Com os alunos, o afeto de seus professores proporcionou maior atenção ao estudo e, em alguns casos, até mesmo despertou a vontade de ser professor. Muitos anos depois, já como professores, o desvelo acaba se tornando uma recompensa simbólica pelo trabalho realizado.

Embora tenham citado estes momentos de afeto como boas recordações, isto se revela como uma linha em que é necessário investir, visto que parece haver uma grande importância dada na construção de relações interpessoais satisfatórias. Em algumas narrativas este sentimento aparece como algo natural e não elaborado. Mais uma vez a falta de tempo para reflexão impede que os vários aspectos que constituem a profissão docente sejam verdadeiramente discutidos e levados em consideração na hora de pensar a prática educacional.

Ao tratar das insatisfações e das alegrias com relação à educação, o que fica claro nas narrativas é que o sentimento de insatisfação é muito maior que o sentimento de prazer que a profissão poderia despertar. Desvalorizados em seus cargos, sem uma formação que os sustente teoricamente, enfrentando uma configuração social muito diferente da configuração de suas formações iniciais e de início de carreira, é compreensível que certo desânimo transpareça em suas narrativas. Mas mesmo com este desânimo indicado, também emerge em muitas falas que ainda existe o prazer em educar, ainda existe uma vontade de ver seu trabalho apresentar bons resultados.

Ao entrar em contato com os estudiosos da educação e com as próprias narrativas dos professores, fica evidenciado que o que pode melhorar este quadro de desânimo e desencanto com a educação é uma verdadeira valorização tanto dos aspectos pessoais quanto dos aspectos profissionais destes docentes.

Outro aspecto interessante a ser ressaltado é a quantidade de informações que aparecem nas narrativas compartilhadas, o que se pode afirmar ser decorrente da metodologia utilizada. A metodologia narrativa propicia que os sujeitos falem de suas constituições pessoais e profissionais, revelando suas subjetividades. Esta metodologia oferece a oportunidade dos sujeitos encontrarem-se com suas vozes, que eram pouco ouvidas ou que tinham um

pequeno espaço para exporem-se. Dessa forma, as memórias dos entrevistados vão sendo reveladas e pode-se perceber a constituição de uma memória coletiva que ajuda a constituir o campo educacional.

Embora seja uma pequena amostra, num universo tão grande de profissionais da educação, o que se pode perceber é que muitas narrativas se aproximam, são similares, indicando que nestas vozes encontram-se fragmentos históricos que estabelecem relação com toda a dinâmica histórica e social que constitui o campo educacional.

Outro ponto que se pôde observar nas discussões realizadas é que as transformações tanto dos aspectos sociais quanto dos aspectos educacionais atingem os professores que, muitas vezes, se sentem despreparados para acompanhá-las. Ao comentar a respeito de sua atuação nos dias atuais, os professores sentiam dificuldades em conseguir proporcionar práticas pedagógicas que julgavam ideais.

A sociedade vem se configurando cada vez mais de maneira diferente da vivida pelos professores em seus momentos de formação inicial e em seu início de carreira. Assim, proporcionar a estes professores possibilidades de entendimento do momento vivido também contribuiu para que encarassem tais dificuldades como uma questão não apenas pessoal, que estava amparada institucionalmente, e solidarizassem com seus pares na busca de soluções mais coletivas e menos individualizadas.

Outro aspecto que consideramos relevante é com relação às constantes mudanças e reformas educacionais nesta instituição que até então desprezavam a figura docente e não reconhecia este profissional no sentido de autores da ação docente. Este quadro se configurava um problema, pois este profissional, ao mesmo tempo em que se sentia responsável por ensinar e criar possibilidades de melhorias, não se sentia autor daquilo que ensinava e nem participava da formulação do que iria ensinar. Sentir-se pertencente ao processo contribuiu para melhorar o quadro de desânimo

revelado pelos educadores e ativou seu comprometimento com o que se propunham realizar.

A contribuição deste trabalho reside justamente nesta questão: ouvir o professor, procurar entendê-lo, observar sua constituição em conjunto com a própria constituição histórica e social do campo educacional e, desta forma, trazer uma possibilidade de pensar de maneira diferente os desafios de um campo tão marcado por rupturas e permanências quanto é a Educação Brasileira no contexto da ação pedagógica na instituição estudada.

Refletir sobre o papel da professora-coordenadora tem nos levado constantemente a abrir novos horizontes. Encontrando possíveis respostas, também nos deparamos com novas perguntas ou com novos modos de organizar antigas questões, ou ainda com possibilidades de percepção dos trajetos realizados e dos nós atados e desatados no percurso.

Estabelece uma dinâmica em que caminhos ainda não trilhados, mas sinalizados, se mesclam aos já percorridos, criando novas possibilidades de compreensão, de formulação e de atuação.

A possibilidade do diálogo, acompanhado da crítica, da reflexão, do confronto e do questionamento, de modo que todas e cada uma das propostas sejam consideradas no processo de construção de consensos, sem negar os conflitos, possibilitou a instauração de pontos de partida para novas definições. Uma prática reflexiva que tem como pressupostos fundamentais a superação dos preconceitos e a construção coletiva do trabalho, conseqüentemente da própria vida.

Utopia. Certamente. Mas, uma utopia que se desenha pela observação da realidade cotidiana, sem esquecer suas brechas, fissuras, fraturas, silêncios, vozes, sussurros que contém palavras nem sempre lembradas como fraternidade, cumplicidade, solidariedade, criatividade, diferença, compreensão, valorização, partilha, diálogo.

Este é um caminho que começamos a trilhar. Este é um percurso que se anuncia e nos desafia. Assumindo a heterogeneidade, o movimento, a diferença, a imprevisibilidade, a complexidade, como marcas do cotidiano escolar, foi preciso um intenso processo reflexivo que nos proporcionou compreender o quanto cada decisão, constituída no processo coletivo, tem que considerar a singularidade de cada um no contexto coletivo. Sabemos que uma mesma ação pode ter consequências diferentes para pessoas diferentes, ou pode ser assumida de modo diferente por uma mesma pessoa dependendo das circunstâncias.

Ao colaborar com a co-instituição de um trabalho coletivo, foi preciso estar atenta ao movimento particular que cada sujeito realiza. A não linearidade e a diversidade de formações compondo um mesmo grupo permitiu um outro olhar para a dinâmica social, também ajudou-nos a compreender o funcionamento de um sistema tão complexo como é o das relações humanas em uma instituição com as características arroladas.

Acreditamos pois que é possível instaurar práticas que atuem no sentido de transformação da escola como parte do processo de transformação social. Estas mudanças não podem ser impostas, precisam ser intencionais e construídas cotidianamente de modo que a perspectiva democrática vá impregnando as práticas, sendo incorporada pelo senso comum, convencendo as pessoas e se constituindo como um consenso coletivamente construído e constantemente debatido.

Neste sentido, as transformações da prática escolar com a finalidade de torná-la mais crítica e democrática, tem que ser resultado do diálogo, da comparação entre opiniões, conhecimentos e visões diferentes. O diálogo precisa estar entrelaçado ao debate sobre a função social da escola e do conhecimento. O professor conhece e produz conhecimento em sua prática, este conhecimento deve ser considerado, o que não significa que também não possa ser modificado e ampliado.

Novas questões são formuladas, sinalizam novos objetivos, delineiam novos percursos e convidam a continuar o trabalho. Novos olhares que mostram a produtividade do diálogo, das narrativas e da partilha entre conhecimento e desconhecimentos, que percebem todo ponto de chegada como indício de novos pontos de partida, sendo ambos marcados pelos erros e acertos, em um processo contínuo e desafiador. Desafio inscrito na necessidade e na possibilidade humana de se sonhar utopias e de tecer coletivamente trajetos para torná-las realidades.

Referências

ALARCÃO, Isabel. *Continuar a formar-se, renovar e inovar. A formação contínua de professores*. Revista da Escola Superior de Santarém, p.24-35, 1992.

_____. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. (Org.). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996.

_____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época).

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Professor*. Revista Nova Escola: março de 2003.

APPLE, M. W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE&JUNCK. *Subsídios para os Encontros Regionais de Educação – APEOESP*, 1996.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Trad.: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. (Original: La formation de l'ésprit scientifique. Paris: J. Vrin, 1947).

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem*. 12. ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BENJAMIN, W. *O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras escolhidas, vol.I).

_____. *Sobre o conceito da História*. In: BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Obras escolhidas, vol.I).

_____. *Rua de mão única*. In: BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas*, v. II, Trad.: R. R. Torres F. e J.C.M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo*. In: BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas*, v. III, Trad.: J.C.M. Barbosa e H. A. Baptista. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. *Passagens*. São Paulo: IMESP, 2006.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos*. São Paulo, Companhia das Letras, 2004.

BRANDÃO, C. R. *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. *As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico*. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. Edições Loyola: São Paulo, 2008. p.91-101.

CATANI, D. B. *Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação*. In: BARBOSA, R. L. L. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. M. M. Galhardo. 2. ed. Portugal, Alégis: Difel, 2002.

_____. *O mundo como representação*. São Paulo: Estudos Avançados, 1991.

_____. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre, RS: Artmed. 2001.

CERTEAU, Michel De. *A invenção do Cotidiano. Artes do Fazer*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *A invenção do Cotidiano 2. Morar e cozinhar*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CÓDIGO CIVIL BRASILEIRO. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70327/C%C3%B3digo%20Civil%202%20ed.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 out. 2012.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas*. 2006. 272 p. Tese (Doutorado em Educação) – GEPEC, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2006.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. (Orgs.). *Percursos de autoria: exercícios de pesquisa*. Campinas: Gepec/FE/Unicamp, 2005.

FERNANDES, I. *O lugar da identidade e das diferenças nas relações sociais*. Revista Virtual Textos & Contextos. n.6, ano V, dez. 2006.

ELLIOTT, J. *Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio*. In: GERALDI, C., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras/ALB, 1998. p.76-80.

ESTEBAN, M. T. *Não saber/ Ainda não saber/ Já saber: pistas para a superação do fracasso escolar*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 1992.

EVERS, A. "Part of the Welfare Mix: The Third Sector as an Intermediate Area". In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Trad.: Silvia Ferreira. n. 84, 2009.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

FONTANA, Roseli A Cação. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FORMOSINHO, J. O. *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Editora Porto, 2007.

_____. *O currículo uniforme pronto a vestir um tamanho único*. Viseu: Livraria Pretexto Editora, 2011.

FREIRE, Madalena; CAMARGO, Fátima et all. *Grupo – indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. São Paulo: Espaço Pedagógico, Série Seminários, 1998. p.23-24.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d' Água, 2003.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

_____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. *Conscientização – Teoria e Prática da Liberdade*. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

_____. *Paulo Freire: praxis de la utopía y la esperanza*. Disponível em: <<http://www.jcyanez.com/wp-content/uploads/2011/05/paulofreire.pdf>>.

Acesso em: 26 jun. 2011.

FULLAN, M. *El nuevo significado del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro, 2002.

_____; HARGREAVES, A. *A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GARCIA, C. M. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In.: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Trad.: Graça Cunha, Cândida Hespana, Conceição Afonso e José A. S.Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p 51-76.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: UNIJUI, 1998.

GEPEC-FE-UNICAMP. *Pipocas Pedagógicas: casos de professores*. In: IV Seminário Fala Outra Escola. Caderno de Resumos e de Programação. Campinas, FE-Unicamp, 2008, p. 106.

GERALDI, C. M. G. *A cartilha Caminho Suave não morreu: MEC lança sua edição revista e adaptada aos moldes neoliberais*. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *AVALIAÇÃO: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas/SP: Mercado de Letras/ALB, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Currículo e diversidade cultural*. In T. T. SILVA, e _____. *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata. 1996.

GOODSON, Ivor. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. *Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si*. In: SOUZA, E.C., ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Textos/subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. *Leituras-SME*, julho de 2001.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LIMA, M. E. C. C. *Sentidos do trabalho mediados pela educação continuada em Química* 2003. 265 p. Tese (Doutorado em Educação) – GEPEC, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2003. Disponível em: Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000297479&fd=y>>. Acesso em: 01 set. 2012.

MACEDO, L. de. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MOREIRA, A. F. (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1995.

_____. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

NÓVOA, A. (Coord.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991^a.

_____. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. In *Teoria & Educação*. Pelotas, UFPEL, 1991b.

_____. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Porto: Porto Editora, 2008.

_____. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

_____. (Coord.). *As organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. *Nada substitui o bom professor*. Palestra proferida no SINPRO-SP. São Paulo, 2006.

NUNES, Marilene. *Trabalho docente e sofrimento psíquico: proletarização e gênero*. 1999. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 1999.

PIERINI, A. S. *A (des) constituição da orientadora pedagógica na escola pública: uma trama de muitos fios, vários laços e alguns nós*. 2007. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – GEPEC, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2007.

_____; SADALLA, A. M. F. de A. *Laços se formam a partir de nós-Coletivos que reconfiguram o trabalho da orientadora pedagógica na escola pública*. In PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. Edições Loyola: São Paulo, 2008.

PLACCO, V. M. N. de S. *Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamentos*. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. *O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola*. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *O sucesso da coordenação pedagógica no Projeto Classes de Aceleração*. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2003, p-53-62.

_____; SOUZA, V. L. T. de (Orgs.). *Aprendizagem do Adulto Professor*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____; SOUZA, V. L. T de. *Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção?* In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. *Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação*. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (Orgs.). *Porque escrever é fazer história*. Revelações Subversões Superações. Campinas/SP: FE/Unicamp, 2007. p.47-62.

PONTE, J. P. *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Actas do ProfMat 1998 (pp.27-44). Lisboa: APM.

SÁ-CHAVES, I. *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Portugal: Porto Editora, 1997.

_____. *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

_____. *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro*. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Portugal: Porto Editora, 2005.

_____. *Notas de orientação individual*. Pós-doutoramento. Universidade de Aveiro, abril e maio de 2007.

_____. *Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. 3. ed. Portugal: Universidade de Aveiro, 2011.

SOBRAL, A. *Ato/atividade e evento*. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

SOLIGO, R. *Algumas ideias sobre o grupo como espaço formativo*. GEPEC-Unicamp-Campinas, SP, 2006.(texto não publicado)

SCHÖN, D.. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

STENHOUSE, L. *El profesor como tema de investigación y desarrollo*. Revista de Educación, Madrid, n. 277, p. 43-53, 1985.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Vozes, 2002.

VIGOSTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico*. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas/SP: Mercado de Letras/ALB, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva do professor: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZIBETTI, M. L. T. *Escrita de Professoras: estratégia de formação e instrumento de valorização profissional*. In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (Orgs.). *Porque escrever é fazer história. Revelações Subversões Superações*. Campinas/SP: FE/Unicamp, 2007. P.155-167.

Bibliografia consultada

ARROYO, Miguel. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

AZANHA, José Mário P. *Comentários sobre a formação de professores de São Paulo*. In: SERBINO, RIBEIRO, BARBOSA, GEBRAN (Orgs.). *Formação de Professores*. São Paulo:UNESP, 1998. p.49-58.

AMORIM, Marília. *Cronotopo e Exotopia*. In. BRAIT, B., OTHERO G. A. (Orgs.). *Bakhtin – Outros Conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2006.

CARDOSO, N. *Variações sobre Um tempo, Dois Tempos e Meio Tempo*. In *Tempo e Presença*. São Paulo: Cedec/Ministério da Justiça, 1996.

CATANI, Denice B. et al. *Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professores*. Revista Brasileira de Educação, n. 01, 1996.

_____. *Educadores à meia-luz: Um estudo sobre as revistas da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo*. Bragança Paulista, SP. EDUSF, 2003b.

_____; SOUZA, Elizeu C., SOUSA, Cynthia P. *A pesquisa (auto) biográfica e a invenção de si no Brasil*. Revista FAEEBA, v. 17, 2008.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

CHAUÍ, Marilena de Souza. “O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador”. In: ALVES, Rubem A.; ARROYO, Miguel et al. *O Educador: Vida e Morte – escritos sobre uma espécie de perigo*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

CONTRERAS, José. *Autonomia dos professores*. Trad.: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORENTINI, D. *A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática*. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. v. 1. Curitiba: Champagnat, 2004. p.243-258.

GÓES, M. C. *As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. *A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever*. In: SMOLKA, A.; GÓES, M. (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

_____. *A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet*. In: *Educação & Sociedade*. CEDES, n. 71, 2000.

GUINSBURG, C. *Mitos emblemas e sinais*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1991.

MATOS, Olgária. *A filosofia e suas discretas esperanças*. In: CATANI, D. B., BUENO, B. O., SOUSA, C. P., SOUZA, C. C. C. S. (Orgs.). *Docência, Memória e Gênero*. São Paulo, Escrituras, 2002.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. *O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola*. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2003. p.17-26.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Trad.: V. Miotelo. São Paulo: Contexto, 2009.

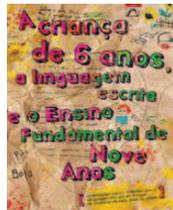
RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante - cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VIEIRA, Ricardo. *Identidade e história de vida*. Portugal: Lisboa, 2000.

ZABALA, A. *Os enfoques didáticos*. In: COLL, C; MARTIN, E. et. al. *O construtivismo na sala de aula*. 5. ed. Trad.: Claudia Schilling. São Paulo: Ática, 1998.

Inventário de Documentos

Código	Identificação	Descrição
	Cadernos de Registros	<p>2008- 1 caderno brochura de 96 folhas , azul, contendo anotações dos encontros semanais formativos- na época denominados HTPC – totalizando – 42 encontros</p> <p>2009-1 caderno brochura de 96 folhas vermelho, contendo anotações dos encontros formativos- na época denominada Reunião Formativa- 40 encontros</p> <p>2010-1 caderno brochura de 96 folhas amarelo, contendo anotações dos encontros formativos- na época denominada Reunião Formativa- 40 encontros</p> <p>2011-1caderno brochura de 96 folhas vermelho I, contendo anotações dos encontros formativos- na época denominada Reunião formativa- 41 encontros</p> <p>2012- 1 caderno brochura de 96 folhas azul I,contendo anotações dos encontros formativos- na época denominada Reunião formativa- 46 encontros</p> <p>2008 a 2012 –caderno espiral de 96 folhas, capa reciclável,contendo anotações dos encontros quinzenais entre coordenadoras da instituição, feito com uma supervisora externa, acompanhada pela vice-presidente da Fundação.</p>
	Projetos Formativos	<p>Projeto Inicial- 2008 -Documento elaborado pela equipe pedagógica contendo a proposta de trabalho para dialogar sobre o histórico da instituição, as percepções dos professores sobre o processo educacionale a mobilização para realizarmos um trabalho coletivo.</p> <p>2009- Documento elaborado pela equipe pedagógica contendo a proposta de trabalho darmos prosseguimento ao processo do ano anterior, com a proposta de alinharmos as ações, com foco na estruturação curricular tendo a aprendizagem como foco.</p> <p>2010- Documento elaborado pela equipe pedagógica contendo a proposta de trabalho darmos prosseguimento ao processo do ano anterior, com a proposta de alinharmos as ações, com foco na estruturação curricular – foco na organização dos espaços escolares.</p> <p>2011- Documento elaborado pela equipe pedagógica contendo a proposta de trabalho darmos prosseguimento ao</p>

		<p>processo do ano anterior, com a proposta de alinharmos as ações, com foco na estruturação curricular tendo a relação de pertencimento como foco.</p> <p>2012 - Documento elaborado pela equipe pedagógica contendo a proposta de trabalho darmos prosseguimento ao processo do ano anterior, com a proposta de alinharmos as ações, com foco na estruturação curricular tendo a situações de aprendizagem e ensino como foco.</p>
	Arquivos de Documentos em DVD	Quatro DVDs com aproximadamente 170 arquivos de documentos contendo relatos dos professores sobre os estudos e reflexões realizados no processo, auto avaliações, fotos, imagens, Avaliações e Atividades propostas pelos professores.
	Emails	Documento contendo mais de 2300 e-mails que foram trocados entre os sujeitos participantes deste grupo de professores.
	Fotografias	<p>Cinco DVDs contendo aproximadamente 2000 fotos das atividades que realizamos durante todo o processo, nas reuniões.</p> <p>Quatro DVDs contendo aproximadamente 800 fotos tiradas por alunos e professores como documentação do processo cotidiano. Material utilizado para análise e reflexões nas reuniões.</p>
	Transcrição de gravações	06 documentos contendo as transcrições de 6 encontros realizados com as partilhas de estudos e conclusões que o grupo foi tecendo.
	Avaliações	<p>38 devolutivas individuais para os professores com o propósito de contribuir para avaliação de seu processo profissional</p> <p>36 avaliações realizadas no coletivo do grupo- 1 a cada semestre de 2008 a 2012.</p>
	Registros	346 registros de 'Pipocas Pedagógicas'- narrativas do cotidiano que evidenciam possíveis aprendizagens dos professores 2008 a 2012.
	Documentos explorados em estudos e reflexões na reestruturação curricular	<p>1- Estatuto da Fundação- não foi permitida a cópia do mesmo, apenas consulta.</p> <p>2- A criança de 6 anos e o Ensino Fundamental de 9 anos</p> 

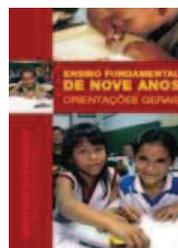
A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos

3- Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos.



Este documento tem por objetivo subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições. É um passo a passo do processo de implantação e implementação do ensino fundamental de nove anos. Ao final, estão as perguntas e respostas mais frequentes que foram coletadas a partir de consultas feitas ao MEC.

4- Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais



Essa publicação constitui um referencial para as questões pedagógicas e

administrativas no que se refere à inclusão das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental. O documento apresenta também a fundamentação legal pertinente e temas como organização do tempo e do espaço escolar, trabalho coletivo, formação do professor para atuar com criança de seis anos, enfim, aspectos significativos para a construção de uma escola com qualidade social.

5- Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade



Tal publicação busca fortalecer o processo de debate com professores e gestores sobre a infância na educação básica, tendo como focos o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino fundamental de nove anos, mas sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino. Nesse documento são desenvolvidos temas como a infância e sua singularidade; a infância na escola e na vida: uma relação fundamental; o brincar como um modo de ser e estar no

mundo; as diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; as crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica; a organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos organizadores; avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão e modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.

6- Jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental - Caderno de reflexões



A publicação é fruto das discussões do Grupo de Trabalho (GT) “Roda de Conversa”, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Esta parceria teve por objetivo refletir, propor políticas e delinear ações para o atendimento aos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos que deveriam estar matriculados no Ensino Médio.

